

Université Lumière Lyon II
Institut d'Etudes Politiques de Lyon
Ecole doctorale Sciences Sociales (ED483)

**« Mettre l'élève et le management
au centre du système »**
*Sociologie d'un moment réformateur –
le ministère Jospin (1988-1989)*

Sylvie Aebischer

Thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat de science politique

Sous la direction de M. Jean-Louis Marie

octobre 2010

Jury :

- M. Frédéric Sawicki, Professeur à l'Université Paris I
- M. Pierre Muller, Directeur de recherche CNRS au Centre d'Etudes Européennes
- M. Bertrand Geay, Professeur à l'Université de Picardie
- M. André D. Robert, Professeur à l'Université Lyon II

Avertissement

« L'université n'entend donner ni approbation ni improbation aux opinions exprimées dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur ».

Les noms de certains protagonistes, notamment membres des cabinets ministériels, ont été modifiés afin d'éviter une entrée « personnelle » dans ce texte. On trouvera cependant en annexe les équivalences des noms et patronymes modifiés dans la liste des entretiens réalisés.

Remerciements

Un travail de thèse n'est jamais solitaire, il est le fruit de discussions et de soutiens informels autant que de lectures, congrès ou séminaires. Mais quand une thèse « dure », comme ce fut le cas de celle-ci, elle est aussi le résultat de plusieurs « strates » de soutiens que je tiens toutes à remercier à l'achèvement de ce travail.

Je tiens donc d'abord à remercier mon directeur de thèse qui m'a accordé sa confiance et une grande liberté de travail,

Mille mercis à tous mes camarades de galère, doctorants ou docteurs qui ont été tour à tour, inspirateurs, soutiens, complices, passeurs :

D'abord la première génération lyonnaise qui m'a « installée » en thèse : Pauline, Taoufik, Hélène, Emmanuel, Bakary, Francis et la seconde génération : Anne-Laure, Aurélie et « lagrapp » dans son ensemble.

Les lillois de l'« ACDC » m'ont ouvert leur communauté si motivante : Nico, Jérémie, Karel, Magali, Sandrine, Fabien, Antoine, les Mat(t)hieus, Julien, Camilla, Damien, Clément, Thomas, JVP, Anne-Sophie et ceux qui auraient presque pu en être : Nathalie, Annie, Rachel, Claudia et tous les autres. A tous merci de m'avoir fait aimer plus encore la science politique !

Un grand merci à mes relecteurs pour leurs commentaires et remarques avisées : Jérémi, Jérémie, Mathieu, Nico, Francis et Philippe qui m'a délicatement fait recommencer tout un chapitre !

Je remercie le CERAPS et son directeur, Frédérick Sawicki, pour l'intégration bien au-delà de ce qu'impliquait l'accueil d'une ATER, avec une pensée particulière pour Younès et son vrai sens de l'accueil – mais aussi Nathalie, Marc, Brigitte...

Mes étudiants ont été pendant mes cinq années d'enseignement une source énorme de motivation : j'adresse une pensée spéciale à la première promotion si motivée de licence de science politique à Lyon II et aux master 1 de science politique à Lille 2 qui avaient su, au printemps 2006, « retourner » l'université, mettant habilement en pratique leurs enseignements sur les mouvements sociaux !

Mes camarades militants m'ont souvent entraîné bien loin de cette thèse mais m'ont aussi permis de « tenir ». J'ai une pensée particulière pour Catherine ma lumineuse MO et toute la section de Lille Centre. A mon comité « péguiste » parisien, Jérôme, Danielle, Josette, Dominique, Bernadette, William et tous les autres, une pensée également : me voici enfin toute à vous, à nous les porte-à-porte maintenant !

Mes collègues de l'IRA ont subi mon enthousiasme et mes multiples activités : le groupe « 4aenquêtemystère », Christine, Mathieu, Guillaume, Nicolas, Aude, Pauline – j'ai une pensée aussi pour mes collègues du bureau DGECSO B1-4 qui m'ont initiée au quotidien d'un ministère, au jeu des « perles » et permis de terminer ce travail...

Une pensée pour mes copines lyonnaise des « jeunes », notamment Margot, Julie, Dorothee, Guillemette, Elise, Camille pour nos soirées fillasses et nos « pots d'Côtes ». Pour les ink's aussi qui ont accompagné la rédaction de l'essentiel de cette thèse à grand renfort de soirée en T, de marathon 24, de marché Sébasto et de bière fraîche : Monika, Damien, Sylvia, Nico 'Sachet de thé', Alfredo, Simon, Mehdi. Pour les zestoisaises aussi pour les longues heures de diversion ! Plein

de bises à Anne-Laure enfin, pour tout, et à Vivien qui arrive juste au moment où l'aventure s'achève...

Ma famille a été un soutien indéfectible : mille mercis à tous, Bruno, Anne-Marie, Laurence, Mélanie, Clémentine, Michel, Nicole... Vous savoir avec moi a été nécessaire et m'a permis de tenter l'aventure, encore merci pour tout ! L'arrivée de Célestin a été une vraie clé pour finir enfin cette thèse : à nous les bacs à sable, les chansons populaires de France et d'ailleurs, l'école des loisirs, les escaliers et les parties de cache-cache !

Mais il y a deux personnes que je dois remercier tout particulièrement :

Francis d'abord pour avoir suivi de bout en bout ce travail, pour les remarques, les conseils, les indications de lecture, pour vouloir pousser la recherche toujours plus loin, pour ne jamais se satisfaire du résultat empirique et pour avoir tout simplement été là. Sans toi, cette thèse ne serait pas ce qu'elle est. Merci infiniment... Et au travail maintenant, je ne vais pas t'abandonner là !

Jérémi enfin pour toutes les fois où nous avons « enlevé du jaune », pour tous les « interdits » et la douce pression morale, pour le soutien sans faille, pour toutes les vaisselles, les heures de garde, les œufs cocotte, les salades, pour les relectures, les tirets, ton humour et ta patience irréductible ! Sans toi, cette thèse je ne l'aurais sans doute jamais finie. Merci d'être là tout simplement. A nous les randos dans le Morvan, les soirées DVD, les balades en forêt et... la vie de famille !

SOMMAIRE

PROLOGUE	11
INTRODUCTION	19
CHAPITRE 1 : LA « NOUVELLE POLITIQUE DE L’ECOLE » DU MINISTERE JOSPIN AU PRISME DES IDEES – .	81
ENTRE PEDAGOGIE ET MANAGEMENT	81
CHAPITRE 2 : POUR UNE MICROHISTOIRE DE L’ACTION PUBLIQUE : LE TRAVAIL MINISTERIEL « AU RAS	
DU SOL »	181
CHAPITRE 3 : CONTRIBUTION A UNE HISTOIRE SOCIALE DES MISSIONS DE L’ECOLE - LA	
CONSTITUTION D’UN « PRET A PENSER PUEROCENTRE » COMME PROLONGEMENT ET RUPTURE DES	
POLITIQUES D’ENSEIGNEMENT	305
CHAPITRE 4 : LES CONDITIONS SOCIALES DE FELICITE DU PROJET REFORMATEUR DANS LE MONDE	
POLITIQUE ET SYNDICAL – ANALYSE D’UNE CONFIGURATION SOCIALE	439
CONCLUSION	563
BIBLIOGRAPHIE	575
ARCHIVES PUBLIQUES CONSULTEES	609

Prologue

Prologue

« Nos enfants ne savent plus lire, ni compter, ni penser. Le constat est terrible, et ses causes moins obscures qu'on ne veut bien le dire. Un enchaînement de bonnes intentions mal maîtrisées et de calculs intéressés a délité en une trentaine d'années ce qui fut l'un des meilleurs systèmes éducatifs au monde. Faut-il incriminer les politiques, les profs, les parents, les syndicats, les programmes ? En tout cas, la Nouvelle Pédagogie a fait ses 'preuves' : l'école a cessé d'être le moteur d'un ascenseur social défaillant. Ceux qui sont nés dans la rue, désormais, y restent. Dès lors, que faire ? »

Jean-Paul Brighelli, *La fabrique du crétin ou la mort programmée de l'école*

Chaque automne, à l'heure où les élèves retrouvent le chemin de l'école, fleurissent sur les étals des librairies des essais qui s'attardent et polémiquent sur l'évolution du système éducatif. Ces ouvrages ont en commun de dénoncer une transformation du système scolaire menée au nom de principes pédagogiques dits 'rousseauistes', 'puerocentrés' ou simplement 'modernes' qui dénatureraient les fondements du système scolaire, délaisseraient le savoir et l'enseignement d'une culture désintéressée au profit d'un culte de l'élève ou plus exactement de 'l'apprenant'. Le système éducatif serait aux prises de spécialistes de pédagogie ou de sciences de l'éducation qui proposeraient de substituer à l'ordre scolaire traditionnel, jugé trop figé, opprimant, une organisation de l'enseignement qui mettrait l'élève au centre du système, où celui-ci serait amené à découvrir lui-même le savoir, à reconstruire les connaissances. Les enseignants seraient invités à envisager leur relation aux élèves de manière plus décontractée, que ce soit dans l'organisation spatiale de la classe, le type d'enseignement dispensé, mettant fin au traditionnel cours magistral, se faisant animateurs plus qu'instituteurs – voire acceptant d'être tutoyés par les élèves. Certains rencontrent même de beaux succès éditoriaux, se classant quelques semaines en tête des ventes des essais² – leurs thèses semblent donc faire écho auprès d'un large public.

A ces réflexions sur le devenir de l'enseignement français, s'ajoute un type de littérature très proche, qui tend à accréditer cette vision de l'évolution du système éducatif. Se succèdent en effet

¹ Jean-Paul Brighelli, *La fabrique du crétin ou la mort programmée de l'école*, Paris, Editions Jean-Claude Gawsewitch, 2005, 221 p. Voir également pour ne citer que la livraison de l'année 2005-2006 : Christine Champion, *La désinformation par l'Education nationale*, Paris, Editions du Rocher, 2005, 201 p – Carole Diamand, *Ecole, terrain miné*, Paris, Editions Liana lévi, 2005, 122 p. – François Bénard, *Nous retournerons à l'école quand elle ira mieux*, Paris, L'Harmattan, 2005, 155 p. – Henri Gunsberg, *L'ordre pédagogique, les coupeurs de tête de l'enseignement*, Paris, L'Harmattan, 177 p. – Nicole Pérusset-Fache, *La modernisation de l'école – Appel à la résistance*, Paris, Michel Lafon, 2005, 346 p. – Anne Losada, *Vous parents et enfants qui ne comprenez plus rien à l'école*, Paris, L'Harmattan, 2005, 110 p. – Tidiane Diakite, *Mutations et crise de l'école publique – Le professeur est mort, vive le prof !*, Paris, L'Harmattan, 2006, 178 p.

² C'est le cas du livre de Jean-Paul Brighelli qui s'est vendu à 104 000 exemplaires (source Edistat au 26 septembre 2006)

les témoignages d'enseignants « victimes » de la tyrannie des méthodes de pédagogie, qui à l'instar de cet enseignant, s'épanchent avec force regrets :

« Pendant vingt ans, l'Education nationale m'a empêché de faire mon métier. À ma sortie de l'école normale, en 1977, j'étais un jeune instituteur progressiste et militant, convaincu de la supériorité de la méthode de lecture dite "naturelle". J'ai tout cru. J'ai tout fait, des groupes, des activités d'éveil, de la grammaire fonctionnelle, de la lecture naturelle, des mathématiques modernes, de l'animation, de l'auto-apprentissage, de l'histoire des objets, du décloisonnement, de la créativité, des études dirigées... Pourtant, les élèves des maîtres plus anciens, qui osaient continuer à faire des dictées ou à apprendre la lecture par syllabage systématique, obtenaient de meilleurs résultats. Les miens, dorlotés par les méthodes modernes, ont subi un handicap scolaire dont j'ai honte aujourd'hui. Honte ? Pas tant que ça... Car, comme bon nombre d'entre nous, j'ai corrigé le tir. J'écris ce livre pour alarmer les parents, pour qu'ils sauvent leurs enfants, pour qu'ils fassent le travail de l'école à la maison. La pédagogie moderne ne sert plus qu'à justifier l'abandon des ambitions que nous avons pour nos enfants. Nous avons devant nous une véritable catastrophe culturelle³. »

C'est donc dans cette pensée pédagogique puero-centrée, dans ces techniques d'enseignement qui donnent la place centrale à l'élève que résideraient les causes du déclin du système scolaire. Inquiétant constat pour le système éducatif ? Avant de conclure trop vite à une faillite inéluctable de l'enseignement français, à son sacrifice sur les autels de la pédagogie, interrogeons-nous sur cette « guerre scolaire » qui semble se jouer depuis 30 ans sur le front littéraire, dans les colonnes de nos journaux et sans doute aussi sur les bancs des écoles et dans les bureaux du ministère de l'Education nationale. Guerre scolaire sans cesse renouvelée d'abord car la publication de ce type d'ouvrages scande les saisons littéraires et la rentrée des classes depuis au moins le début des années 1980. Car les célèbres en leur temps *De l'école* de Jean-Claude Milner ou de *Vos enfants ne m'intéressent plus !* puis de *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?* de Maurice Maschino ou *L'enseignement en détresse* de Jacqueline de Romilly n'avaient pas d'accents bien différents. Et leur ont répondu de retentissants *Eloge des pédagogues* d'Antoine Prost ou le *Emile, reviens vite... Ils sont devenus fous* de Philippe Meirieu et Michel Develay⁴. Car cette guerre scolaire compte bien deux camps, et à ces assauts répétés contre les méthodes pédagogiques, répond toute une série d'ouvrages qui soulignent au contraire l'intérêt de cette approche puero-centrée, récuse les présentations caricaturales qui en sont faites et accusent leurs détracteurs d'archaïsme, d'élitisme et de vouloir sauvegarder les privilèges de la classe aisée en reproduisant un ordre scolaire dépassé⁵. Ainsi l'école de Jules Ferry ne serait pas libératrice pour les partisans de la pédagogie

³ Marc Le Bris, *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter !*, Paris, Stock, 2004, 403 p. Voir aussi le témoignage d'une jeune professeur des écoles qui dénonce elle les méthodes d'enseignement en IUFM et raconte comment son retour à des méthodes d'enseignement traditionnel est sanctionné par l'Inspection de l'Education Nationale : Rachel Boutonnet, *Journal d'une institutrice clandestine*, Paris, Ramsay, 2003, 286 p. Egalement le livre d'un ancien stagiaire en IUFM remercié par l'institution au terme de ses deux années d'IUFM : François Vermorel, *La ferme aux professeurs – Journal d'un stagiaire*, Paris, Editions Paris Max Chaleil, 2006, 110 p.

⁴ Plus exactement, cet affrontement a très régulièrement cours depuis les années 1980, mais on pourrait en trouver des échos en amont. Ainsi le livre de Jacqueline de Romilly, *Nous autres professeurs*, publié en 1969 se pense déjà comme une réponse aux idées pédagogiques du mouvement de 1968.

⁵ Philippe Meirieu, *L'école, mode d'emploi*, Paris, ESF Editions, 2004, 188 p. – Philippe Meirieu, Stéphanie Le Bars, *La machine école*, Paris, Gallimard, collection « Folio Essai », 2001, 259 p. – Jean-Michel Barreau, *L'école et les tentations réactionnaires*, Editions de l'Aube, 2005, 155 p. – André Antibii, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Paris, 2003, 160 p. – Patrick Fauconnier, *La fabrique des meilleurs – Enquête sur une culture de l'exclusion*, Paris, Seuil, 2005, 281 p. – Gaëtane Chapelle (dir.), Denis Meuret (dir.), *Améliorer l'école*, Paris, PUF, 2006,

différenciée mais au « *au service objectif d'une société libérale, inégalitaire et élitiste* », les partisans de l'ordre scolaire traditionnel y sont les « *complices objectifs de l'exploitation et de l'aliénation des plus défavorisés* ». Quand les *modernes* décrivent le combat qu'ils ont mené pour développer de nouveaux outils d'enseignement, c'est en des termes extrêmement politiques :

« Nous savions bien que l'entreprise de Jules Ferry avait couvert d'un voile pudique le colonialisme français du XIX^e siècle ; nous avons appris que l'école reproduisait massivement les inégalités sociales ; nous percevions bien que l'idéologie républicaine de l'égalité des chances naturalisait les handicaps socio-culturels et légitimait l'échec des plus démunis ; nous observions qu'en décrétant une inégalité d'accès à l'École sans élucider les conditions qui permettaient d'y réussir on se condamnait à en écarter systématiquement une grande partie de la population ; nous pensions, enfin, qu'un tel mode de fonctionnement fabriquait autant de docilité sociale que de compétences scolaires »

Et au fil des rentrées, au fil des années, au fil des mois, les textes se suivent et se ressemblent.

Ainsi Philippe Meirieu réitère cet argumentaire dans les colonnes du *Figaro* durant l'hiver 2005 :

« En réalité, les contempteurs du pédagogisme défendent la culture en faisant preuve, en matière pédagogique, d'une sidérante inculture ! Ils croient que ce qu'ils dénoncent a émergé avec Mai 68, alors qu'il s'agit d'un mouvement né avec les Compagnons de l'Université nouvelle en 1918 et porté par l'Éducation populaire depuis l'affaire Dreyfus. Un mouvement qui, effectivement, ne se résigne pas à ce que les 'héritiers' accèdent seuls aux savoirs et que les autres en soient écartés, un mouvement qui tente de lier dans le même acte, transmission et émancipation.

Or, en ignorant cette question, les critiques du prétendu pédagogisme font peser sur notre démocratie un terrible danger. Ils stigmatisent, en effet, l'égalitarisme et n'hésitent pas à s'attaquer à l'un des trois principes fondateurs de notre République : l'égalité. Pour eux, l'égalité en éducation serait synonyme de médiocrité. On rougit d'avoir à rappeler que l'égalité n'est pas l'uniformité, que l'égalité devant l'instruction et l'accès de tous aux fondamentaux de la citoyenneté sont consubstantielles au projet démocratique. Que, dès lors que 'le peuple fait la loi', chaque individu doit pouvoir comprendre le monde et ses enjeux. Que l'égalité d'accès à ce que « nul ne doit ignorer » n'interdit nullement, bien au contraire, l'accès de chacun à l'excellence dans un domaine qu'on lui aura fait découvrir et qu'il aura choisi »

Car cette querelle des Anciens et Modernes se livre à découvert dans les colonnes de nos journaux. En témoigne la tribune d'un enseignant se présentant comme philosophe et dénonçant l'emprise du « pédagogisme » sur l'école qui a allumé les poudres et suscité la réponse du directeur de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Lyon :

« Sous la pression continue des réformes votées depuis 1981, par la loi de 1989, le vide s'est imposé comme le contenu central de l'enseignement. (...) Maladie mortelle de l'école républicaine, le pédagogisme est hanté par la propension à l'inversion : que les ignorants prennent le rôle des savants ! Que les enfants prennent celui de leurs maîtres ! (...) Dans le théâtre post-soixante-huitard s'imposa la manie de briser la barrière entre les acteurs et les spectateurs, d'abolir la scène, de mélanger les rôles. L'école, sous la coupe des pédagogistes, se vit sommée de ressembler à cette forme de théâtre, ou à ce fast-food à l'américaine, dans lesquels on ne sait plus qui est qui, quel est le rôle dévolu à chacun. Ainsi, exigea-t-on d'honnêtes professeurs d'histoire de ne plus exposer de savoir aux élèves, les connaissances historiques devant être découvertes par 'les apprenants' eux-mêmes ! (...) L'école, le savoir, l'autorité du maître passèrent pour des structures d'oppression de type colonialiste et de violence exercées sur une minorité ! »

Précision intéressante, c'est la loi d'orientation de 1989, la loi Jospin, qui aurait entériné cet ordre pédagogique. La référence à la loi d'orientation sur l'éducation est en effet essentielle dans cette querelle : qu'on la déplore ou la revendique, cette loi est présentée comme l'étendard de cette pensée puérocentrée. Cette loi dont le rapport annexé précise qu'il faut « *mettre l'enfant au centre du*

268 p. – Nicole Catheline, *Les années collège – Le grand malentendu*, Paris, Albin Michel, 2004, 185 p. – Léonard Guillaume, *La rage de faire apprendre... – De la remédiation à la différenciation*, Paris, Jourdan Editions, 2006, 207 p. – Anne Hebrard, *L'école va bien...*, Paris, L'Harmattan, 2004, 91 p.

⁶ Philippe Meirieu, « Eloge du pédagogisme en réponse au philosophe Roger Redeker », *Le Figaro*, 18 janvier 2005

⁷ Robert Redeker, « La pédagogie contre le pédagogisme », *Le Figaro magazine*, 8 janvier 2005. L'auteur est professeur agrégé de philosophie au lycée Pierre-Paul-Riquet de Saint-Orens-de-Gameville et a publié divers livres de philosophie.

système », est également celle qui recommande la pédagogie par cycle d'enseignement, qui reconnaît l'autonomie pédagogique des établissements autour du projet d'établissement et qui institue les IUFM, souvent vus comme les « temples » de la pédagogie⁸.

Ces débats ont, pour le moins, des effets de réalité certains. En témoigne cette déclaration d'un ministre en 2004 à l'heure de la rentrée scolaire, sous forme d'annonce de politique générale :

« Je crois que ce ministère a trop souvent entendu de grandes pétitions de principes qui n'ont pas trouvé d'applications concrètes. L'heure est venue d'un certain ménage parmi le fatras des dispositions législatives et réglementaires qui ternissent l'architecture fondamentale du système éducatif. Je veux revenir à des règles simples qui donnent des objectifs clairs et rationnels. Je ne serai pas le ministre des grandes déclarations enflammées, des discours théologiques pour savoir si 'l'enfant est au cœur du système', otage de méthodes de lecture toujours plus 'révolutionnaires', dans des classes où le redoublement serait à la carte... Je suis porteur d'une vision finalement simple de l'éducation : le savoir est chose sacrée, l'autorité ne doit plus être une conquête permanente des maîtres, la décision scolaire appartient en dernier lieu à l'enseignant qui est l'unique capitaine de son vaisseau. L'autorité est le corollaire clair et objectif de la réussite des élèves. Je serai toujours du côté des maîtres⁹. »

La formule fut rapidement comprise comme la volonté de placer les savoirs au centre du système et non plus l'élève :

« Contrairement à la loi Jospin de 1989, cette loi placera les savoirs au centre de l'organisation scolaire et non plus l'élève¹⁰ ». « En revanche, elle (la loi) place cette fois les savoirs au centre et non l'élève comme en 1989¹¹ »

Effectivement, le rapport annexé de la loi Fillon précise que l'objet de la scolarité est d'abord l'apprentissage d'un socle de connaissances fondamentales :

« La scolarité obligatoire, concernant les élèves de six à seize ans, correspond généralement aux études poursuivies à l'école élémentaire et au collège. Elle garantit l'acquisition d'un socle commun des connaissances et des compétences indispensables à chaque élève¹². »

L'article 9 de la loi ajoute un article au code de l'éducation :

« Art. L. 122-1-1. - La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.¹³ »

Or nous sommes ici en opposition directe avec la loi d'orientation sur l'orientation du 10 juillet 1989 et de « *l'enfant au centre du système* ». Il ne s'agit donc plus de chercher à savoir si ce débat a un

⁸ Pour n'en citer qu'une seule citons la polémique de l'automne 2002 qui opposa détracteurs et partisans des IUFM autour du thème de la nécessité d'une initiation pédagogique des enseignants. Ainsi Pedro Cordoba, Président de l'Association « Reconstruire l'école » fustige-t-il les enseignements didactiques en IUFM qui taxe de « *niaiseries jargonantes que tiennent aux malheureux stagiaires pris en otage par de pseudo-formateurs qui n'ont jamais enseigné ou qui ont trouvé refuge dans les IUFM parce qu'ils étaient incapables de le faire.* »

⁹ Interview de François Fillon par Nicolas Diat, « François Fillon à l'école du grand Meaulnes », dans *Le Figaro*, 11 septembre 2004

¹⁰ Exemple tiré de la présentation du projet de loi Fillon dans *Le Progrès*, « Depuis 10 ans, le nombre de bacheliers ne progresse pas – François Fillon propose de réformer le bac », 19 novembre 2004

¹¹ Dépêche AFP du 18 novembre 2004, « Projet de loi sur l'Ecole: "socle commun de connaissances" et brevet rénové »

¹² Le rapport annexé n'a pas été promulgué en raison de non conformité à la constitution (décision n° 2005-512 DC du 21 avril 2005 publiée au Journal officiel du 24 avril 2005), on peut le consulter en ligne à l'adresse suivante : <http://www.loi.ecole.gouv.fr/documents/uploaded/rapportannexe.pdf>

¹³ loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, *Journal officiel*, 24 avril 2005 page 7166.

sens, s'il faut se ranger derrière tel ou tel parti, mais bien de constater qu'il préside – au moins en partie – aux façons de penser les réformes nécessaires de l'enseignement.

Cette « guerre » des Anciens et des Modernes semble donc enfourcher volontiers le cheval de l'école. Or le point commun des deux camps est d'envisager la question scolaire sous l'angle pédagogique, transformant l'organisation de la classe en véritable valeur voire en idéologie. L'importance symbolique que revêt la question scolaire en France a été soulignée à de nombreuses reprises¹⁴, mais elle s'affirme ici avec force et bien loin des modes d'énonciation classique qu'était l'opposition entre enseignement public et enseignement privé¹⁵. Dans ces généralisations ayant pour point de départ l'organisation pédagogique de l'enseignement, nous retrouvons donc des oppositions fondamentales sur la question du sens que l'on donne à l'école, la question de la mobilité sociale, mais aussi de la place de la culture, de la définition de la culture légitime, des valeurs à transmettre, comme si des projets de société entiers se nouaient aux abords de la pédagogie. C'est justement cette question, ces projets de société inhérents à ces propositions pédagogiques qui seront au centre de cette thèse.

¹⁴ Dans *Les lieux de mémoires* dirigé par Pierre Nora, l'école est inscrite à de nombreuses reprises dans le patrimoine imaginaire français, dans ces « lieux de cristallisation de notre héritage collectif ». Ainsi on la retrouve dès le premier volume dans une partie intitulée pédagogie qui propose des articles tant sur le *dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson que sur le manuel célèbre que fut *le tour de la France par deux enfants* de G. Bruno (Jacques et Mona Ozouf) que sur *Lavisse, instituteur national* (Pierre Nora) ou au *grand dictionnaire de Pierre Larousse* (Pascal Ory). On la retrouve encore dans le troisième tome de *la Nation* au travers des articles consacrés aux *classiques scolaires* (Daniel Milo), à la *khâgne* (Jean-François Sirinelli) et dans une certaine mesure dans l'évocation des déclinaisons scolaires du *tableau de la géographie de la France de Vidal de la Blache* (Jean-Yves Guyomar). Elle est entièrement présente dans l'article de Claude Langlois dans le volume 1 *Les Français* intitulé *Catholiques et laïcs* sous la forme justement de la querelle scolaire. Cette question scolaire est d'ailleurs si structurante dans le débat français qu'un *Que sais-je* lui a été consacré : Roger Labrusse, *La question scolaire en France*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 1977, 128 p. Plus proche de la science politique, les travaux de Stein Rokkan ont mis en évidence le poids des clivages dans la vie politique. Il détaille ainsi le clivage Eglise/Etat qui en France s'est souvent rapproché de la question scolaire, « Cleavages structures, Party System and Voters Alignments », in Peter Mair (dir.), *The West European Party System*, Oxford, Oxford University Press, 1990 – manquent les pages. Ainsi le parti radical a fait à la charnière entre le XIX^e et le XX^e siècle de sa politique scolaire un des aspects de sa politique anticléricale.

¹⁵ Simon L. Guterman, « The 'church-school Question' in England and France », *Comparative Education Review*, 1963, vol. 7, n° 1, p. 28-35 : l'auteur insiste sur la spécificité française de l'opposition à l'enseignement confessionnel.

Introduction

Introduction

Le 14 juillet 1989 paraît au Journal officiel paraît une loi censée faire date dans les politiques éducatives, présentée comme une « *révolution copernicienne*¹⁶ » dans la façon de penser l'école. Loi d'orientation pour l'éducation du 10 juillet 1989, plus connue sous le nom de « loi Jospin » d'après le ministre de l'Education nationale de l'époque, elle a pour objet de redéfinir les missions du système éducatif et de poser des grandes orientations aux politiques éducatives. Son mot d'ordre est de « *mettre l'élève au centre du système* », elle préconise de nombreuses innovations pédagogiques : pédagogie de contrat, travail en équipe des enseignants, projet d'établissement, réduction du redoublement, orientation décidée par l'élève, formation pédagogique des enseignants dans de nouveaux établissements : les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM).

C'est cette loi qui est à la source du questionnement qui fonde cette thèse et peut se résumer en quelques questions. Que signifie politiquement « *mettre l'élève au centre du système* », quel est le sens politique de cette loi¹⁷ ? Pourquoi et dans quelles conditions un gouvernement, un ministre de l'Education nationale réfléchissent aux pratiques pédagogiques, affichent des positions précises en matière de pédagogie ? Cette loi est-elle vraiment « pédagogique » ? Quelles sont les raisons, les convictions qui sous-tendent cette prise de position ? Comment ce texte a-t-il été élaboré ? L'objectif de ce travail est multiple : il s'agit de réfléchir d'abord au sens politique – i. e. au sens que lui confère des acteurs politiques – de ces affirmations pédagogiques puis de s'interroger sur les conditions de possibilité de ce texte de loi, en étudiant les acteurs, le contexte, les contraintes qui l'ont fait émerger. Cette thèse porte donc sur le processus d'élaboration de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 et cherche à en reconstituer l'histoire, la genèse, les racines. Elle porte à la fois sur l'équipe autour du ministre de l'Education nationale qui a préparé ce texte, sur l'histoire du ministère de l'Education nationale et ses réformes successives, sur les partenaires du ministère de l'Education nationale que sont les acteurs politiques et syndicaux qui ont rendu ce texte possible. Il s'agit donc de rendre compte sociologiquement des processus qui sont à l'œuvre dans la genèse du texte

¹⁶ Archives personnelles de M. Luc Fournier, « Allocution du ministre à l'Assemblée nationale »

¹⁷ Par politique nous entendons, qui est propre aux acteurs et au champ politique. Cf. Jacques Lagroye (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, collection « Socio-histoires », 2003, 564 p.

Ce travail est une thèse de science politique et plus particulièrement une thèse de sociologie de l'action publique. A ce titre, notre perspective est d'abord microsociologique, s'attachant, dans la période considérée, à situer les acteurs et les groupes d'acteurs pertinents, à évaluer leur poids dans les décisions prises, les choix effectués, à mettre en lumière les contraintes qui guident leur action – tout en s'efforçant de prendre en compte leur trajectoire sociale. Nous tâcherons de comprendre ce qui est à l'œuvre en 1989, en développant deux problèmes classiques de la science politique qui sont ceux de la prise de décision au sein de l'administration et la place des idées dans l'action publique.

Avant d'entrer dans le détail de notre questionnement, nous souhaiterions dans un premier temps présenter la place de notre sujet dans le champ de la science politique (1), nous restituerons ensuite l'évolution de notre questionnement (2), pour mieux préciser dans un troisième temps, notre cadre d'analyse théorique (3). Dans un dernier temps enfin, nous présenterons nos méthodes et outils de recherche (4).

1) Situation dans le champ : les politiques éducatives, arlésiennes de l'analyse des politiques publique ?

La quête d'un arpent encore en friche du monde social est sans doute le lot de tout jeune chercheur et l'un des premiers réflexes du doctorant est de chercher à se rassurer sur la légitimité de son sujet en montrant, de manière paradoxale, qu'il n'a pas encore été traité par sa discipline, qu'il reste des choses à écrire sur son objet d'étude¹⁸. Véritable exercice de style, la situation du sujet dans le champ académique est pourtant inévitable et moins que la recherche de l'originalité, il est sans doute nécessaire de situer sa propre approche de son objet dans les approches préexistantes qui permettent de légitimer non pas la nouveauté de l'objet ou du sujet, mais la pertinence du questionnement par rapport à ceux de sa discipline. Comme on le verra, invoquer la nouveauté est difficilement envisageable dès lors qu'il s'agit d'éducation, tant prolifère la littérature sur les questions du monde scolaire. Mais c'est d'abord la sociologie de l'éducation qui porte cette question, avec un angle d'analyse assez différent du nôtre ; la science politique a longtemps été marquée par un sous-investissement de cette thématique, le récent engouement pour l'étude des politiques d'éducation est quant à lui marqué par l'étude du local et de

¹⁸ Ce que Franck Poupeau restitue bien lorsqu'il décrit son cheminement intellectuel sur son propre sujet de thèse : « *Tout menace de ruine un jeune homme, écrivait Paul Nizan dans Aden Arabie, mais les périls qui entourent l'apprenti-chercheur sont particulièrement pernicious. Aux prétentions théoriques souvent démesurées s'ajoute l'illusion toujours renouvelée de la nouveauté.* » in *Une sociologie d'Etat – L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, collection « Cours et travaux », 2003, 254 p. (p. 9)

l'internationalisation des politiques. Autant de constats qui nous conduisent à affirmer l'intérêt d'une étude d'une politique nationale.

▪ LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION : INTERROGATION DU LOCAL ET VISEES EVALUATIVES

C'est d'abord vers les deux disciplines que sont les sciences de l'éducation et la sociologie, plus spécialement la sociologie de l'éducation¹⁹, que nous avons du nous tourner pour trouver une littérature qui prennent les politiques scolaires pour objet d'investigation. Cependant nos interrogations en étaient éloignées, tant il est vrai que cette littérature a souvent une visée évaluative et opérationnelle ou se pense comme une microsociologie dont la foi dans le local semblait rendre nos prétentions à traiter d'une politique nationale complètement vaines.

Les tentations évaluatives des études sur l'éducation

En sociologie de l'éducation à proprement parler, rares sont les publications qui portent sur les politiques éducatives en tant que telles et d'un point de vue national – si ces contributions existent elles remontent généralement à une période antérieures aux années 1980²⁰. Les travaux ultérieurs en ce domaine sont plutôt le fait de revues anglo-saxonnes et leur démarche est souvent évaluative. Une fois de plus, il ne s'agit pas à proprement parler de sociologie de l'action publique en matière d'éducation, mais plutôt d'évaluer l'efficacité du système. Le mouvement de la *school-effectiveness* en est emblématique qui tente d'évaluer les performances des systèmes éducatifs et de déterminer comment l'enseignement peut améliorer les résultats scolaires²¹, travaux plus prolixes

¹⁹ Les sciences de l'éducation sont une discipline multiforme, si les branches pédagogique et didactique des sciences de l'éducation ne pouvaient naturellement pas nous intéresser en tant que telles, nous pouvions en revanche dialoguer avec l'économie de l'éducation, l'histoire de l'éducation et les sociologues de l'éducation qui peuvent tout autant se situer au sein de cette discipline. La limite donc entre les deux disciplines est poreuse, aussi utiliserons-nous le terme de sociologie de l'éducation comme un générique qui peut parfois renvoyer à des auteurs de sciences de l'éducation. Voir ainsi les introductions à la discipline des sciences de l'éducation qui insiste sur le caractère pluriel de cette discipline, sur la complexité de la construire autour d'un paradigme unique (Rémi Hess, *Des sciences de l'éducation*, Paris, Economica, collection « Anthropos, poche éducation », 1997, 112 p.) ou la pluralité des sciences de l'éducation et le caractère vain de la recherche de son unité (Guy Avanzini, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Paris, Privat, collection « Formation Pédagogie », 1992, (1^{ère} édition 1976), 193 p.)

²⁰ Guy Desgranges, « Les Grandes Lignes de la Réforme de L'enseignement en France », *The French Review*, vol. 20, n° 6, 1947, p. 445-453 ; p. Rossello, « Les réformes scolaires en 1954-1955 : Essai d'éducation comparée », *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, vol. 2, n° 2, 1956, p. 129-141 ; Yves Legoux, « Le Bureau des Programmes de Recherche de l'Éducation nationale », *Revue Française de Sociologie*, vol. 9, n° 2, 1968, p. 297-302 ; Guy Vincent, « Histoire et structure du système scolaire français: L'enseignement primaire » *Revue Française de Sociologie*, vol. 13, n°1, 1972, pp. 59-79 ; Jean-Claude Forquin, « L'école française et sa difficile insertion communautaire », *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, vol. 26, n° 3, 1980, p. 289-300

²¹ L. Angus, « The sociology of school effectiveness », *British Journal of sociology of education*, 1993, 14-3, p. 333-345 ; C. Teddlie, D. Reynolds, *The international Handbook of School Effectiveness Research*, Londres, Falmer Press, 2000 ; Wilbur Brookover, « The Social Roles of Teachers and Pupil Achievement » ; Wilbur B. Brookover, John H. Schweitzer, Jeffrey M. Schneider, Charles H. Beady, Patricia K. Flood, Joseph M. Wisenbaker, « Elementary School Social

outré-manche comme outre-Atlantique, même si certains chercheurs se sont penchés sur le cas de la France²². Largement critiquée²³, cette approche essaime pourtant également en Europe francophone comme l'établit clairement Pierre Merle dans son article de 1998 sur l'efficacité de l'enseignement²⁴, notion qui recouvre des investissements variés. La mesure de l'efficacité du système se base généralement sur l'étude des déterminants structurels, institutionnels ou organisationnels, du système scolaire étudié, à partir d'indicateurs aussi généraux que les coûts ou le nombre de bacheliers. Mais elle emprunte parfois des chemins plus localisés, comme l'étude de dispositifs précis (groupes de soutien, projets académiques, etc.) – quand elle ne prend pas pour objet d'interrogation le comportement des acteurs et plus particulièrement les pratiques des enseignants²⁵. A pu ainsi être mis en évidence, dans la lignée de « l'effet Pygmalion²⁶ » un « effet enseignant²⁷ » : les enseignants peuvent avoir des méthodes de travail au rendement différent sur les progressions scolaires des élèves. Le questionnement n'est pas nouveau, Alain Mingat avait déjà souligné l'importance de l'action de l'enseignant sur les acquisitions des élèves, affirmant que les différences de compétence du maître étaient plus marquantes que les différences liées au milieu social²⁸. Anne Van Haecht note qu'il est souvent ancré dans des commandes institutionnelles :

« Trop souvent des études – et non des recherches de caractère orthopédiques sont proposées aux spécialistes (avec une prédilection pour les pédagogues) ayant pour but de suggérer des solutions pratiques à des problèmes dégagés,

Climate and School Achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 15, n° 2, p. 301-318 dans lequel les auteurs tentent de démontrer que ni la composition sociale ni la composition ethnique d'un établissement

²² Mais les observateurs de la situation française sont souvent étrangers, à l'instar de Haim Gaziel. Cf. Haim Gaziel, « Advisory Councils in a Centralised Educational System : A Case-Study from France », *European Journal of Education*, 1980, vol. 15, n° 4, p. 399-407 ; Haim Gaziel, « School-Based Management as a Factor in School Effectiveness », *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 1998, vol. 44, n°4, p. 319-333.

²³ Pour une synthèse en français : Romuald Normand, « Le mouvement de la 'school effectiveness' et sa critique dans le monde anglo-saxon », *Revue de l'Institut de sociologie*, 2001, n° 1-4, p. 135-166. On peut citer quelques exemples anglophones : J. Elliot, « School effectiveness research and its critics : alternative visions of schooling », *Cambridge Journal of Education*, 1996, 26 (2), p. 199-224 ; Louise Morley, Naz Rassol, *School effectiveness : Fracturing the discourse*, London, Taylor & Francis, collection « Master classes in education series » 1999, 164 p.

²⁴ Pierre Merle, « L'efficacité de l'enseignement », *Revue française de sociologie*, 1998, vol. 39, n° 3, p. 565-589

²⁵ Le meilleur exemple en est le livre de Georges Felouzis, *L'efficacité des enseignants – Sociologie de la relation pédagogique*, Paris, PUF, collection « Pédagogie d'aujourd'hui », 1997, 208 p.

²⁶ L'étude pionnière de Rosenthal R. A., Jacobson L. *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1971 (2ème édition française) a été reprise sous diverses formes : elle met en évidence les impacts positifs et négatifs des attentes des enseignants à l'égard des élèves et pose qu'octroyer un statut, c'est déjà dessiner des comportements et des résultats. Voir ainsi la note de synthèse de David Trouillaud et Philippe Sarrazin, « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », *Revue française de pédagogie*, 2003, n° 145, p. 89-119 qui recense les différentes recherches sur la question. Également : Pierre Boudreau, « Pygmalion en classe : Les enseignants accordent-ils une chance égale d'apprendre à tous leurs élèves ? », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 2, 1999, p. 228-229

²⁷ Georges Felouzis, op. cit.

²⁸ Alain Mingat, « Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences ? », *Revue française de pédagogie*, 1984, n° 69, p. 49-64 et Alain Mingat, « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoires : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue française de pédagogie*, 1991, n° 95, p. 47-63 Voir aussi Pascal Bressoux, « Les performances des écoles et des maîtres – Le cas des acquisitions en lecture », *Education et formation*, 1993, n° 30,

paradoxalement, de leur contexte total. Force est aussi de reconnaître que nombre de spécialistes s'empressent de conforter ici la demande institutionnelle dans cette voie étroite²⁹. »

Si la question de l'évaluation du système éducatif et des possibilités d'améliorer son fonctionnement est intrinsèquement liée aux interrogations des sciences de l'éducation, discipline opératoire par définition³⁰, elle nous pose problème dans la mesure où notre travail n'est pas guidé par une démarche évaluative et devra bien se garder de juger l'efficacité du système.

Les transformations de la sociologie de l'éducation

A côté de cette littérature à portée opérationnelle, d'autres ouvrages analysent les transformations à l'œuvre dans le système éducatif, mais ils le font généralement d'un point de vue extrêmement local. Ainsi les travaux d'Yves Careil sur les effets du libéralisme dans le secteur scolaire prennent-ils pour répondre à cette question générale une entrée particulière qui est celle de « *l'instauration d'une école à deux vitesses* » en travaillant sur les pratiques scolaires des instituteurs en fonction de leur origine et leur environnement social³¹, la constitution des classes de niveaux dans les collèges³² et les rapports à l'institution des élèves³³. Si ce type de sociologie est nécessaire sans doute pour appréhender le fonctionnement concret du système éducatif et se défaire des fables trop lisses de l'égalité républicaine, elle ne permet pas d'éclairer les décisions politiques qui président à ces transformations.

Or le constat d'un repli sur les questions locales est général en sociologie de l'éducation et partagé même par ses auteurs³⁴. Ainsi, le manuel devenu classique d'Agnès Van Zanten et Marie Duru-Bellat, *Sociologie de l'école*, s'ouvre-t-il sur le constat mené, certes sur un ton de recommandation, d'une évolution des questionnements en sociologie de l'éducation qui seraient passés d'interrogations idéologiques et *macro* à des investigations plus localisées :

²⁹ Anne Van Haecht, « Les politiques publiques d'éducation : un renouvellement nécessaire des outils théoriques ? », *Revue de l'Institut de Sociologie*, 2001, n° 1-4, p. 15-36 (p. 36)

³⁰ Cf. Guy Avanzini, *Introduction aux sciences de l'éducation*, op. cit. qui justifie le caractère appliqué des questionnements en opérant une montée en généralité à toutes les sciences sociales : « *les sciences sociales sont indissociables des problèmes professionnels des travailleurs sociaux ou les 'sciences infirmières' de ceux des agents de la santé* » (p. 66).

³¹ Yves Careil, *Instituteurs des cités HLM – Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive d'une école à plusieurs vitesses*, Paris, PUF, collection « Pédagogie aujourd'hui », 1994, 268 p.

³² Yves Careil, *De l'école publique à l'école libérale – Sociologie d'un changement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, collection « Le sens social », 1998, 248 p.

³³ Diverses communications n'ayant pas encore donné lieu à publication annoncent ces travaux : Yves Careil et Pascal Guibert., « Confrontations à un "enfer de la réussite". De l'illégitimité des élèves d'origine populaire en collège de "centre ville" », Actes du Colloque « Les "enfants pauvres" en France » organisé par le CERC, la CNAF, le CGP et la DREES (Paris, Carré des Sciences, 21 mars 2003), www.cerc.gouv.fr/meetings/colloquemars2003/discussion-geay-gehin-careil-guibert.doc. Egalement, Yves Careil, « De l'analyse du laisser-faire à la française à celle de la construction sur Nantes, dans et hors l'École, des entre-soi sociaux et scolaires » au colloque "Les Sociétés de la Mondialisation" à l'adresse suivante : http://www.lestamp.com/publications_mondialisation/publication.careil.htm

³⁴ Précisons, si cela est nécessaire, que cette revue bibliographie de l'évolution des tendances en sociologie de l'éducation sera nécessairement partielle et partielle, mais qu'elle doit renseigner le lecteur sur les outils dont nous avons pu disposer pour aborder notre sujet.

« Les années soixante-dix ont vu se développer des lectures théoriques, posant que pour comprendre ce qui se passe à l'école (et notamment les inégalités de réussite), c'est la fonction réelle qu'elle remplit dans la société qu'il convient d'analyser. Cette vision structurelle a été très prégnante à cette période, mais il est vite apparu qu'elle permettait difficilement de penser l'histoire et les changements sociaux, et tendait en outre à démobiliser les acteurs confrontés à des 'causes' hors de leur portée.

Depuis les années soixante-dix, la sociologie de l'éducation accorde plus d'attention à ce que les sociologues des années soixante tendaient à considérer comme allant de soi : les programmes scolaires, les relations dans la classe, les règles de consensus au sein des établissements, l'insertion de l'école dans son environnement local. Tout ceci n'est plus figé dans des structures atemporelles mais résulte d'un travail de construction, au jour le jour, par les acteurs eux-mêmes. De nouveaux cadres théoriques s'affirment³⁵. »

Ce constat est repris par d'autres auteurs, ainsi Anne Van Haecht qualifie les années soixante-dix comme « l'ère de la glaciation » de la sociologie de l'éducation, avant son réveil dans les années 1980 autour d'une sociologie plus qualitative, nourrie des apports de l'ethnométhodologie et du constructivisme³⁶. La métaphore géologique illustre à merveille le rejet des paradigmes *structuralo-fonctionnalistes*³⁷ par une large frange des sociologues de l'éducation qui délaissent la sociologie de la reproduction, jugée trop surplombante, incapable de rendre compte du fonctionnement concret du système scolaire³⁸. Lui est préférée une sociologie « renouvelée » qui ne s'intéresse plus aux fonctions cachées du système éducatif ni à ses mécanismes globaux, mais tente de transcrire le plus précisément et le plus fidèlement possible du fonctionnement réel du système. L'acteur n'y est pas considéré pour autant comme autonome de toute structure sociale, mais ces études cherchent à mettre en évidence la façon dont les agents se meuvent dans les institutions scolaires, quelles sont les interactions entre les différents agents, comment se construisent les inégalités scolaires en allant voir concrètement ce qui se passe dans la salle de classe ou dans l'établissement. Ceci se traduit par un revirement dans le choix des sujets ou des modes d'investigation de la sociologie de l'éducation : les chercheurs se consacrent de plus en plus à deux objets, les pratiques scolaires et les effets des contextes locaux³⁹.

³⁵ Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, collection « U », 1999 (2^{ème} édition), 267 p. – p. 3

³⁶ Anne Van Haecht, *L'école à l'épreuve de la sociologie – Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, Éditions Universitaires De Boeck, 1990

³⁷ Si ce qualificatif n'est sans doute pas tout à fait exact pour qualifier la sociologie développée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, c'est du moins celui qu'emploie nombre de sociologues pour le disqualifier et positionner leur propre perspective. Voir ainsi les deux ouvrages précités.

³⁸ Jean-Yves Rochex, « Normes et normativité en sociologie de l'éducation », *Multitudes*, janvier 1994 par exemple brosse un tableau de la libération de... Jean-Louis Derouet, « Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs », *Revue française de pédagogie*, n° 95, avril-mai-juin 1991, p. 65-66

³⁹ Jean-Louis Derouet, « Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs », *Revue française de pédagogie*, 1991, n° 95, p. 65 ; Agnès Henriot, Jean-Louis Derouet et Régine Sirota, « Approches ethnologiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe », *Revue française de pédagogie*, 1987, n° 78, p. 73-108 et 1987, n° 80, p. 69-97 ; Alain Coulon, « Ethnométhodologie et éducation », *Revue française de pédagogie*, 1988, n° 82, p. 65-101.

Décrire les pratiques scolaires

Il s'agit dans un premier temps, selon l'expression consacrée, d'ouvrir la boîte noire de la relation pédagogique et les pratiques scolaires sont autant envisagées du point de vue de l'enseignant que des élèves. L'étude des pratiques enseignantes montre comment le déroulement des situations d'apprentissage et comment la connaissance que l'enseignant a de son public peut induire des résultats différents sur les progressions des élèves, comment différents types d'enseignants pratiquent différents types d'enseignement plus ou moins favorables aux élèves des classes populaires selon l'origine sociale de l'enseignant⁴⁰. Ces études s'attachent également à décrire l'apprentissage du métier d'élève⁴¹, c'est-à-dire le processus par lequel l'élève acquiert, ou non, les règles implicites de la relation pédagogique. De nombreux auteurs ont ainsi mis en évidence l'existence d'un curriculum réel derrière le curriculum formel⁴² ; ainsi que le souligne Georges Lapassade : « *les élèves doivent apprendre les règles de la classe tout autant qu'ils doivent apprendre les capitales des États et les noms des couleurs s'ils veulent réussir aux yeux de leurs enseignants et de tous ceux qui sont en position d'évaluer leurs performances*⁴³ ». Ces deux types d'études n'apparaissent d'abord pas en opposition avec la théorie de la reproduction et représentent plutôt un aménagement, un approfondissement de son schème d'analyse avec d'autres outils. D'autres études tendent à mettre en évidence d'autres critères explicatifs dans les inégalités scolaires, comme la variable genre⁴⁴ ou l'origine ethnique⁴⁵, sans sortir véritablement du modèle de départ⁴⁶. Mais cette

⁴⁰ Les travaux sont ici plus classiques, cf. Lise Demailly, « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques des enseignants », *Revue française de sociologie*, 1985, vol. 26, n° 1, p. 96-119

Viviane Isambert-Jamati, Marie-France Grosperon, « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats – L'exemple du travail autonome au deuxième cycle long », in *Les savoirs scolaires – Enjeux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, L'Harmattan, 1995 (2^{ème} édition) Pascal Perrenoud, « Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire », in Pascal Perrenoud (dir.), C. Montandon (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institution et pratiques des acteurs*, Paris, Lausanne, Réalités Sociales, pp. 175-195 ; Aziz JELLAB, « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, 2005, n° 2, p. 295 à 323 ; Georges Felouzis, « Interactions en classe et réussite scolaire », *Revue Française de Sociologie*, 1993, n°34-2, p. 199-222 ; Georges Felouzis, « Evaluation et efficacité pédagogique des enseignants du secondaire – Le cas des mathématiques », *Revue française de sociologie*, 1996, 37-1, p. 77-105

⁴¹ Philippe Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Librairie Droz, 1984.

⁴² Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : PUR. Barrère, A., & Sembel, N. (1998). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan. [surtout le chap. III] La Borderie, R. (1991). *Le métier d'élève*. Paris : Hachette. Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : E.S.F. Sembel, N. (2003). Autour des mots "le travail scolaire". *Recherche et Formation*, 44, 125-135. Régine Sirota, « Le métier d'élève », *Revue Française de Pédagogie*, 1993, n° 104, 85-108.

⁴³ Georges Lapassade, *L'ethno-sociologie*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1991, p. 168

⁴⁴ Georges Felouzis, « Interactions en classe et réussite scolaire: Une analyse des différences filles-garçons », *Revue Française de Sociologie*, vol. 34, n° 2, 1993, p. 199-222

⁴⁵ La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences, Georges Felouzis 2003, vol. 43, n° 3 La réussite scolaire des enfants d'immigrés Zéroulou Z. n°29-3, juillet, septembre 1988

⁴⁶ Le meilleur exemple, moins classique est sans doute le test de la « variable stabilité affective du milieu familial » qui aboutit à remettre en cause cette variable intuitive des liens entre divorce et réussite scolaire : Paul Archambault,

sociologie de l'expérience scolaire n'entend pas seulement corriger et compléter le modèle de la reproduction, elle entend également proposer un autre cadre théorique, ainsi que le revendique Jean-Louis Derouet « *la sociologie quantitative n'est pas la seule dont la société ait besoin* ». D'autres études plongent donc dans les trajectoires des élèves au sein de l'institution scolaire ou plus généralement de leur rapport à la culture ou au savoir⁴⁷. Les travaux de François Dubet en sont emblématiques, s'attachant à présenter l'envers du décor, ils n'envisagent plus le système scolaire comme un tout, ne posent plus la question de savoir comment l'institution façonne ou écarte certains types d'élèves mais comment ceux-ci vivent ce passage à l'école⁴⁸. Nous pouvons également dénombrer de nombreux travaux d'ethnographie du milieu scolaire, prenant l'établissement voire la classe comme lieu d'investigation du sociologue, devenu pour l'occasion ethnologue⁴⁹.

Le repli sur les questions des arrangements locaux des politiques éducatives

Comme nous pouvons le constater, il y a apparemment peu de place pour l'analyse de l'action publique dans ces travaux qui consacrent des niveaux micro d'analyse, la classe ou l'établissement. La politique n'est pourtant pas complètement absente de ces études, mais à des niveaux plus locaux, comme l'administration de l'établissement. Ainsi Philippe Masson décrit-il bien dans son ethnographie d'un lycée le rôle silencieux et central de l'administration scolaire, tant dans la gestion des flux d'élèves que la constitution des classes de niveaux. L'importance de ce personnel

« Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ? », *Population et sociétés*, n° 379, mai 2002.

⁴⁷ Bernard Charlot, *Du rapport au savoir – Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, collection « Poche éducation », 1999, 112 p. ; Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Albin Michel, collection « Formation des enseignants », 1992, 251 p. ; Bernard Charlot, *Du rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Economica, collection « Education », 1999, 390 p.

⁴⁸ François Dubet, *A l'école – Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1998, 361 p. Ce livre fait suite à plusieurs travaux de l'auteur menés en milieu scolaire : François Dubet, *Les lycéens*, Paris, Seuil, collection « Points actuels », 410 p. voire aussi François Dubet, *La galère – jeunes en survie*, Paris, Seuil, collection « Points », 1995 (1^{ère} édition 1987), 497 p. Le questionnement de l'auteur s'est d'ailleurs déplacé : de l'observation du milieu scolaire il devient promoteur de la réforme pédagogique, proposant une *Pourquoi changer l'école ?*, Paris, Textuel, 2003 (2^{ème} édition), 144 p.

⁴⁹ L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ? par Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, Paris, Armand Colin, collection « Formation des enseignants – Enseigner », 1998, 302 p. ; Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire – Entre activité et réflexivité*, Paris, PUF, collection « L'éducateur », 1995, 304 p. Parmi les plus marquants, on peut noter : Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988 ; Georges Felouzis, *Le collège au quotidien*, Paris, PUF, 1993 ; Jean-Paul Payet, *Collèges de banlieue*, Paris, Armand Colin, 1997 ; Philippe Masson, *Les coulisses d'un lycée ordinaire – Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*, Paris, PUF, 1999. Agnès Henriot, Jean-Louis Derouet et Régine Sirota, « Approches ethnologiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe », *Revue française de pédagogie*, 1987, n° 78, p. 73-108, et 1987, n° 80, p. 69-97. C'est surtout dans le monde anglo-saxon que ces travaux ont vu le jour, comme en témoigne l'ouvrage pionnier de Sara Delamont *Interaction in the Classroom*, London, Methuen, collection « Contemporary sociology of school », 1976, 124 p. ou les travaux de Peter Woods, *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin, 1990, 175 p. (traduction Patrick Berthier, Linda Legrand) ; pour un aperçu général des travaux en langue anglaise : Bernard Charlot, « L'ethnographie de l'école dans les travaux britanniques », *Pratiques de Formation - Analyses*, n° 18, 1989, p. 87-106.

mais aussi de l'équipe enseignante avaient déjà été mis en évidence dans l'ouvrage pionnier de Dominique Paty sur les collèges de « l'après Haby » dans lequel il constatait que la fin des filières n'avait pas mis fin à l'hétérogénéité des établissements, celle-ci étant en partie due à l'organisation et la gestion de ces collèges⁵⁰. C'est aussi au niveau de l'établissement que Jean-Louis Derouet nous invite à penser les nouvelles valeurs scolaires⁵¹ et il semble que d'une manière générale les travaux qui s'attachent à replacer l'enseignement dans une perspective générale consacrent cette échelle d'analyse comme l'échelle pertinente. Ce mouvement a entraîné de nombreuses études qui ont poussé plus loin leurs conclusions sur la pertinence de l'établissement comme échelle d'analyse. Ces recherches établissent en effet que le contexte scolaire, entendu soit comme l'établissement, soit comme l'insertion de l'établissement dans un quartier ou un territoire est une variable explicative des probabilités de réussite scolaire⁵². Les travaux d'Agnès Van Zanten et son équipe ont ainsi mis aussi en évidence le rôle des familles et des stratégies de scolarisation des parents qui peuvent, sans le vouloir, transformer radicalement le regard sur un établissement, l'évitement devenant la preuve de mauvais niveau de l'école évitée⁵³.

Confrontée à cette littérature, comment s'interroger encore sur une action publique impulsée au sommet de l'administration – dans une telle perspective était-il encore pertinent d'analyser une politique nationale ? Mais ces lectures nous laissent également un sentiment d'étrangeté : comment ne pas relier ce tournant des objets d'investigation de la sociologie de l'éducation et l'évolution quasi concomitante des politiques d'éducation se tournant de plus en plus vers l'échelon local ? C'est un constat que nous retrouvons concernant les analyses de science politique consacrées aux questions éducatives et sur lequel nous reviendrons.

⁵⁰ Dominique Paty, *Douze collèges en France*, 1980. Il montre que même si les stratégies pédagogiques et organisationnelles peuvent varier d'un établissement à l'autre, elles n'annulent pas l'effet des différences d'origine sociale, mais elles peuvent contribuer à les renforcer ou les atténuer.

⁵¹ Jean-Louis Derouet, *Ecole et justice – De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié, collection « Leçons de choses », 1992, 269 p. Il transpose la sociologie de la justification au monde scolaire et constate un effritement des valeurs anciennes au profit de mondes pluriels ; apparaît alors une justification pluridimensionnelles de l'action scolaire née un ordre local.

⁵² Marie Duru-Bellat, Alain Mingat, « Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte 'fait des différences'... », *Revue Française de Sociologie*, 1988, vol. 29, n° 4, p. 649-666 ; François Dubet, Olivier Cousin, Jean-Philippe Guillemet, « Mobilisation des établissements et performances scolaires : Le cas des collèges », *Revue Française de Sociologie*, 1989, vol. 30, n° 2, p. 235-256 ; Olivier Cousin, « L'effet établissement : Construction d'une problématique », *Revue Française de Sociologie*, 1993, vol. 34, n° 3, p. 395-419 ; Georges Felouzis, « Performances et 'valeur ajoutée' des lycées : le marché scolaire fait des différences », *Revue française de sociologie*, vol. 45, 2005, n° 1, p 3-36. Ces études combinent parfois l'approche de l'effet classe à l'effet établissement, cf. Pascal Bressoux, « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture », *Revue Française de Sociologie*, 1995, vol. 36, n° 2, p. 273-294.

⁵³ Agnès Van Zanten, « Les ressources du local – Innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires », *Revue française de pédagogie*, n°83, 1988, p. 23-30 / Robert Ballion, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock 1982, Robert Ballion, « Le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles », *Revue Française de Sociologie*, vol. 27, n° 4, 1986, p. 719-734 ; Masson Philippe, Elèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation, n° 1, 1997 ; Yves Dutercq, Claudette Lafaye, « Engagement et mobilisation de parents autour de l'école », *Revue française de sociologie*, 2003, vol. 43, n° 3, Martine Barthelemy, « Des militants de l'école: les associations de parents d'élèves en France », *Revue Française de Sociologie*, vol. 36, n° 3, 1995, p. 439-472

▪ L'ANALYSE DES POLITIQUES EDUCATIVES : UN CHAMP EN RENOUVEAU ?

L'analyse des politiques éducatives a longtemps été abandonnée par les sciences politiques aux acteurs qui la fabriquaient. Ce secteur d'études connaît cependant depuis les années 2000 un certain renouveau.

Le cas des livres de témoins

Au début de notre recherche, s'il existait effectivement des ouvrages qui envisageaient l'Education nationale comme objet de politiques publiques, rares étaient ceux qui proposaient une véritable étude scientifiquement contrôlée et rigoureuse des réformes. A côté des livres témoins, la plupart appartenant à une littérature hybride oscillant entre l'esquisse d'analyses et la célébration des acteurs⁵⁴.

Un exemple de littérature hybride

L'ouvrage de Gérard Marcou, Jean-Paul Costa et Claude Durand-Prinborgne, *La décision dans l'Education nationale*⁵⁵ paraît entrer, à première vue, exactement dans notre questionnement puisqu'il a pour objet la mise au jour à jour les mécanismes de la décision dans l'univers de l'Education nationale. Mais la nature de ce texte est intéressante à préciser, car il incarne l'idéal-type de positionnement hybride entre le monde universitaire et le monde politique. Publié aux presses universitaires du Septentrion sous la direction de trois enseignants-chercheurs, il s'agit des actes d'un colloque organisé par la section régionale Nord/Pas de Calais de l'Institut Français des Sciences Administratives les 4 et 5 octobre 1990. Or les deux tiers des intervenants sont en réalité des acteurs des politiques éducatives, qui plus est des acteurs des politiques en cours, soucieux de défendre leurs actions et absence de recul : témoins (parfois directement intéressés) plutôt qu'analyse qui témoignent sans recul puisqu'ils sont majoritairement encore impliqués dans les ministères du gouvernement Rocard. Ainsi, Catherine Moisan est conseiller technique au cabinet du Ministre de l'Education, André Hussenet, Inspecteur Général est chargé de mission auprès du même ministre, Claude Pair chargé de mission au cabinet du secrétaire d'Etat à l'enseignement technique puis Recteur de l'Académie de Lille, Antoine Prost, chargé de mission pour l'éducation auprès du Premier Ministre, Yvon Robert, conseiller technique du Premier Ministre ; quant à Bernard Desrosier, il a été rapporteur du projet de loi d'orientation sur l'éducation à l'Assemblée nationale. D'autres intervenants ont été mêlés à des politiques plus anciennes et peuvent se prévaloir d'une double compétence universitaire et de terrain : André de Peretti a été rédacteur d'un rapport pour le ministre Savary qui a fait date mais il est également professeur de science de l'éducation à l'université de Strasbourg. Henri Gauthier est lui un ancien recteur d'Académie.

Fourmillent en effet des livres prenant pour objet les politiques de l'éducation qui s'avèrent écrits par des acteurs engagés livrant des témoignages souvent riches mais toujours partisans. Les auteurs du *Métier de sociologue* notaient que « *le malheur des sciences de l'homme est d'avoir un objet qui*

⁵⁴ Parmi lesquels on peut néanmoins retrouver des éléments intéressants à condition de les prendre pour ce qu'ils sont, une mise en forme stylisée d'un parcours et du d'un point de vue. Voir ainsi pour la période étudiée : André Legrand, *Le système E – L'école... de réformes en projets*, Paris, Denoël, 1994, 276 p. – L'auteur est directeur des enseignements scolaires sous le ministère Jospin / Maurice Niveau, *Les Politiques et l'école. Entre le mensonge et l'ignorance*, Paris, ESF, collection « Pédagogies », 250 p. – L'auteur a été directeur de cabinet de Christian Beullac, ministre de l'Education de 1978 à 1981, et recteur pendant plus de 25 ans.

⁵⁵ Gérard Marcou (dir.), Jean-Paul Costa (dir.) et Claude Durand-Prinborgne (dir.), *La décision dans l'Education nationale*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1992, 249 p.

*parle*⁵⁶ », celui des analystes des politiques scolaires, est peut-être d'avoir affaire à des acteurs qui écrivent. Car les administrateurs de l'enseignement, issus majoritairement du corps enseignant, sont sans doute plus que d'autres portés à la théorisation, portés à la reprise de leurs études et à la mise en mot de leur expérience-expertise. Le cas de Jean-Pierre Obin est exemplaire, son livre *La crise de l'organisation scolaire*⁵⁷ est issu d'un doctorat tardif en science de l'éducation. L'ouvrage porte sur l'apparition et l'utilisation du projet d'établissement dans l'Education nationale. Or, écrit par un acteur voire un promoteur de la réforme⁵⁸, le livre est moins une analyse du système éducatif et de la crise qu'il est supposé traverser qu'un véritable plaidoyer pour « substituer à la faillite actuelle d'une organisation caractérisée par une administration bureaucratique centralisée ainsi que par l'absence de contrôle et d'évaluation des professeurs, le pilotage par objectifs et projets, seuls susceptibles de responsabiliser et d'impliquer dans le changement les acteurs de l'institution scolaire⁵⁹. » Bien que ce livre ait d'indiscutables qualités, en particulier dans l'analyse de la culture des personnels enseignants, il est difficile de le considérer comme une analyse neutre juge et partie des processus de réforme à l'œuvre dans l'Education Nationale.

Un sujet traditionnellement peu abordé en science politique : l'analyse des politiques éducatives

Y a-t-il un sujet plus politique que celui de l'école ? Il est difficile d'ignorer l'intensité des luttes symboliques et politiques que suscite chaque projet de réforme en matière d'enseignement. Ces implications politiques des questions éducatives sont aussi réaffirmées avec force chaque année par les parlementaires lors du vote du budget. Ainsi dans la loi de finances pour 2010 la mission « Enseignement scolaire » représente le poste budgétaire le plus important du budget national avec 60.86 milliards d'euros soit 21% du budget contre 15% pour la dette (engagements financiers de l'Etat) et 14% pour la défense, loin devant une priorité politique affichée comme la sécurité (4.91%), la justice (1.8%) ou l'écologie et l'aménagement durable (2.7%)⁶⁰. S'il est certain

⁵⁶ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, collection « les textes sociologiques », 1968 (1^{ère} édition), 357 p. (p. 56)

⁵⁷ Jean-Pierre Obin, *La crise de l'organisation scolaire – De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*, Paris, Hachette Education, collection « Former, organiser pour enseigner », 1993, 351 p.

⁵⁸ Jean-Pierre Obin a été chargé de mission sur la formation des maîtres en 1982-84, conseiller technique du secrétaire d'Etat à l'enseignement technique en 1988-89 puis Inspecteur Général de l'Education Nationale. Voir portrait et entretien en annexe.

⁵⁹ Comme le note Bertrand Geay, le livre a figuré de nombreuses fois en bonne place au programme du concours des Conseillers Principaux d'Education dont Jean-Pierre Obin était le Président, désignant en quelque sorte une norme largement acceptée par la hiérarchie du Ministère de l'Education Nationale de la bonne administration scolaire. Voir ainsi, Bertrand Geay, *Profession : instituteurs*, op. cit. – p. 236

⁶⁰ Les chiffres suivants proviennent du projet de loi de finance 2010 dans sa présentation type LOLF par mission, i. e. par « ensemble de programmes concourant à une politique définie ». On pourrait d'ailleurs calculer la part des dépenses d'éducation en additionnant les missions « Enseignement scolaire » et « Recherche et enseignement

que l'intérêt scientifique d'un objet de recherche ne se mesure pas avec des milliards, nous devons malgré tout souligner que l'investissement symbolique et matériel dont l'éducation est l'objet ne semble guère payé de retour par la science politique. Il est en effet assez étonnant qu'un de ses principaux secteurs d'activités tant par les ressources matérielles et en personnel, qui constitue un quasi monopole de l'Etat, n'est pas été constitué en objet classique et légitime de la science politique⁶¹. Si comme l'a écrit Bourdieu, étudier l'école peut être vu comme « *une contribution essentielle à l'anthropologie générale du pouvoir*⁶² », analyser la fabrique des politiques éducatives en constitue un chapitre essentiel et il peut donc sembler étonnant que l'on s'y soit guère intéressé avec l'œil et les instruments du politiste.

S'il existe quelques études de politistes consacrées à l'école, celles-ci restent rares et le sujet demeure à la marge de la discipline. Une revue systématique de la littérature l'atteste. Ainsi, le classique *Traité de science politique*⁶³ peut être pris pour premier marqueur de l'état de la discipline, en particulier le tome 4 consacré aux politiques publiques selon différents secteurs, nous ne pouvons que constater l'absence du sujet éducation comme rubrique des objets légitimes du traité. Ainsi, la question est abordée par une spécialiste de l'URSS dans le quatrième volume consacré aux politiques publiques sous l'angle des politiques de formation – notamment formation professionnelle⁶⁴. S'il y est question des finalités de l'éducation, l'auteur y présente surtout quelques exemples étrangers, avant de réfléchir aux moyens pour mettre en place l'égalité des chances, notamment via la formation des adultes. Dans un manuel plus récent comme le *Nouveau manuel de science politique* sous la direction d'Antonin Cohen, Bernard Lacroix et Philippe Riutort nous ne pouvons que constater l'absence de la thématique des politiques éducatives, même sous forme d'encadré ou d'exemple à l'appui des démonstrations⁶⁵. Les revues de la discipline nous fournissent d'autres indices pour étayer le constat. L'étude des sommaires de la *Revue française de science politique* depuis sa fondation en 1950 est particulièrement révélatrice. La consultation de l'intégralité des sommaires, permet de relever plusieurs façons d'envisager les

supérieur » auquel cas la part relative dans le budget s'élève alors à 30%, loin devant l'ensemble des autres postes budgétaires. Source : loi n° 2009-1673 du 30 décembre 2009 de finances pour 2010 (Légifrance).

⁶¹ A la différence par exemple d'un sujet comme la culture : cf. Yves Surel, *L'État et le livre - Les politiques publiques du livre en France, 1957-1993*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques politiques », 1997, 362 p. / Vincent Dubois, *La politique culturelle – Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, collection « Socio-histoires », 383 p.

⁶² Pierre Bourdieu, *La noblesse d'Etat*, Paris, Editions de Minuit, collection « Le sens commun » 1989, 569 p.

⁶³ Madeleine Grawitz (dir.), Jean Leca (dir.), *Traité de science politique*, Paris, PUF, 1985, 4 tomes.

⁶⁴ Jacqueline Markiewicz-Lagneau, « Les politiques de formation », in Jean Leca, Madeleine Grawitz, *Traité de science politique*, vol. 4, op. cit., p. 343-386. Jacqueline Markiewicz-Lagneau a notamment publié : « Ecole et changement social – le rôle de l'enseignement secondaire en URSS », *Revue française de sociologie*, 1967, vol. 8, p. 80-97

⁶⁵ Antonin Cohen (dir.), Bernard Lacroix (dir.), Philippe Riutort (dir.), *Nouveau manuel de science politique*, Paris, La découverte, collection « Grands repères – Manuels », 2009, 787 p.

questions éducatives. En tout et pour tout, seuls trois articles, antérieurs à 1980, portent sur les politiques éducatives :

- Aline Goutrot, « La loi scolaire de 1959 », 1963, vol. 13, n° 2, p. 352-388
- François-Xavier Dreyfus, « Un groupe de pression en action : les syndicats universitaires devant le projet Billères de réforme de l'enseignement (1955-1959) », 1965, vol. 15, n°2, p. 213-250
- Marc Sadoun, Jean-Marie Donegani, « La réforme de l'enseignement en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision », 1976, vol. 26, n° 6, p. 1125-1146

Quelques autres articles sont à relever qui prennent telle ou telle fraction du monde éducatif pour objet d'une sociologie politique mais ces articles, peu nombreux, n'érigent pas les politiques scolaires au cœur de leurs interrogations et sondent plutôt les cultures politiques propres à dans une profession particulière. Aucun article ne prend donc pour objet les politiques éducatives après 1980. Nous avons choisi de dépouiller le sommaire d'une seconde revue de science politique généraliste, *Politix*, afin de vérifier l'état du traitement de la question « éducation » en science politique⁶⁶. Il ressort de cette étude que la question des politiques éducatives n'est pas soulevée ; seuls deux articles y sont consacrés au monde éducatif :

- Louis Pinto, « Le malaise enseignant », 1993, n° 23
- Le premier numéro de la revue est consacré aux mobilisations étudiantes de 1986

Si l'on se tourne du côté d'entreprise éditoriale spécialisée en analyse des politiques publiques, le constat est assez proche. L'étude détaillée de la bibliographie du *Dictionnaire des politiques publiques*, forte de près de 600 références et présentée par les auteurs comme la plus complète à ce jour en analyse des politiques publiques⁶⁷, tend à confirmer l'idée d'une absence de l'agenda scientifique. Les occurrences du sujet éducation sont rares, et on les trouve le plus souvent reliées à la question des élites⁶⁸.

Que pouvons-nous retenir de cette première plongée bibliographique ? Que, d'une part, la science politique enquête peu sur l'école, et que, d'autre part, lorsqu'elle le fait, ce n'est pas en privilégiant une analyse de politiques publiques. Mais nous pouvons affirmer que la question

⁶⁶ L'intégralité des sommaires a été étudiée à partir de la date de fondation de la revue en 1988.

⁶⁷ Laurie Boussaguet (dir.), Sophie Jacquot (dir.), Pauline Ravinet (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, Paris, Presses de Science Po, Collection « Gouvernances – Références », 2004, 518 p. « Elle (la bibliographie) offre une vision panoramique des publications françaises et internationales et constitue certainement le corpus bibliographique le plus complet à ce jour en analyse des politiques publiques. » (p. 15)

⁶⁸ Sont ainsi référencés : Pierre Bourdieu, *La noblesse d'Etat*, Paris, Editions de Minuit, collection « Le sens commun » 1989, 569 p. Ezra Suleiman, *Les élites en France – Grands corps et grandes écoles*, Paris, Le Seuil, 1979. On trouve également : Antoine Picon, *L'invention de l'ingénieur moderne – L'école des Ponts et chaussées, 1747-1851*, Paris, Presses de l'École nationale des Ponts et Chaussées, 1992, où la question des élites est liée à la question de la place de la science dans la société, ainsi que Christophe Charles, *La république des universitaires, 1870-1940*, Paris, Le Seuil, 1994, prosopographie du monde universitaire, pensée comme pièce d'un puzzle qui serait l'histoire sociale de l'Etat et des groupes de soutien au régime républicain. La seule occurrence qui porte finalement l'éducation au cœur de son interrogation en tant qu'action publique est le travail mené par Christine Musselin sur les universités, qui ne sont qu'un pan restreint du système éducatif ; d'un strict point de vue disciplinaire, ce travail n'est pas mené par une politiste. Christine Musselin, *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, collection « Sciences sociales et Sociétés », 2001, 218 p. L'auteur est directrice de recherche en sociologie au CSO.

scolaire n'est pas centrale en science politique. Une première piste pour expliquer ce phénomène pourrait être que la science politique ayant longtemps été proche des lieux de pouvoir⁶⁹, les politistes comme les énarques préfèrent s'attarder sur des questions économiques ou d'intégration européenne que des questions d'éducation⁷⁰. L'explication semble insuffisante car les questions économiques ne sont pas particulièrement à l'honneur dans l'analyse des sciences politiques, et l'agriculture ou l'aéronautique ont été aussi souvent traitées que les questions européennes. Une seconde piste de réponse, sans doute plus féconde, peut être fournie par l'étude d'un livre dirigé par Agnès Van Zanten qui tentait en 2000 de faire la synthèse des travaux existants sur l'école⁷¹. Sur les 50 contributeurs de l'ouvrage, aucun n'est issu de la science politique, tous proviennent de la sociologie ou des sciences de l'éducation. La quête de spécialistes des questions éducatives ne conduit donc pas vers la science politique – sans doute parce qu'il existe de nombreux spécialistes dans d'autres disciplines. C'est sans doute la piste du partage disciplinaire des domaines de recherche qui permet d'expliquer cette « division du travail académique » et ses effets sur les champs disciplinaires⁷². Nous pouvons donc faire l'hypothèse d'une saturation du sujet éducation surinvesti par les sciences de l'éducation et la sociologie de l'éducation. Cependant cette situation a changé entre le début de cette thèse et son achèvement et la thématique de l'éducation connaît un renouveau.

Le renouveau des analyses de l'action publique éducative

Pourtant la tentative d'analyser les questions éducatives en terme de politiques scolaires/sous le rapport de leur fabrication n'est pas totalement inexistante, ainsi qu'en témoigne la

⁶⁹ Pierre Bourdieu a souligné en son temps la proximité entre les politistes et l'idéologie dominantes (« les doxosophes », Minuit, n°1, 1972, p. 29-35) Il a réitéré cette critique en s'attardant dans *La noblesse d'Etat*, op. cit., sur la place de Science Po et de l'ENA dans le champ des écoles et en analysant leur proximité avec les lieux de pouvoir – voir ainsi plus particulièrement les pages 212-225, dans lesquelles ces deux établissements sont situés parmi les moins autonomes scolairement dans l'espace social des grandes écoles. Néanmoins, il y a sans doute une différence entre ces établissements et le choix des sujets d'interrogation des chercheurs en science politique, qui ne sont pas sans doute, au sein de ces formations, les plus proches des lieux de pouvoir.

⁷⁰ Le travail de Jean-Michel Eymeri sur l'ENA nous permet de réactualiser la hiérarchie des ministères pour la haute administration, au travers de l'analyse qu'il fait du classement de sortie de l'école et des choix d'affectation. Sur les trois promotions qu'il détaille (91-93, 92-94, 93-94), le ministère de l'éducation n'est jamais choisi avant la 71^{ème} place sur 100, et plus généralement dans les 80^{ème}. Les grands corps sont le Conseil d'Etat, la cour des comptes et l'IGF ; si le corps des administrateurs civils est peu recherché, c'est d'abord vers le Ministère des Finances et / ou du Budget qu'un énarque bien classé se tourne. Voir Jean-Michel Eymeri, *La fabrique des énarques*, Paris, Economica, collection « Etudes politiques », 257 p. – chapitre 6 « le classement final : violence, destin et liberté », et plus particulièrement p. 220-222.

⁷¹ Agnès van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, collection « Textes à l'appui – l'état des savoirs », 2000, 420 p.

⁷² Ainsi que Laurent Mucchielli l'a étudié dans *La découverte du social – Naissance de la sociologie en France (1870-1914)*, Paris, La découverte, collection « Textes à l'appui », 1998, 569 p., la sociologie s'est aussi construite en s'autonomisant face à d'autres disciplines, à la fois par sa méthode, mais aussi dans ses objets d'investigation.

parution en 2004 d'un « *Que sais-je ?* » sur les politiques d'éducation⁷³, mais ce renouveau est récent. Dans un article pionnier de 1998, Anne Van Haecht de l'Université Libre de Bruxelles proposait ainsi de considérer les politiques d'éducation comme des politiques publiques *exemplaires*⁷⁴ et lançait un appel à utiliser en sociologie de l'éducation les acquis de l'analyse de l'action publique. On peut relever depuis l'émergence d'une littérature sur les politiques éducatives.

Des premiers travaux ont été publiés dans la *Revue de l'Institut de sociologie* de l'Université Libre de Bruxelles et la revue *Education et société* de l'INRP⁷⁵. Cependant, produite par des sociologues, dans des publications à caractère sociologique généraliste ou spécialisé sur l'éducation, elles ne témoignent guère d'un véritable échange de méthodes et de résultats avec le sous-champ disciplinaire que constitue l'analyse des politiques publiques. Ainsi les références à ces publications restent marginales et sont généralement issues des seuls manuels d'initiation⁷⁶ et témoignent d'une appropriation très parcellaire des outils de l'analyse de l'action publique ou d'une véritable acculturation disciplinaire. Partant, ce n'est qu'une partie des questionnements de la discipline qui est importée selon deux mouvements apparemment contradictoires mais sans doute complémentaires, que ces nouveaux outils apportent à la sociologie de l'éducation. Ainsi ce sont principalement la question de la décentralisation éducative ou de la territorialisation de l'action ainsi que des interrogations sur les mouvements de convergences des politiques au niveau européen et international qui sont posées. Lorsqu'Anne Van Haecht appelle de ses vœux « *une jonction entre sociologie de l'éducation et analyse des politiques publiques*⁷⁷ », c'est surtout pour se donner les moyens d'une « *sociologie de la globalisation* », et pour analyser la montée en puissance des comparaisons internationales, de l'évaluation, de la school effectiveness. Elle prend ainsi pour objet d'études les comparaisons internationales, la diffusion internationale de ce modèle et donc un échelon d'analyse transnational, pour mieux cerner la dynamique des réformes. Ce sont donc

⁷³ Agnès Van Zanten, *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 2004, 126 p.

⁷⁴ Anne Van Haecht, « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? », *Education et sociétés*, 1998, n° 1, p. 21-46

⁷⁵ En effet, lors du lancement de la revue, le premier numéro est consacré aux politiques éducatives : « L'éducation, l'État et le local », *Education et société*, 1998, vol. 1, n° 1, coordination Anne Van Haecht. Deux numéros depuis ont été consacrés à cette thématique : « Nouvelles régulations de l'action publique en éducation », *Education et société*, 2001, vol. 8, n°2 (coord. Yves Dutercq / Agnès Van Zanten) ; « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation », *Education et société*, 2003, vol. 12, n°2. La revue belge *Revue de l'Institut de Sociologie* lui a elle aussi consacré deux numéros, ainsi « Les politiques d'éducation et de formation en Europe : la question de l'expertise », 1997, n°1-4 (publié en 2000) et « Sociologie, politique et critique en éducation », 2001, n° 1-4, tous deux coordonnés par Anne Van Haecht.

⁷⁶ C'est en particulier les manuels de Pierre Muller qui sont cités : Pierre Muller, *Les politiques publiques*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 2003 (5ème édition), 127 p. et Pierre Muller et Yves Surel, *L'analyse des politiques publiques*, Paris, Montchrestien, collection « Clefs », 2000, 156 p.

⁷⁷ Anne Van Haecht, « Les politiques publiques d'éducation : un renouvellement nécessaire des outils théoriques ? », *Education et société*, 2001, vol. 8, n°2, p. 15-40

des interrogations sur les supposées transformations actuelles des formes de l'action publique éducative que ces auteurs explorent à l'aide de la science politique, questionnement dont nous sommes finalement assez éloignée.

Une autre impulsion au renouveau des études sur les politiques d'éducation est à rechercher, en France, du côté de l'OSC dans le sillon des travaux d'Agnès Van Zanten. Mais c'est alors la question du territoire, et de l'échelon du local qui y est posée. Yves Dutercq, dans son étude sur la « *décentralisation éducative* » entamée depuis les années 1980 s'interroge sur la place de l'évaluation dans le système éducatif et plus particulièrement l'évaluation par les collectivités locales des établissements. Or ce questionnement reste lui-même très évaluatif, cherchant à montrer les faiblesses et les apports de l'évaluation dans le nouveau fonctionnement du système scolaire. Dans l'étude de Stéphanie Morel sur les ségrégations spatiales et ethniques dans le système scolaire, l'apport de l'analyse des politiques se fait principalement au travers de la notion de « *gouvernance éducative* ». L'évolution des politiques éducatives dans les années 1980 serait selon elle caractérisée par « *la diversification des acteurs, des registres et des niveaux d'action dans des politiques publiques marquées par l'effacement des frontières entre le secteur public et le secteur privé, par la redéfinition du rapport entre les pouvoirs publics et les usagers, et par la négociation entre les acteurs associés*⁷⁸. » Cette perspective est une fois de plus assez éloignée de la nôtre.

Il est cependant à noter que sous l'impulsion d'Agnès Van Zanten et du centre OSC (Observatoire Sociologique du Changement) des travaux plus nombreux ont été initiés dans les années 2000 sur les politiques éducatives, notamment dans le cadre du réseau d'analyse des politiques publiques d'éducation (RAPPE). Beaucoup ne diffèrent pas des tendances que nous avons décrites entre l'étude des régulations locales et internationales. Cependant sont apparus des travaux qui s'intéressent aussi à des échelons nationaux et sont utiles pour notre travail, notamment celui de Philippe Bongrand⁷⁹ qui propose une sociogenèse de la politique des zones d'éducatives prioritaires et celui de Xavier Pons⁸⁰ qui analyse les différents modes d'évaluation en usage au ministère de l'Éducation nationale⁸¹. Les travaux d'une chercheuse comme Hélène Fenet-Buisson qui étudie les politiques éducatives depuis les années 2000 sont également à

⁷⁸ Stéphanie Morel, *Ecoles, Territoires et identités – Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques politiques », 2002, 354 p. (p. 30) Son étude est peut-être la seule qui pourrait démentir notre constat puisqu'elle provient d'une politiste.

⁷⁹ Philippe Bongrand, *La scolarisation des mœurs – Sociobistoire de deux politiques de la scolarisation, en France, depuis la libération*, Thèse pour le doctorat de science politique, sous la direction de Pascale Laborier, Université de Picardie, 2009.

⁸⁰ Xavier Pons, *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels - Discours et méthodes (1958-2008)*, Thèse pour le doctorat de science politique, sous la direction de Pierre Lascoumes et Agnès Van Zanten, IEP de Paris, 2008, 961 p.

⁸¹ Il faut signaler également la thèse en cours de Patricia Legris sur les programmes d'histoire en France dans l'enseignement de 1957 à nos jours à l'Université de Paris I.

souligner⁸². Notons enfin qu'un autre pôle de travaux portant sur les questions éducatives et notamment leurs politiques s'est développé à l'université Paris X et le travail de Ludivine Balland sur le ministère Chevènement, contemporain de notre travail, est sans doute le plus proche de notre démarche⁸³. Cette tendance récente à l'étude de l'échelon national reste cependant marginale. Il faut y voir une intégration progressive des politiques éducatives dans les sujets abordés par la science politique, ce dont atteste la tenue en septembre 2009 d'un atelier consacré à cette question au congrès de l'Association Française de Science Politique⁸⁴.

▪ LES POLITIQUES SCOLAIRES NATIONALES, UN SUJET PERTINENT

C'est sans doute à la lecture d'*Une sociologie d'Etat – L'école et ses experts en France* de Franck Poupeau que nous avons pu mettre en ordre nos difficultés à appréhender cette littérature. Proposant une sociologie de la sociologie de l'éducation, il s'interroge sur les raisons qui ont poussé ce sous-champ disciplinaire à se « détourner de l'analyse du système d'enseignement et de sa contribution à la reproduction d'un ordre social inégalitaire⁸⁵ » et à favoriser des questionnements microsociologiques, locaux voire à discréditer toute recherche macrosociologique portant sur le système éducatif. Loin d'y voir comme certains une révolution scientifique qui aurait enfin fait émerger la sociologie hors de l'idéologie⁸⁶, il analyse cette production scientifique comme un « système social » et les recherches en éducation comme des « biens théoriques » qui prennent leur valeur sur le marché de la production des discours sur l'école. Or, il constate la perte progressive d'autonomie scientifique de la sociologie de l'éducation, liée à l'émergence de pôles de recherche appliquée, notamment

⁸² Voir notamment : Hélène Fenet-Buisson, « L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative ? », *Revue internationale de politique comparée*, 2007, n° 3, volume 14, p. 385-397

⁸³ Ludivine Balland, *Une sociologie politique de la crise de l'école – de la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*, Thèse pour le doctorat de science politique, sous la direction de Bernard Pudal, Université de Paris X, 2009.

⁸⁴ Section thématique 29 du congrès de l'AFSP, « Pour une analyse des politiques éducatives », organisée par Patricia Legris et Xavier Pons. Un séminaire a également été organisé au cours de l'année 2009-2010 à l'IEP de Paris par Patricia Legris, Xavier Pons et Agnès Van Zanten : « Les transformations des États éducateurs en Europe. Les politiques éducatives sous le regard des sciences sociales ».

⁸⁵ Franck Poupeau, op. cit.

⁸⁶ Il y a effectivement quelques accents téléologiques dans le manuel précité d'Agnès Van Zanten et de Marie Duru-Bellat. Mais on retrouve ce constat dans d'autres domaines de la sociologie, cf. le manuel de Philippe Corcuff, *Les nouvelles sociologies – Constructions de la réalité sociale*, Paris, Nathan Université, collection « 128 », 1995, 126 p. Ainsi l'auteur achève son ouvrage en présentant la sociologie des régimes d'action de Luc Boltanski et Laurent Thévenot, auquel lui-même est affilié, et souligne comment celle-ci permet de mieux rendre compte du monde social, à la différence des modèles classiques et déterministes : « A la manière dont Claude Grignon parle de 'concepts bulldozers', on pourrait parler de sociologies bulldozers pour nombre de sociologies disponibles, qui appréhendent le monde social avec un vocabulaire uniforme de description, d'interprétation et d'explication, valable en toute situation. Elles tendent ainsi à rabattre sur un même plan des situations très disparates. La sociologie des régimes d'action qui s'amorce aujourd'hui à partir des travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot vise, à l'inverse, à retrouver les aspérités du terrain et à proposer des ensembles conceptuels différents en fonction des types de situation. » (p. 112) Mais cette stratégie de disqualification des pratiques antérieures est finalement courante dans la légitimation d'un nouveau paradigme ou de nouvel entrant dans le champ, ainsi que l'a montré Pierre Bourdieu dans *Les règles de l'art* ou dans *L'économie des biens symboliques*

centrés sur la question des « *problèmes des banlieues* ». Selon lui, ce sont ces nouveaux pôles de recherche et leur soutien financier par le Ministère de l'Éducation Nationale qui ont amené les sociologues de l'éducation à se situer au carrefour entre la demande politique d'expertise, en quête de solutions pratiques, et un univers proprement académique. C'est une des raisons aussi pour lesquelles les questionnements de sociologie de l'éducation se sont territorialisés, en « *[dissolvant] les problèmes des classes sociales dans celui des populations et des territoires*⁸⁷ ».

Ce constat de l'hétéronomie de la sociologie de l'éducation permet aussi de légitimer un questionnement en décalage par rapport aux tendances de ce champ de recherche. Lors d'un colloque récent sur l'éducation, un acteur-auteur s'étonnait de l'impensé que représentait dans les études sur le système d'enseignement l'échelon régional et invitait les chercheurs à se pencher sur le poids et le rôle des instances académiques⁸⁸. Plaidons de notre côté la cause de l'échelon national lui aussi de plus en plus délaissé, car s'il n'y a pas d'objet honteux en science sociale, pourquoi le premier budget national en serait un, a fortiori quand, dans le système français, l'éducation reste encore du ressort des compétences de l'État – nous affirmons donc la pertinence de notre questionnement sur une politique scolaire à l'échelon national.

Il nous a donc fallu nous résigner à ne pas trouver dans les études sur le système scolaire de ressource bibliographique qui puisse cadrer notre questionnement. En revanche, nous pouvions les trouver du côté de notre discipline d'origine. Finalement, quoi de plus naturel, car un objet d'étude sociologique, pour peu qu'il soit construit, se définit moins par le domaine d'investigation enquêté que par le questionnement qui l'interroge⁸⁹. Aussi était-il logique de transposer sur notre objet, la loi d'orientation de 1989, un questionnement de science politique, de la considérer comme une politique scolaire et de tenter de l'éclairer à partir des outils de la sociologie de l'action publique. Encore nous faut-il préciser que ce mouvement de relocalisation des objets d'interrogation des politiques publiques, nous le retrouvons dans notre propre discipline – ainsi que son corollaire, ou plus exactement le mouvement inverse mais complémentaire qu'est l'étude de l'eupéanisation de l'action publique. Ce double mouvement s'explique lui aussi, il est possible d'y voir d'abord une tradition issue du paradigme de la sociologie des organisations et de

⁸⁷ Franck Poupeau, op. cit.

⁸⁸ Intervention d'Alain Bouvier, Recteur et membre du Conseil Supérieur de l'Éducation, 17 mai 2006, Colloque organisé par l'INRP, « Repenser la justice dans les domaines de l'éducation et de la formation ».

⁸⁹ Il n'est sans doute pas besoin de spécifier que nous nous inscrivons ici en droite ligne des recommandations d'Émile Durkheim ou du *Métier de sociologue* de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon et Jean-Claude Passeron, op. cit. On retrouve ce précepte chez Weber : « *Ce ne sont point les relations 'matérielles' des 'choses' qui constituent la base de la délimitation des domaines du travail scientifique, mais les relations conceptuelles des problèmes* » in *Essai sur la théorie de la science*, Paris, Press Pocket, 1992, 478 p. (traduction Julien Freund) p. 142

sa critique des administrations centrales⁹⁰, de leur fonctionnement bureaucratique, mais aussi simplement de son intérêt pour les annexes du pouvoir, pour le fonctionnement concret des administrations, pour le questionnement « par le bas » de l'Etat⁹¹. Cependant, c'est surtout à partir des années 1990 que les questionnements en analyse des politiques publiques se tournent vers les collectivités locales⁹², au moment où la décentralisation fête sa première décennie et rentre dans les pratiques administratives et politiques. Parallèlement, les questions européennes ou plus exactement la dimension européenne des politiques publiques est mise au cœur de l'agenda scientifique, au moment également où se met en place le marché unique européen après la ratification du traité de Maastricht⁹³. Pierre Muller peut ainsi élever ce constat en méthode dans un article de 1992⁹⁴ et inviter depuis les jeunes chercheurs à se développer des études comparatives⁹⁵. Nouvel indice de la prégnance de cette tendance, nous retrouvons ce constat de la perte de centralité de l'Etat dans la plupart des manuels d'initiation à l'analyse de l'action publique : l'Etat y est considéré comme « décalé », voire « défaillant⁹⁶ », les « enjeux pour comprendre l'action publique aujourd'hui » sont l'espace européen et la décentralisation⁹⁷. Mais cette concomitance des déplacements d'intérêt dans l'analyse de l'action publique et des enjeux politiques nous renseigne moins sur la proximité entre les lieux de pouvoirs et la recherche en

⁹⁰ Les écrits de Michel Crozier n'ont pas toujours fait que frôler les prises de position, ainsi qu'en témoigne *Etat modeste, Etat moderne – Stratégie pour un autre changement*, Paris, Fayard, 1987, 316 p.

⁹¹ Michel Crozier, *Le phénomène bureaucratique – Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, Paris, Seuil, 1963, 413 p. Erhard Friedberg, *Le pouvoir et la règle – Dynamiques de l'action organisée*, Paris, Seuil, collection « Sociologie », 1993 (réédition), 404 p. Déjà plus proche mais tout aussi classique l'étude de Pierre Grémion, *Le pouvoir périphérique : bureaucrates et notable dans le système politique français*, Paris, Seuil, collection « Sociologie », 1976, 477 p. saisit elle aussi le pouvoir d'un point de vue local, dans les interactions entre les préfets et les notables locaux, mettant en évidence l'existence de systèmes politico-administratif locaux.

⁹² L'existence d'un groupe d'étude « Local et politique » au sein de l'Association Française de science politique en témoigne. Est organisé sous son égide, en mai 1991, un colloque sur les politiques locales dans lesquels les organisateurs peuvent appeler à les politistes à se saisir de ces objets d'étude encore peu étudiés (voir les actes publiés sous la direction d'Albert Mabileau, *À la recherche du "local"*, Paris, l'Harmattan, collection « Logiques politiques », 1993, 231 p.) Pour une revue de littérature complète sur les déplacements des questionnements de l'action publique vers les questions locales et les structures intercommunales en particulier, voir l'introduction de la thèse de Fabien Desage, *Le consensus communautaire contre l'intégration intercommunale – Séquences et dynamiques d'institutionnalisation de la communauté urbaine de Lille*, Lille, Thèse de doctorat de science politique, sous la direction de Frédéric Sawicki, 2005, 716 p.

⁹³ Cf. le colloque organisé par l'AFSP en mars 1994 et financé en partie par la commission européenne, dont les actes sont publiés sous la direction de Yves Mény, Pierre Muller et Jean-Louis Quermonne, *Politiques publiques en Europe*, Paris, l'Harmattan, collection « Logiques politiques », 1995, 352 p. Les organisateurs peuvent ainsi encore évoquer les « trop rares chercheurs français travaillant sur l'Europe » dans l'avant-propos de l'ouvrage.

⁹⁴ Pierre Muller, « Entre le local et l'Europe – La crise du modèle français de politiques publiques », *Revue française de science politique*, 1992, vol. 42, n°2, p. 275-297. Les transformations du contexte d'exercice des politiques publiques sont prétextes à une transformation des sujets d'investigation des analystes des politiques publiques.

⁹⁵ Pierre Muller, *Politiques publiques et citoyenneté en Europe*, groupe de recherche sur le système politique de l'Union européenne, Grenoble, 14 mars 1995

⁹⁶ Gilles Massardier, *Politiques et actions publiques*, Paris, Armand Colin, collection « U », 2003, 302 p. en particulier le chapitre 6 (p. 165-187) pour la perte de centralité de l'Etat et la Troisième partie sur l'europanisation des politiques publiques et l'enchevêtrement des niveaux de décision.

⁹⁷ Pierre Muller, *Les politiques publiques*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 2003 (5^{ème} édition), 127 p. (chapitre V, p. 197-120)

science politique qu'elle nous indique une fois de plus combien la recherche est dépendante, dans ses financements, de la définition par les pouvoirs publics des questionnements légitimes – donc à soutenir financièrement⁹⁸.

Pourquoi dès lors ne pas emboîter le pas aux grandes tendances dans les choix d'objet s'ils sont partagés par la plupart des disciplines de sciences sociales ? Ce n'est sans doute pas par pureté scientifique, pour éviter de tomber dans les filets de la collusion financière et de la *doxa*, mais par intuition scientifique de la pertinence de l'échelon national pour notre questionnement. Ainsi, et nous le répétons, l'Education nationale relève, en France, des compétences de l'Etat et interroger les politiques locales au niveau de l'établissement ou de l'académie, c'est souvent manquer l'impulsion première qui les motive. En revanche, repousser l'échelle européenne du questionnement est plus difficile à écarter : par le jeu de l'intégration européenne, de l'harmonisation des politiques, les Etats nationaux ont de moins en moins de marge de manœuvre, la question de l'influence européenne – voire internationale – peut donc légitimement se poser⁹⁹. Nous avancerons deux réponses. La première se formule en terme de pertinence du niveau d'analyse par rapport l'objet étudié, puisque aujourd'hui encore la question de l'enseignement reste encore de la compétence des Etats membres ; a fortiori, en 1988-1989, l'intégration européenne étant moins avancée, l'initiative ne pouvait être européenne. Toutefois cela n'excluait pas de prendre en compte les influences européennes et internationales voire d'envisager une perspective comparative, démarche de plus en plus souvent empruntée¹⁰⁰. Nous aurions ainsi renoué avec les bases de la méthode sociologique pour laquelle « *on n'explique qu'en*

⁹⁸ Michel Grossetti et Béatrice Milard, « Les évolutions du champ scientifique en France à travers les publications et les contrats de recherche », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2003, n° 148, p. 47-56

⁹⁹ Les politiques universitaires et la mise en place du schéma LMD à la suite du processus de Bologne en est un bon exemple.

¹⁰⁰ Ainsi qu'en témoigne la prolifération de manuels sur la question du comparatisme. Daniel-Louis Seiler, *La politique comparée*, Paris, Dalloz, collection U, 1997, 189 p. ; Emmanuel Nadal, Marianne Marty, Céline Thiriot, Daniel-Louis Seiler, *Faire de la politique comparée : Les terrains du comparatisme*, Paris, Karthala, collection « Hommes et sociétés », 2005, 416 p. On peut citer plusieurs études récentes qui illustre cette tendance : Patrick Hassenteufel, Claude Martin, « Comparer les politiques publiques au prisme de la représentation des intérêts – Le cas des associations familiales en Europe », *Revue internationale de politique comparée*, 2000, vol. 7, n° 1, p. 21-51 Mais si le comparatisme est en vogue, nombreuses sont les publications qui réfléchissent à ces méthodes et ses usages, pointant parfois les limites de cette méthode : Andy Smith, « L'analyse comparée des politiques publiques : une démarche pour dépasser le tourisme intelligent ? », *Revue internationale de politique comparée*, 2000, vol. 7, n° 1, p. 7-19 ; Jürgen Feick, « L'analyse comparative des politiques publiques : un chemin vers l'intégration des résultats », *L'Année sociologique*, 1990, vol. 40, p. 179-225 ; Michèle Dupré, Annie Jacob, Michel Lallement, Gilbert Lefèvre, Jan Spurk, « Les comparaisons internationales : intérêt et actualité d'une stratégie de recherche », dans Michel Lallement, Jan Spurk (dir.), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, Presses du CNRS, 2003 (p. 15) ; Jan Spurk, « Épistémologie et politique de la comparaison internationale : quelques réflexions dans une perspective européenne », *ibid.* ; Bruno Jobert, « Politique de la comparaison », *ibid.* ; Cécile Vigour, *La comparaison dans les sciences sociales – pratiques et méthodes*, Paris, La découverte, collection « Guide Repères », 2004, 336 p.

*comparant*¹⁰¹ ». Cela nous aurait permis de sortir de « *ce travers typiquement français : l'enfermement dans l'hexagone* » que fustige Gérard Noiriel¹⁰². Pourtant comme le rappelle Giovanni Sartori, toute enquête comparative doit d'abord satisfaire trois questions préalables : pourquoi comparer ? Qu'est-ce qui est comparable ? Comment comparer¹⁰³ ? Or, comme on le verra plus avant, notre questionnement sur le travail politico-administratif au concret n'était pas forcément éclairé par une comparaison : c'est avant tout parce que notre perspective est microsociologique et qu'il nous semblait impossible d'avoir la même finesse d'analyse sur plusieurs terrains que nous avons écarté cette possibilité¹⁰⁴. La plupart des études comparatives sont situées à un niveau d'investigation bien moins précis que ce à quoi peut et doit prétendre une investigation sociologique sérieuse. Ajoutons à ceci que la comparaison n'est pas forcément internationale, comme on le verra dans notre étude, la dimension parfois diachronique de l'interrogation permettra de combler la lacune apparente de la comparaison.

2) L'évolution du questionnement : l'abandon de la question de l'expertise pédagogique dans les politiques éducatives

Avant de développer les implications de ce sujet de thèse, nous souhaiterions retracer en quelques pages l'évolution de notre questionnement, ce qui permettra de le clarifier, comme de préciser « d'où je parle ».

- UNE PREMIERE APPROCHE DU SUJET : SOCIOGENESE DES IUFM ET POIDS DE L'EXPERTISE PEDAGOGIQUE

Dans sa première formulation, ce sujet se voulait présentait comme une sociogenèse des IUFM ; plus exactement, nous envisagions d'interroger à travers l'évolution de la formation des enseignants et la création de ces établissements, l'évolution de la définition des missions des enseignants, et, partant, du système scolaire dans son analyse. Ce projet véhiculait comportait également une l'hypothèse sous-jacente suivante : la création des IUFM aurait été redevable d'une

¹⁰¹ Emile Durkheim, *Le suicide – Etude de sociologie*, Paris, PUF, collection « Quadrige », 1998 (1897 1^{ère} édition), 480 p. (p. 1)

¹⁰² Gérard Noiriel, *Etat, nation et immigration – Vers une histoire du pouvoir*, Paris, Belin, 2001, 399 p. (p. 12)

¹⁰³ Giovanni Sartori, « Comparing and Miscomparing », *Journal of Theoretical Politics*, 1991, vol. 3, n°3, p. 243-257

¹⁰⁴ Et nous rejoignons ici pleinement les critiques de Daniel Gaxie sur la « comparaison au rabais » qui est bien trop souvent le cas des études dites comparatives : Daniel Gaxie, « Remarques sur le comparatisme, le franco-centrisme et quelques autres sujets topiques », *Palestra*, 1997, vol. 3, n° 9, p. 34-35. Patrick Hassenteuffel avance l'idée qu'il est possible de surmonter ces difficultés avec un travail empirique d'ampleur dans les différents pays étudiés, avec surtout la construction d'objets comparables, pourtant comme il souligne, il est difficile en la matière de « *combler le fossé entre le dire et le faire* », cf. Patrick Hassenteuffel, « Deux ou trois choses que je sais d'elle. Remarques à propos d'expériences de comparaisons européennes », dans CURAPP, *Les méthodes au concret*, Paris, PUF, 2000, p. 105-124 (p. 107)

expertise pédagogique, issue en grande partie de représentants des sciences de l'éducation et de leur influence supposée grandissante au sein du Ministère de l'Éducation nationale.

Le choix de l'évolution de la formation des enseignants comme révélateur de l'évolution du système scolaire qui se joue autour de la loi d'orientation de 1989 nous semblait pertinent pour plusieurs raisons. Les IUFM sont d'abord une des dispositions clé de la loi de 1989 ; pour certains observateurs, ils sont même une des rares mesures qui nécessitaient un cadre législatif, et constituent la mesure la plus importante de la loi¹⁰⁵. Mais ils nous semblaient surtout bien condenser « l'esprit puérocentré » de la loi. Ces établissements étaient pensés comme un lieu unique pour la formation professionnelle des enseignants de tous niveaux. Ce dispositif ancre ainsi la nouvelle formation sur le versant professionnel et pédagogique de l'exercice du métier, on entend former de « véritables professionnels de l'enseignement » comme le déclare le Ministre¹⁰⁶. Les IUFM sont également pensés comme des instituts de recherche en éducation et les lieux de formation continue des enseignants en exercice. Mais plus généralement, la question de la formation des enseignants est intimement liée à la façon dont est définie l'école. Ce sont en effet les enseignants qui remplissent face aux élèves cette mission d'école, il est donc possible d'émettre l'hypothèse que la façon dont ils y sont préparés contient toujours implicitement une définition forte de ce qu'est et doit être l'école. A ces deux premières raisons s'ajoute la façon dont ont été identifiés les problèmes de l'institution scolaire par les spécialistes de l'éducation à partir des années 1960 et particulièrement dans les années 1980, c'est-à-dire au prisme de la relation pédagogique, comme nous l'avons exposé plus haut. Ces constats sont repris progressivement par les pouvoirs publics notamment à partir des années 1980 ; en 1989 la création des IUFM est présentée comme une des réponses aux difficultés que rencontre l'école¹⁰⁷.

Surtout, le choix de cette entrée dans les questions scolaires permettait de poser de manière privilégiée le poids des théories de pédagogie dans les politiques éducatives¹⁰⁸. Ce qui nous intéressait était de mettre en lumière, de retracer par la sociogenèse des IUFM, comment le discours pédagogique issu des sciences de l'éducation avait acquis un statut d'expertise recherché et validé par le ministère de l'Éducation nationale. Ceci nous conduisait à travailler à partir de la

¹⁰⁵ Cf. entretien avec Robert Chapuis, secrétaire d'Etat à l'enseignement technique, 21 décembre 2004

¹⁰⁶ Allocution de M. Lionel Jospin, Ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, à l'occasion de la formation des responsables et animateurs des IUFM, 23 avril 1990, Archives personnelles de M. Luc Fournier

¹⁰⁷ Voir ainsi le discours de Lionel Jospin de présentation de la loi d'orientation sur l'éducation au Conseil Economique et Social, le 9 mai 1989, Archives personnelles de M. Luc Fournier

¹⁰⁸ Les IUFM ont été depuis leur création souvent pris comme symbole de l'influence du discours puérocentriste dans l'Éducation Nationale et les instruments de sa propagation. Voir ainsi à titre d'exemple Guy Coq, « Les impasses de la raison pédagogue », *Esprit*, décembre 1991, p. 158-166

notion d'expertise et à l'envisager non pas comme elle présentée par les acteurs, c'est-à-dire comme des « réponses rationnelles » aux problèmes politiques une « réponse aux besoins des pouvoirs publics en quête d'informations, d'arguments, de conseils nécessaires¹⁰⁹ » – soulignant au contraire l'ambiguïté de cette parole présentée comme scientifique tout en ayant une portée politique. De nombreux travaux ont interrogé le statut épistémologique de l'expertise, soulignant ses interactions avec les pouvoirs publics et faisant de l'expression des experts un registre particulier du savoir, difficilement réductible à la scientificité¹¹⁰. Un parallèle peut être dressé avec les travaux sur les « Sciences de l'Etat¹¹¹ », considérant que l'expertise est moins un savoir qu'un style d'énonciation, un régime d'autorité discursive – au service de l'Etat. Ici, nous aurions pu poser la question du statut épistémologique ambigu des sciences de l'éducation, sciences d'application, sciences définies par leur objet et non leur méthode. Mais c'est moins le régime particulier de ce savoir, son ambiguïté épistémologique, que son ambiguïté sociale que nous souhaitons interroger. Si l'expertise est souvent l'instrumentalisation par les pouvoirs publics du savoir scientifique, elle peut être également portée par des groupes qui ont un intérêt à faire reconnaître leur discours comme vrai. A l'instar des recherches de Sabine Saurruger nous souhaitons explorer les liens entre les experts et la politique, voir comment les experts se muent parfois en groupe d'intérêt. Il était aisé de montrer que les sciences de l'éducation en tant que corps avaient un fort intérêt à la création des IUFM, qui ouvraient la perspective de nombreuses créations de postes d'universitaires et offraient à cette discipline la reconnaissance de son utilité sociale¹¹². En toute logique, nous pouvions faire l'hypothèse que les sciences de l'éducation avaient été partie prenante de cette décision, que les membres de la discipline avaient pu constituer un véritable lobbying. « L'expertise c'est l'ensemble des positions sociales que produit la tension entre l'exercice professionnel contrôlé et l'exercice autoproclamé d'une compétence, en réponse à des situations confuses appelant une décision d'attribution ou de validation¹¹³ »

¹⁰⁹ Sabine Saurruger, « L'expertise : un mode de participation des groupes d'intérêt au processus décisionnel communautaire », *Revue française de science politique*, 2002, vol 52, n° 6, p. 375-401 – p. 375

¹¹⁰ C'est peut-être Weinberg qui a été parmi les premiers à souligner la position ambiguë de l'expertise, la présentant comme une Trans-science, (Alvin M. Weinberg, « Science and Trans-Science », *Minerva*, 1972, n°10(2), p. 209-222). Roqueplo synthétise les développements ultérieurs en rappelant qu'il n'y a pas d'expertise sans interaction avec la décision (Philippe Roqueplo, « L'expertise scientifique, consensus ou conflit ? », in J. Theys (dir.), B. Kaolara (dir.), *La terre outragée : les experts sont formels*, Paris, Autrement, collection « Mutations, Sciences et sociétés », 1992, p.157-169, C. Restier-Melleray, « Experts et expertise scientifique. Le cas de la France », *Revue française de science politique*, 40 (4) 1990, p. 546-585

¹¹¹ Pierre Bourdieu, Olivier Christin, Pierre-Étienne Will, « Sur la science de l'État », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 133, juin 2000, p. 3-9

¹¹² Les IUFM ont constitué en effet une véritable aubaine en terme de débouchés professionnels pour les sciences de l'éducation, représentant la moitié des postes offerts au concours depuis lors.

¹¹³ Jean-Yves Trepos, *Sociologie de l'expertise*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 1996, 128 p.

Cette approche a posé plusieurs problèmes, elle autonomisait d'abord la formation des enseignants d'autres politiques scolaires et conduisait ensuite à surestimer la place de l'expertise pédagogique dans les politiques scolaires. Enfin, la façon de penser cette sociogenèse nous a finalement paru problématique.

En prenant la création des IUFM comme le point de départ de notre sociogenèse, comme l'aboutissement – momentané – des transformations de la formation des enseignants, nous étions d'abord amenée à travailler de manière précise sur la décision de création de ces établissements. Or, nous nous sommes rapidement trouvée confrontée à l'impossibilité d'isoler le dossier formation des enseignants des autres dossiers en discussion sous le ministère Jospin. La question de la formation des enseignants, que nous voulions un révélateur de la politique générale du ministère, était si bien imbriquée dans cette politique, qu'elle n'existait pas vraiment en tant que telle avant le vote de la loi. Ce n'est qu'après le vote de la loi, après que fut arrêtée la forme juridique et l'idée même d'une formation unifiée et professionnalisée, que nous pouvons déterminer un groupe de personnes chargées du dossier ; il semble qu'auparavant la question de la formation des enseignants n'ait pas été clairement attribuée. Or la commission Bousset, chargée de réfléchir après le vote de la loi compose un cahier des charges du fonctionnement de ces instituts à partir des choix politiques effectués en amont. En travaillant sur les réformes précédentes de la formation des enseignants, nous retrouvons ce problème pour la plupart des projets de réformes : en 1982-83, en 1969, en 1947 – tous ces moments importants dans la réflexion sur la formation des enseignants sont partie intégrante d'un projet de réforme générale de l'enseignement. Pourquoi, dès lors, isoler ce révélateur, qui devait être une voie d'accès à la politique générale d'enseignement, s'il nous était difficile de le saisir de manière isolée, de le comprendre sans l'arrière plan ?

De plus, l'hypothèse d'une expertise pédagogique dans le dossier IUFM s'est rapidement révélée peu adéquate. Force a été de constater qu'il n'y avait pas de prolifération de l'expertise, au sens d'énonciation sous une forme savante de choix politiques, dans la réforme que nous souhaitons étudier. Notre vision du groupe d'intérêt était sans doute initialement grossière : il n'est effectivement pas possible de repérer des représentants des sciences de l'éducation dans l'entourage immédiat du ministre, en revanche, s'il s'agit de travailler sur la progression d'un idéal pédagogique, peut-être pouvions nous identifier d'autres moteurs de la conviction que le simple intérêt matériel ou disciplinaire à agir ?

Il y avait également un problème plus profond qui se posait à nous dans le projet même de retracer la genèse des IUFM. Plus exactement, nous souhaitions effectuer une *sociogenèse*¹¹⁴, c'est-à-dire ne pas enquêter sur un illusoire projet initial, sur un point de départ du projet, mais de retracer la construction historique et sociale de ce dispositif, de ce projet de formation à la fois unifiée, professionnelle, universitaire des enseignants. Il s'agissait donc de retrouver les acteurs de cette histoire, mais aussi de dessiner la configuration historique dans laquelle un tel projet avait pu être pensé, sur quel relais il s'était appuyé, pour être accepté et proposé par un gouvernement dans une loi d'orientation. Or, il existait différents textes qui s'étaient déjà penché sur la préhistoire des IUFM¹¹⁵ ; aucun ne nous semblait satisfaisant : l'histoire des IUFM que nous voulions produire n'était pas une histoire qui rapproche des textes qui semblent se ressembler mais qui retrace véritablement les liens sociaux entre les différentes réformes. Ainsi l'archéologie des IUFM proposée par André Robert et Hervé Terral reste sujette à questions¹¹⁶ : les deux auteurs saisissent l'expression d'une idée, celle de la formation commune, en différents moments forts tout au long du XX^e siècle, qu'ils décrivent comme « *le terreau riche en qualité d'analyses et de propositions* » dans lequel les fondateurs des IUFM seront amenés à puiser. Or ce mode de présentation suggère qu'il s'agit d'un processus continu, avec ses moments forts et ses périodes creuses, qu'une même idée qui est approfondie et développée du syndicalisme pionnier des enseignants des années 1900 jusqu'à la commission de Peretti de réflexion sur le recrutement et la formation des enseignants de 1982-1983. Leur démarche conduit également à n'envisager cette décision de créer les IUFM que comme un processus intellectuel, entérinant la conviction des décideurs, au terme d'une conversion à un modèle présenté par des militants de la cause de la formation commune. Si ces idées constituent plus des pistes à suivre que des preuves dans leur ouvrage, les emprunter s'est avéré, pour nous, assez peu fructueux : les liens entre la commission

¹¹⁴ S'il est, contre toute attente, compliqué de trouver une définition précise de la notion de sociogenèse, nous pouvons toutefois renvoyer aux travaux fondateurs de Norbert Elias pour y chercher un modèle. Sa sociogenèse de l'Etat moderne reconstitue le processus de centralisation du pouvoir politique grâce aux monopoles fiscal et militaire et montre que c'est l'interaction entre les différents groupes sociaux, entre les acteurs engagés dans cette compétition qui aboutissent progressivement à la forme d'Etat que nous connaissons (voir *La dynamique de l'occident*, Paris, Calmann-Lévy, collection « Pocket Agora », 1990 (1^{ère} édition 1939), 320 p. – traduction Pierre Kamnitzer). Norbert Elias théorise sa méthode « génétique » sous la forme suivante insistant : « *une étude génétique rétrospective démontrera avec une grande certitude qu'une configuration doit être issue d'une configuration précédente ou même de toute une série de configurations (...). L'interdépendance des différentes positions de configuration et l'habitus des hommes, ne peuvent s'expliquer et se comprendre que par référence à l'évolution des configurations dont ils sont issus* » (p. 199-200) (*Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Calmann-Lévy, collection « Pocket Agora », 1993 (1^{ère} édition 1970), 220 p. – traduction Yasmina Hoffmann)

¹¹⁵ Voir ainsi Vincent Lang, *La professionnalisation des enseignants – Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF, collection « Education et Formation – Formation permanente, éducation des adultes », 1999, 260 p. ou Philippe Losego, *La professionnalisation des enseignants – un effet de construction politique*, Doctorat de sociologie, sous la direction de Jean-Michel Berthelot, 1996, 431 p. + annexes.

¹¹⁶ Hervé Terral et André Robert, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF, collection « Education et Formation – Formation permanente, éducation des adultes », 2000, 161 p. (et plus spécifiquement le chapitre 2 « Essai d'archéologie de la notion de formation commune des enseignants : aux origines de l'idée IUFM »).

Boussel et la décision de créer les IUFM en 1988-1989 étaient extrêmement ténus, autant dire qu'il était impossible de les retracer lorsqu'il s'agissait de remonter au plan Langevin-Wallon de 1947 voire en amont. Si nous souhaitions mettre à jour, dans le cadre d'une véritable sociogenèse, la configuration dont étaient issus les IUFM, il était plus raisonnable de ne pas fixer d'avance le point de départ mais au contraire de travailler à partir du moment réformateur.

Nous avons donc choisi de renverser notre perspective de travail, en préférant « tirer les fils », dérouler progressivement les influences telles qu'elle se donnait à voir, à partir de 1988-1989, au moment où se met en place le ministère Jospin. Nous avons également choisi d'aborder de front la question qui nous intéressait à savoir la signification politique d'un discours pédagogique dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1989.

▪ UN SECOND OBSTACLE : AUTOPOSITIONNEMENT FACE AU SUJET

Je ne désire pas cacher que, à l'origine, le choix du ce sujet s'est fait pour des motifs personnels et sur un mode particulièrement émotionnel¹¹⁷. Toute recherche engage nécessairement un rapport aux valeurs qui, lorsqu'il n'est pas connu et reconnu en toute conscience, peut constituer un véritable obstacle à la formation d'une connaissance rigoureuse. Rappeler ce fait « *sans s'abandonner à la complaisance narcissique*¹¹⁸ », c'est indiquer que certaines « pulsions sociales » liées à une trajectoire spécifique sont tout à la fois la cause primitive d'investissements intellectuels. C'est aussi mettre le doigt sur qui doit être domestiqué pour espérer conquérir scientifiquement un objet. Dans mon cas, élucider une position et certaines des expériences socialisatrices qui lui sont associées s'est avéré particulièrement nécessaire tant celles-ci ont pesé sur l'orientation des premières investigations et les hypothèses présentées dans la section précédente. De ce point de vue, l'enquête qui suit peut également se lire comme le produit d'un examen progressif et contrôlé d'une partie de mon inconscient social. Si je m'autorise à livrer ici quelques éléments d'auto-analyse, c'est parce que la réflexivité acquise à leur propos éclaire *directement* la formulation finale du sujet et certains des biais essentiels qu'il a fallu surmonter pour y parvenir.

C'est à la lecture de débats en septembre 2002 portant sur les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres que je me suis lancée dans ce travail. Cette controverse débutait avec la

¹¹⁷ Bien qu'ayant adopté une forme impersonnelle tout au long de la thèse, nous recourons au je dans cette partie du développement.

¹¹⁸ Pierre Bourdieu, *Science de la science et réflexivité – Cours du Collège de France (2000-2001)*, Paris, Raisons d'agir, 2001, 240 p. (p. 184)

confrontation le 3 septembre 2002 dans le journal *Le Monde* d'une tribune de Philippe Meirieu qui, directeur lui-même d'un de ces instituts en défendait le bilan, et d'une lettre de deux jeunes agrégés dénonçant la formation qu'ils avaient reçue en IUFM qu'ils qualifiaient « *d'inefficace, inutile et parasitaire*¹¹⁹ ». La polémique fut largement relayée, en particulier par l'hebdomadaire *Marianne* qui proposait dix mesures pour changer l'école, dont la proposition la plus radicale était de « fermer les IUFM¹²⁰ ». Le magazine laissait la parole au collectif « Reconstruire l'école », lequel présentait ces établissements comme colonisés par des formateurs incompetents issus des sciences de l'éducation et déclarait que « *non seulement les IUFM ne remplissent pas leur rôle de 'professionnalisation' du métier, mais ils empiètent de plus en plus sur la formation disciplinaire des enseignants, jusque-là assurée par l'université*¹²¹ ». De là donc vient mon idée de travailler sur les IUFM – et pas tant parce que ce type de discours révélait la force symbolique des questions touchant au système éducatif, mais parce que je souscrivais à ces propos. C'est donc en suspectant les IUFM d'être un symptôme du déclin de l'enseignement français, voire une de ses causes que j'ai entamé ma réflexion. Je voyais dans ces établissements un lieu investi par les spécialistes des sciences de l'éducation, assommant les enseignants de théorie psychologique sur le développement affectif de « l'apprenant » et prônant le renoncement à toute transmission de savoirs. Travailler sur la genèse des IUFM, c'était pour moi l'occasion de contrer l'expertise des sciences de l'éducation et par extension de tout discours pédagogique – sans bien d'ailleurs identifier ce que je mettais derrière ce terme de pédagogique.

J'ai tenté cent fois de justifier mes positions en avançant qu'elles étaient liées aussi à mon expérience d'enseignement, à un engagement dans une association de soutien scolaire auprès d'élèves issus de milieux défavorisés et à l'expérience du mauvais usage de théories de pédagogie puérocentrée que j'y avais observé : en effet, la responsable de ce centre social privilégiait systématiquement la place du jeu dans les plages des devoirs, au nom de l'épanouissement des élèves, mais au détriment de tout progrès scolaire possible. Mais la rationalisation est une chose, l'analyse sociologique en est une autre. Il n'est jamais anodin pour une fille d'enseignants de travailler sur le système éducatif ; on pourrait s'arrêter là et souligner, vaguement et globalement,

¹¹⁹ Voir ainsi l'édition du *Monde* datée du 3 septembre 2002, et en particulier l'article « En finir avec les IUFM » par Fabrice Barthélémy et Antoine Calagué. *Le Monde* refusera d'ailleurs de publier la réponse de Gérard Gonfroy, président de la Conférences des directeurs des IUFM qui sera finalement simplement mise en ligne par les cahiers pédagogiques.

¹²⁰ Voir l'article de Natacha Polony, « Ecole, les dix mesures qui peuvent tout changer », *Marianne*, n° 287, 21-27 octobre 2002.

¹²¹ Le site de l'association "Reconstruire l'école" comme celui du collectif "Sauvez les lettres" ont d'ailleurs largement fait durer la polémique sur leur forum et c'est ainsi que l'on peut y lire un échange très vif entre Pedro Cordoba, président de Reconstruire l'école et Pierre Madiot, rédacteur en chef des *Cahiers Pédagogiques*.

un habitus en adéquation avec les demandes scolaires. Il me semble dans la lignée des recommandations de la sociologie des dispositions qu'il faille aller plus loin, car même le monde enseignant, tout homogène qu'il soit, n'est pas exempt de tension¹²².

Fille d'agrégés, fille d'enseignants recrutés au tournant des années 1980, à l'époque où réussir ces concours est gage d'excellence scolaire, dont le père a enseigné en classe préparatoire et dont les deux parents enseignent à partir des années 1990 à l'université en tant que PRAG, dont les parents participent à des jurys de concours de recrutement de l'enseignement secondaire : mon habitus est façonné par l'injonction à la virtuosité scolaire et lié par mes parents à la reproduction du système scolaire et de ses normes. Les choix dans ma scolarisation, au sein d'un espace des possibles limité, m'inscrivait systématiquement dans la recherche de la légitimité scolaire et culturelle – la « magie » de l'homologie entre espace social, espace résidentiel, établissements scolaires m'assurait la fréquentation d'établissements de centre ville, les modèles parentaux m'incitèrent à choisir l'allemand (sélectif) et le grec (légitimité classique). J'avais fait mien ce modèle de réussite scolaire, dans mes loisirs, dans mes goûts, comme dans mon parcours scolaire, négligeant la télévision, pratiquant le théâtre et le cinéma d'auteurs – choisissant par exemple en classe de première des cours par correspondance de latin, cultivant un rythme surinvestissant dans une forme d'ascèse scolaire la lecture des romans classiques propice au renforcement de mes dispositions littéraires. Je me destinai à une classe préparatoire en lettres classiques, si possible parisienne, si possible dans un lycée reconnu, si possible pour tenter l'ENS. Des choix de dernière minute en terminale me firent bifurquer vers les sciences sociales (cette *apparente* bifurcation serait à élucider) – mais dans un IEP. J'y ai reproduit dans mes choix d'options, et même si le lieu était sans doute inadéquat, cette recherche de l'excellence classique, me tournant vers les enseignements les plus théoriques possibles (philosophie politique, puis à défaut sociologie), poursuivant en parallèle des études de littérature allemande – la poursuite en 3^{ème} cycle et le refus d'une filière professionnalisante n'étant évidemment d'ailleurs pas étrangers à ces dispositions. Me ranger du côté de Jacqueline de Romilly, auteur que j'avais lue et appréciée, ou des défenseurs des humanités en général était donc pour moi *naturel* – autant dire construit socialement et dérivant de mon histoire personnelle. Je reconnaissais dans ces auteurs, Maschimo, Milner, les signes d'excellence dont j'avais rêvé, agrégation, études classiques, carrière dans l'enseignement, brillant de l'écriture. Défendre leur vision du système éducatif, c'était défendre un

¹²² Bernard Lahire, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, coll. « Essais & Recherches », 2002, 431 p. C'est en travaillant sur les tensions de l'habitus qu'on met le mieux à jour les mécanismes sociaux. La fécondité de ce type d'approche est au cœur des récents développements d'une partie de la sociologie du militantisme : Johanna Siméant, Pascal Dauvin, *Le travail humanitaire. Les acteurs des ONG, du siège au terrain*, Paris, Presses de Sciences Po, Collection « Académique », 2002.

état de la société dans lequel mon statut ou du moins celui auquel j'aspirais était considéré et reconnu.

Je m'accrochais d'autant plus à cette vision *classique* du système scolaire que progressivement, alors que j'étais en bonne voie pour accéder à son sommet, mon choix d'études m'avait dirigé vers un monde dont je maîtrisais moins les codes (les IEP ne sont pas des lieux de lecture, ni de culture classique) et les problématiques de la professionnalisation des études me laissaient tellement pantoise que je regrettais ma « réorientation¹²³ ». Il faudrait aller plus loin encore et souligner que je m'accrochais d'autant à ce modèle qu'il avait été plus un but proche à atteindre qu'une donnée pleine de ma socialisation. Dans le modèle parental, nous ne sommes pas en face de l'excellence la plus parfaite : il s'agit bien d'une réussite de province - moyenne bourgeoisie. La réussite scolaire de mes parents, sans être négligeable n'est pas linéaire, mon père abandonne sa classe préparatoire pour faire de l'intérim avant de reprendre deux ans plus tard des études à l'université, ma mère passe l'agrégation – certes externe – après 8 ans d'expérience dans l'enseignement. Surtout, la culture politique de mes parents est particulière : de gauche « naturellement », mais adhérents SGEN et fidèles électeurs des Verts (et militant pour mon père), ils incarnent partiellement cette recherche de « rénovation critique de la vie quotidienne¹²⁴ », ils auraient pu représenter ce pôle « puérocentriste », d'innovation pédagogie. Il y a dans le rejet de la tradition SGENiste de mes parents, avec l'attraction pour un discours politique « jacobin » – bref l'exact contre-pied de leur culture politique – le rejet d'un pan de ma socialisation. Finalement, la réorientation progressive vers les sciences sociales n'était pas étrangère aux dissonances au sein des mes socialisations politico-scolaire : aller jusqu'au bout de la voie des humanités, c'était s'engager définitivement dans une voie ascétique marquée par l'élitisme et une forme de classicisme un certain élitisme que condamnaient une partie des pratiques et des valeurs de mon milieu familial, hédonisme écologique et simplicité des aspirations de réussite.

Choisir ce sujet et l'envisager comme je le faisais, c'était donc en grande partie transposer et chercher à régler certaines tensions dispositionnelles et tâcher de ne pas trahir une partie de mes croyances et de mes investissements scolaires antérieurs, lesquels n'avaient littéralement cessé de me « hanter » tout le long de mes études supérieures. C'était tâcher de renouer avec un style d'étude ou de scolarité que j'avais aimé. Mais cette façon d'envisager mon sujet m'entraînait inévitablement vers une fausse piste comme nous venons de la voir, preuve s'il en était besoin de

¹²³ Qui serait d'ailleurs un élément en lui-même à éclaircir. Soyons précise : j'ai même fait une demande d'équivalence pour entrer en licence de lettres (modernes) au sortir de l'IEP, qui m'a été accordée, même si je lui ai préféré le DEA.

¹²⁴ Julie Pagis, *Les incidences biographiques du militantisme en Mai 68*, Thèse de doctorat sous la direction de Gérard Mauger, EHESS, 2009, 927 p.

la nécessité de mettre au jour toutes les hypothèses implicites qui sous-tendent un sujet. J'ai donc tenté à mesure qu'avancait ce travail de mettre à distance ces positions, que je m'en suis d'ailleurs progressivement détachée ; j'espère qu'elles transpirent le moins possible dans ce texte.

3) Etude de la loi de 1989 : entre l'étude des idées et l'analyse de la décision publique – Partis pris méthodologiques

C'est donc expliquer une transformation de l'idéal pédagogique du système scolaire français que nous nous sommes donnée pour but. Plus exactement, nous nous posons la question de savoir pourquoi et comment a été élaborée la loi d'orientation de 1989 ? Nous nous intéressons donc à une décision publique voire politique, en faisant l'hypothèse que cette loi représente l'affirmation d'un idéal pédagogique puérocentré. Cette première définition de notre sujet nous amène à soulever deux questions classiques de la science politique qui constituent le cadre interprétatif général de notre travail : qu'est-ce que prendre une décision publique, quelle est la marge de manœuvre dont disposent les acteurs, quelles sont les contraintes qui bornent – ou non – leur action ? Quelle est la place des idées en politique ou plus exactement comment estimer le poids des idées dans l'action publique ?

▪ LE CADRE INTERPRETATIF GENERAL : UNE SOCIOLOGIE DE L'ACTION PUBLIQUE

Comme nous l'avons annoncé dans les premières pages de cette introduction, ce travail s'inscrit dans le courant de l'analyse des politiques publiques, plus exactement il est pensé comme une sociologie de l'action publique. Nous souhaiterions préciser ici ce que nous entendons par là. Il s'agit d'abord d'une analyse de l'action publique non évaluative. Le label de « sociologie de l'action publique » est devenu courant, mais nous le choisissons en tant qu'il s'agit d'analyser sociologiquement l'action publique, au travers d'une étude précise des configurations, contextes et acteurs qui la compose. Enfin notre analyse passe également par un choix méthodologique qui est celui d'étudier de façon privilégiée l'action publique dans une séquence courte.

Pour une analyse de l'action publique non évaluative

Sous champ disciplinaire aujourd'hui florissant de la science politique, l'analyse de l'action publique a permis de contribuer à « *sociologiser l'analyse de l'Etat*¹²⁵ », de modifier le regard des politistes sur la politique, ancrant l'analyse de l'Etat non plus dans l'analyse de la représentation politique ou des sources de l'ordre public, appréhendant un Etat désacralisé, un « *Etat au concret*¹²⁶ », un « *Etat en action*¹²⁷ », un « *Etat au travail*¹²⁸ », affirmant que l'on peut penser l'Etat plus finement en l'analysant non plus « *par le haut et en bloc* » mais « *par le bas et en détail*¹²⁹ », que l'on peut envisager « *le pouvoir politique dans son exercice*¹³⁰ ». Substituer à l'analyse de l'Etat, l'analyse de l'action publique, permet d'abord de mieux s'attacher à ce que recouvre l'action politique car comme le notent certains politistes « *faire de la politique, n'est-ce pas, de plus en plus, faire des politiques publiques*¹³¹ ? ». Dans les formes actuelles d'intervention étatique, l'action publique est en effet devenue un « *lieu stratégique de reproduction du social et de l'ordre social* », analyser les politiques publiques permet donc aussi de poser différemment, mais sans négliger la question classique des modes de domination¹³². Rompant avec la vision classique d'un Etat moderne rationnel, inspirée de lectures routinisées de Hegel ou Weber, ces travaux ont pu montrer que les politiques ne servent pas toujours ou pas seulement à résoudre des problèmes mais que s'y mêlaient intérêts variés, lectures approximatives ou partisans du monde social – toutes à analyser¹³³.

¹²⁵ Pierre Muller, « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie de l'action publique », *Revue Française de Science Politique*, 2000, vol. 50, n° 2, p. 189-207 (p. 189)

¹²⁶ Jean G. Padioleau, *L'Etat au concret*, Paris, PUF, collection « Sociologies », 1982, 222 p. Il entend par là une analyse plus proche du fonctionnement réel des institutions : « *L'observation méthodique des activités du train-train des bureaux et des entreprises, palpables si l'on peut dire, des élites politiques et administratives, sans faire l'impasse sur les conduites des citoyens rend l'Etat concret.* » (p. 11)

¹²⁷ Bruno Jobert, Pierre Muller, *L'Etat en action – politiques publiques et corporatismes*, Paris, PUF, collection « recherches politiques », 1987, 242 p.

¹²⁸ cf. introduction de la première partie (p. 21) de Yves Meny et Jean-Claude Thoenig, *Politiques publiques*, Paris, PUF, collection « Thémis », 1989, 391 p.

¹²⁹ Pierre Muller, art. cit. p. 192

¹³⁰ Patrice Duran, *Penser l'action publique*, Paris, LGDJ, collection « Droit et société », 1999, 212 p. (p. 17) Pour Patrice Duran, l'analyse des politiques publiques saisit le politique à partir de ses *outputs*, ses réalisations produites, voire ses *outcomes*, ses résultats induits. On déplace donc le regard des *inputs*, des modalités d'élection, d'exercice qui ont constitué la base sur laquelle la science politique s'est construite.

¹³¹ Elie Cohen, Pierre Muller, « Présentation », *Revue française de science politique*, 1992, n° 42 (2), p. 195-196

¹³² Voir ainsi le chapitre consacré aux politiques publiques dans le manuel de Jacques Lagroye, Bastien François, Frédéric Sawicki, *Sociologie politique*, Paris, Dalloz, collection « Amphi », 2005 (5^{ème} édition revue et corrigée), 607 p.

¹³³ Très rapidement les travaux d'analyse des politiques publiques remettent en question l'idée que l'action publique sert à apporter des solutions aux problèmes (*problem solving*) qui se posent mettant par exemple en évidence les processus complexes de médiatisation des intérêt dans l'émergence des problèmes publics. Voir ainsi Charles E. Lindblom, David K. Cohen, *Usable knowledge – Social science and Social problem solving*, Yale University Press, 2001, (1^{ère} édition 1980), 140 p. On retrouve néanmoins cette idée dans le schéma de l'analyse séquentielle de Jones pour qui une politique est toujours une réponse à un problème, même si la souplesse de la grille permet de montrer dans la phase d'émergence que l'identification du problème et la définition des réponses à y apporter peuvent être le fait d'agrégation d'intérêts particuliers et non pensées en fonction du bien-être de l'ensemble de la collectivité ; cf. Charles O. Jones, « The policy approach : An essay on teaching American politics », *Midwest journal of political science*, mai 1969, vol. 13, n° 52, p. 284-297.

Mais l'analyse des politiques publiques ne constitue pas et loin s'en faut un champ d'analyse homogène et stabilisé¹³⁴. Issue de la *policy analysis* ou *policy science* américaine constituée à des fins d'aide à la décision publique, un pan important des analyses de l'action publique s'est détaché de la traditionnelle retenue universitaire pour se tourner vers l'évaluation des politiques publiques, se faisant discipline auxiliaire ou conseillère du pouvoir, ce qu'incarne bien la revue *Politiques et Management Public*¹³⁵. Par notre parcours professionnel, en ayant intégré l'administration de l'Éducation nationale, en travaillant dans un bureau de contrôle de gestion et d'évaluation des politiques éducatives, nous aurions pu être amenée à adopter cette posture. Notre perspective sera pourtant résolument non évaluative, laissant à d'autres lieux qu'un travail académique le soin d'évaluer la portée de la politique étudiée, et nous ferons nôtre le constat de Jean Leca selon laquelle « *la connaissance ne commande pas l'action*¹³⁶ ». A l'opposé donc des débuts des analyses de l'action publique française¹³⁷, notre objet n'est donc pas la connaissance de politiques publiques particulières afin de déterminer les *meilleures* politiques à mener, mais se bornera à reconstituer l'élaboration de l'action publique, à décrypter les divers mécanismes de construction des politiques publiques.

La sociologie de l'action publique : définitions et effets de label

Comme nous l'avons annoncé dès le début de cette introduction, c'est une sociologie de l'action publique que nous souhaiterions proposer dans cette thèse. Or comme l'exprime Vincent

¹³⁴ Un bon exemple en est le numéro de la revue française de science politique consacré à l'analyse des politiques publiques « L'analyse politique de l'action publique : Confrontation des approches, des concepts et des méthodes », 2005, vol. 55, n° 1. Voir en particulier la présentation du numéro par Pierre Muller, Bruno Palier et Yves Surel, p. 5-6. C'est aussi sur ce constat d'hétérogénéité disciplinaire – taxée ici de *confusion* – que s'ouvre l'ouvrage de Gilles Massardier, op. cit.

¹³⁵ Voir ainsi pour une version académique Bernard Perret, *L'évaluation des politiques publiques*, Paris, La découverte, collection « Repères », 2001, 123 p. ou Patrice Duran, Eric Monnier, « le développement de l'évaluation en France – Nécessité technique et exigences politiques », *Revue française de science politique*, 1992, vol. 52, n° 2, p. 235-262. On remarquera que l'évaluation des politiques a non seulement souvent sa place parmi les enseignements de politiques publiques mais également dans les manuels : ainsi Yves Mény et Jean-Claude Thoenig lui consacrent la dernière partie de leur très classique, *Les politiques publiques*, Paris, PUF, collection « Thémis Science politique », 1989 (1^{ère} édition), 391 p. – chapitre 7, p. 287-325, les auteurs précisent toutefois que l'approche de l'évaluation doit se fonder sur une démarche particulière, qu'elle peut sortir du domaine des sciences sociales. Pour une revue critique, on peut citer l'article de Philippe Corcuff, « Un OVNI dans le paysage français ? L'évaluation des politiques publiques en France », *Politix*, n° 24, 1993, p. 1990-209

¹³⁶ Jean Leca, « Sur le rôle de la connaissance dans la modernisation et le statut de l'évaluation », *Revue française d'administration publique*, n° 66, avril-juin. Tout au contraire de l'optimisme de Michel Crozier dans son introduction qui écrit « Rien de plus réaliste pourtant que l'action fondée sur la connaissance » et poursuit « *La société de 1985 est mûre pour une véritable mutation* » (p. 10-11) Voir ainsi : *Le phénomène bureaucratique – Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, Paris, Seuil, collection « Points Essais », 383 p.

¹³⁷ Cf. le quatrième tome du *Traité de science politique* consacré aux politiques publiques. Comme le remarque Philippe Braud dans son article « Politiques publiques et sociologie politique », « *la conception du plan de cette partie du Traité – on se contente pratiquement de juxtaposer des politiques sectorielles – constitue un relatif aveu de faiblesse dans la problématisation de cette nouvelle catégorie d'analyse.* », in *Dictionnaire des politiques publiques*, op. cit. p. 335

Dubois « *la sociologie de l'action publique reste encore pour une part à inventer*¹³⁸. » Cette position peut paraître paradoxale à l'heure où se multiplient les enseignements de sociologie de l'action publique, où paraissent plusieurs manuels¹³⁹, nous y souscrivons pourtant, constatant avec Vincent Dubois que « *l'autonomisation comme domaine scientifique de recherche (des politiques publiques) s'opère trop souvent au prix d'un oubli des catégories et principes généraux de la sociologie*¹⁴⁰ », comme si la délimitation d'un champ spécifique d'études, d'un sujet particulier, sous-entendait l'autonomie conceptuelle.

En effet, les analyses de l'action publique se sont faites souvent sans prendre appui sur les acquis généraux de la sociologie, en développant un vocabulaire propre mais aussi toute une série de concepts ad hoc¹⁴¹. Malgré la diversité des courants d'analyse, nous pouvons relever plusieurs points communs dans les présupposés généraux qui guident les recherches en analyse des politiques publiques : l'attention accordée aux acteurs¹⁴², la volonté de privilégier une analyse inductive à une théorie générale du monde social, le choix d'analyses fondées empiriquement. Choix sans doute nécessaires pour une discipline née de la déconstruction de concepts écrans (Etat, décision, etc...) mais qui ont souvent abouti au développement d'une *science du bricolage* pour reprendre l'expression célèbre de Lindblom¹⁴³. La théorisation de l'incrémentalisme en est justement un bon exemple ; longtemps dominant dans le sous-champ disciplinaire, ce modèle se fonde sur l'hypothèse d'une rationalité limitée des décideurs, les solutions apportées aux problèmes publics ne sont pas le résultat d'un calcul pleinement informé prenant en compte l'ensemble des données relatives au problème mais sont au contraire issues d'une simple comparaison limitée de possibilités jusqu'à ce que soit trouvée une solution satisfaisante, acceptée

¹³⁸ Vincent Dubois, *Action publique et processus d'institutionnalisation – Sociologie des politiques culturelles et linguistique et du traitement bureaucratique de la misère*, mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, sous la direction de M. le Professeur Rémi Lenoir, Université Paris I, 2001, 264 p. – p. 8

¹³⁹ Voir ainsi Patrice Duran, *Penser l'action publique*, op. cit. ; Jean-Pierre Gaudin, *L'action publique – Sociologie et politique*, Paris, Presses de la FNSP-Dalloz, collection « Amphi », 2004, 243 p. ; Gilles Massardier, *Politiques et action publiques*, Paris, Armand Colin-Dalloz, collection « U », 2003, 302 p. Patrick Hassenteuffel, *Sociologie politique : l'action publique*, Paris, Armand Colin, collection « U », 2008, 294 p. Patrick Le Gallès, Pierre Lascoumes, *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin, collection « 128 – Sociologie », 2009, 128 p.

¹⁴⁰ Vincent Dubois, *Action publique et processus d'institutionnalisation*, op. cit. p. 8 Voir également sa contribution dans le « Nouveau manuel de science politique » : « *cette spécialité ne s'appuie guère sur les apports de la sociologie de européenne qui, à l'instar de Max Weber, Karl Marx et Emile Durkheim, a abordé la question de l'Etat dans une théorie générale du monde social* » Vincent Dubois, « L'action publique », in Antonin Cohen (dir.), Bernard Lacroix (dir.), Philippe Riutort (dir.), *Nouveau manuel de science politique*, op. cit. (p. 313)

¹⁴¹ Cf. Philippe Bezès et Emmanuel Pierru, « Les dé-liaisons dangereuses – Trajectoires croisées de la sociologie de l'Etat, de l'analyse des politiques publiques et de la science administrative ; un essai de comparaison franco-américaine », Communication au Congrès de l'AFSP, septembre 2009, Section thématique n° 14 « L'analyse des politiques publiques existe-t-elle encore ? » (notamment p. 35)

¹⁴² D'une certaine manière l'analyse des politiques publiques peut incarner ce « retour de l'acteur » qu'appelait de ces vœux Alain Touraine dans les années 1970 : voir ainsi « L'analyse des politiques publiques et le retour des acteurs » (p. 138-139), Jean-Pierre Gaudin, *L'action publique*, op. cit.

¹⁴³ Charles E. Lindblom, « The science of 'muddling through' », *Public administration review*, 1959, vol. 19, n° 2, p. 79-88 ; Charles E. Lindblom, « Still muddling, not yet through », *Public administration review*, 1979, vol. 39, n° 6, p. 517-526

par tous (« *successive limited comparison* »). Le critère de choix d'une décision n'est pas sa portée dans la résolution d'un problème mais le degré d'accord qu'elle suscite. Il en résulte qu'on ne peut ici prétendre résoudre une question que par des ajustements à la marge et de façon indirecte, avec des décisions successives sans cohérence véritable (d'où le terme d'incrémentalisme *disjoint*) – le changement politique resterait homéopathique, se ferait donc par petits pas (*political change by small steps*). Dans l'ensemble, une analyse incrémentale, si elle colle souvent à la réalité de la décision¹⁴⁴ est plus descriptive qu'analytique. Trop souvent, la volonté de correspondre à la réalité empirique et de rendre compte des circuits concrets de décision, de la négociation entre différents lieux de pouvoirs a conduit à raffiner les concepts d'analyse au détriment de l'analyse. En résulte une multiplication de concepts forgés sur mesure : *fenêtre d'opportunité, dépendance au sentier, forums hybrides, mise sur agenda, advocacy coalition framework, modèle de la poubelle, système d'action concret, système d'action croisée, référentiel...* – et la nécessité de créer un *dictionnaire des politiques publiques* en est sans doute un bon indice de cette tendance.

L'idée d'une sociologie des politiques publiques est déjà ancienne, ainsi qu'en témoigne l'ouvrage de Jean-Claude Thoenig et François Dupuy sur l'administration¹⁴⁵. Ainsi, Jean-Claude Thoenig avait déjà à la fin des années 1980 tenté de populariser l'expression de « sociologie des politiques publiques » dans un article paru dans *L'Année sociologique*¹⁴⁶. Mais l'expression n'engageait pas de transformation des présupposés d'analyse et le cadre proposé ne changeait guère de celui esquissé quelques années plus tôt dans le tome 4 du *Traité de science politique* – comme si le lieu de publication avait prescrit l'usage du terme sans pour autant traduire un enjeu scientifique¹⁴⁷. Le développement récent d'une « sociologie de l'action publique » n'a pas enrayé ce phénomène : à étudier de plus près les manuels qui y correspondent, nulle définition qui spécifie ce qui la différencie de l'analyse classique des politiques publiques, si ce n'est les formes d'interventions publiques qui sont étudiées. Ainsi Jean-Pierre Gaudin dans son manuel insiste-t-il sur la différence entre politique publique et action publique, permettant de mieux appréhender la perte de centralité de l'Etat et la montée en puissance des coopérations multi-niveaux, multi-sectorielles et les partenariats public / privé – mais, à notre sens, il néglige de définir la spécificité de l'approche sociologique. Nous retrouvons exactement cette définition centrée sur les

¹⁴⁴ Cf. le témoignage article d'un commissaire de police qui applique à son propre département de police de San Francisco face aux émeutes de 1979 : Anthony J. Balzer, « reflexions on muddling through », 1979, vol. 39, n° 6, p. 537-545

¹⁴⁵ Cf. Jean-Claude Thoenig et François Dupuy, *Sociologie de l'administration française*, Paris, Armand Colin, collection « U », 1983, 206 p.

¹⁴⁶ Jean-Claude Thoenig, « Contributions à une sociologie des politiques publiques », *L'année sociologique*, 1990, n° 40, p. 9-13

¹⁴⁷ Voir les remarques pertinentes à ce sujet de Laurent Willemez, *Administration, politique et pédagogie à l'école primaire – L'exemple de la politique élaborée et mise en œuvre sous le ministère Jospin (1988-1992)*, Mémoire de DEA de science politique sous la direction de Michel Offerlé, ENS-EHESS, 1993, 148 p. (p. 41-42 en particulier)

transformations de l'action publique au détriment de la spécificité de l'analyse sociologique dans le manuel de Pierre Lascombes et Patrick Le Galès¹⁴⁸. La substitution d'une « sociologie de l'action publique » à « l'analyse des politiques publiques » semble donc plus ressortir d'un effet de « labellisation » comme le note Philippe Bezès et Emmanuel Pierru dans leur analyse des évolutions de ce sous-champ disciplinaire en France et aux Etats-Unis¹⁴⁹. Elle permet simplement d'entériner le programme de recherche de l'analyse des politiques publiques tout en délaissant le concept « *trop étato-centrique de politique publique*¹⁵⁰ ».

Pour Jacques Commaille, c'est justement ce changement des modes d'intervention de la puissance publique qui explique le changement de terminologie et la nécessité d'une analyse sociologique plus que strictement politique :

« Si l'on admet que l'action publique se construit aussi au cœur des interactions sociales et non plus seulement au sommet de l'Etat, qu'elle est par là susceptible d'être fragmentée, complexe et flexible, il appartient alors à la sociologie de contribuer à l'observation et à la recherche de sens de processus d'action collective et de mobilisations, où l'économie des relations entre l'Etat et la société civile est faite davantage de réciprocity sur le mode horizontal (...). Sans doute influencée par un contexte où le poids des approches structuralistes s'est affaibli pour accorder une place de choix aux stratégies des acteurs, cette sociologie s'inscrit volontiers dans le courant dit « constructiviste » (...) Elle emprunte volontiers (également) à l'approche systémique où prévalent précisément les concepts de réseaux d'action publique, d'action et d'ajustements mutuels entre acteurs et groupes sociaux¹⁵¹. »

Les deux courants qu'il pointe ne sont pas véritablement nouveaux en analyse des politiques publiques, on les retrouve dans les manuels les plus classiques. Cette sociologie de l'action publique se présente comme une sociologie de l'action, sociologie très particulière, qu'illustre plus particulièrement la sociologie des organisations :

« Le travail se compose certes de gestes, de ressources, de normes. Mais du point de vue concret de l'action, des pratiques, l'essentiel est ce qui se passe lorsque ces gestes, ces ressources, ces normes, sont mobilisées¹⁵². »

Tout un pan de la sociologie se trouve dès lors délaissé qui cherche à analyser les actions des acteurs en les situant socialement. La réflexion de Patrice Duran sur l'action publique l'illustre bien. Il expose en effet qu'en tant que sociologie de l'action, la sociologie de l'action publique ne peut être qu'une sociologie de l'acteur. Plus exactement, il la définit comme une sociologie de l'acteur en situation de prendre une décision ou de résoudre un problème, autrement dit de l'acteur agissant. C'est à ce titre qu'il refuse le cadre d'analyse de la sociologie qu'il nomme fonctionnaliste ou structuraliste comme non pertinente :

« Les pensées fonctionnalistes et structuralistes ont accordé une grande importance à la dimension contraignante des structures sociales, elles n'ont jamais développé de réflexion approfondie sur l'action. Si l'action n'est jamais explicable par la socialisation, c'est parce que ce n'est pas elle qui détermine les problèmes concrets auxquels les acteurs sont confrontés. A l'évidence, la sociologie des statuts et des rôles ne peut être une sociologie de l'action, elle est plus exactement une sociologie du "cadre". »

¹⁴⁸ Pierre Lascombes, Patrick Le Galès, *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin, collection « 128 », 2007, 128 p. (p. 15)

¹⁴⁹ Philippe Bezès et Emmanuel Pierru, art. cit. notamment p. 41

¹⁵⁰ Ibid. p. 34

¹⁵¹ Jacques Commaille, « Sociologie de l'action publique », *Dictionnaire des politiques publiques*, op. cit. p. 413-420 (p. 418)

¹⁵² Jean-Claude Thoenig, Introduction au quatrième volume du *Traité de science politique*, op. cit. p. XII

Il propose une sociologie des organisations atténuée : le chercheur devrait malgré tout être attentif aux contraintes, aux rôles sociaux, que l'on ne peut entièrement balayer. Mais la vision du monde social qui est défendue reste une vision extrêmement atomisée, dans laquelle les rapports de force sont pensés comme des rapports interpersonnels, qui laissent une très grande marge de manœuvre aux individus. Ce n'est donc cette acception de la sociologie de l'action publique que nous défendons dans cette thèse.

Analyser « sociologiquement » l'action publique : configurations, contextes et trajectoires

Rendre compte *sociologiquement* de l'action publique signifie pour nous développer un mode d'analyse qui restitue les contraintes et contextes qui pèsent sur l'action des acteurs. A ce titre, cette sociologie de l'action publique est « positionnelle » et « dispositionnelle ». Elle passe d'abord par une analyse des configurations entre les groupes qui font l'action publique et s'intéresse aux trajectoires et dispositions des acteurs.

Nous souscrivons largement au cadre d'analyse présenté par Vincent Dubois dans sa contribution sur l'action publique dans le *Nouveau manuel de science politique*. La sociologie de l'action publique qu'il propose identifie les groupes impliqués dans la production d'une politique et étudie les structures de leurs relations. Plus exactement elle restitue ces relations dans un espace de pouvoir, que l'on peut nommer configuration, champ, forum, système d'action ou réseau et interroge la position, les prises de positions dans cet espace des acteurs et des groupes étudiés – c'est en ce sens qu'elle est « positionnelle ». Il rejoint ici le cadre d'analyse proposé par Patrick Hassenteuffel pour qui la sociologie de l'action publique se caractérise par « *une tentative d'explication des politiques publiques fondée sur les caractéristiques structurelles des interactions d'acteurs*¹⁵³ ». Il s'agit aussi d'appliquer le précepte selon lequel « *la vérité de l'interaction n'est jamais tout entière dans l'interaction telle qu'elle se livre à l'observation*¹⁵⁴ » et d'intégrer à l'analyse des jeux de pouvoirs au cœur des interactions entre acteurs une solide analyse du contexte, des différents champs dans lequel ces interactions et ces acteurs s'inscrivent. Dans le cadre d'un processus de réforme, ces contextes sont multiples puisqu'il se situe à l'intersection de plusieurs espaces sociaux qui sont dotés de leurs règles du jeu, de leurs propres contraintes qui toutes, à différents niveaux, s'exercent alors sur les acteurs. C'est bien le rôle d'une sociologie de l'action publique de restituer l'ensemble de ces contextes. Concernant l'élaboration de la loi d'orientation de 1989 sur l'éducation, l'analyse doit ainsi s'attacher à resituer les contraintes propres à différentes scènes sociales qui rencontrent l'action étudiée, à savoir le

¹⁵³ Patrick Hassenteuffel, *Sociologie politique*, op. cit. (p. 21) C'est nous qui soulignons.

¹⁵⁴ Pierre Bourdieu, « Espace social et espace symbolique » in *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994, 248 p. (p. 151)

champ politique des années 1980, le gouvernement Rocard, le parti socialiste du second mandat de François Mitterrand, l'administration de l'Éducation nationale, le champ des syndicats de l'Éducation nationale voire l'opinion publique ou sa perception via le champ médiatique.

Mais la sociologie de l'action publique que nous souhaitons développer dans ce travail n'est pas seulement attentive aux contraintes qui pèsent sur les acteurs, elle aussi une sociologie « incarnée ». Ainsi les avancées de la rationalité limitée qui ont longtemps caractérisé les travaux d'analyse des politiques publiques ne permettent pas de comprendre comment les contraintes qui pèsent sur les acteurs font sens pour eux. Or de nombreuses recherches ont pourtant établi que les prises de positions des acteurs dans l'action publique, les choix qu'ils opéraient ou défendaient, pouvaient largement être rapportés à leur position dans l'espace social voire à leurs trajectoires. Ainsi Vincent Dubois dans ses travaux sur l'émergence de la catégorie « politique culturelle » montre comment la composition des commissions du IV^e et V^e Plan, dans lesquelles les fonctionnaires étaient majoritaires face à des minorités d'artistes a joué dans cette définition¹⁵⁵. La réflexion qui traverse la thèse de Pierre Mathiot n'est pas éloignée lorsqu'il expose comment la trajectoire des membres du cabinet qu'il étudie explique l'homogénéité de leurs prises de position en matière de politique de l'emploi : ainsi le passage dans certaines institutions, comme le commissariat général au Plan, la proximité de la CFDT, la fréquentation de groupes de réflexion animés par Jacques Delors et Michel Rocard est un trait commun de ces personnels qui les prédisposent à un certain regard sur les politiques sociales¹⁵⁶. Dans ses travaux sur les origines de la V^e République, Brigitte Gaïti montre comment l'action des pionniers de la « modernisation » de l'administration dans l'après-guerre ne peut se comprendre sans retracer des trajectoires biographiques en rupture avec les modèles de carrières de haut-fonctionnaires d'avant 1939 : porteurs de propriétés marginales ou rares, sans passé administratif ou fonctionnaires bloqués dans leurs carrières, le style administratif que semble inventer cette avant-garde n'est autre que celui des « prétendants », « *condamnés à l'inventivité, à l'imagination, au jamais-vu, à la différence, à la visibilité*¹⁵⁷ ». Les trajectoires des agents doivent donc être scrutées en tant qu'elles pèsent sur les manières de voir et de faire et contribuent de fait à mettre en forme l'action publique.

¹⁵⁵ Vincent Dubois, *La politique culturelle – Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, collection « Socio-histoires », 383 p.

¹⁵⁶ Pierre Mathiot, *Acteurs et politiques de l'emploi dans la France des années quatre-vingt – Contribution à l'analyse sociologique des processus de décision publique*, Thèse pour le doctorat de science politique, sous la direction de M. Pierre Favre, décembre 1996, 593 p. – Voir en particulier la partie 4 « Des idées à la pratique – Sociologie d'un groupe d'acteurs des politiques de l'emploi » (p. 394-551)

¹⁵⁷ Brigitte Gaïti, « Histoire d'une renaissance, l'histoire du service public », *Politix*, 1989, vol.2, n° 6, p. 61 – 67 / Brigitte Gaïti, « Les modernisateurs dans l'administration d'après-guerre l'écriture d'une histoire héroïque », *Revue française d'administration publique*, 2002/2 - n° 102, p.295 à 306

C'est donc une sociologie de l'action publique à la fois « incarnée », dans laquelle les acteurs conservent toute leur épaisseur sociale, et « sous contraintes » que nous souhaitons développer dans cette thèse. Saisir le « moment réformateur » : faire le pari le temps court

Ce parti pris théorique se double d'une volonté complémentaire : si nous voulons restituer les espaces sociaux dans lesquels s'inscrit l'action étudiée, nous souhaitons aussi saisir le moment réformateur de façon précise sur le temps court. Un des grands défis auquel est confrontée la science politique, comme les sciences sociales en général, est la capacité à rendre compte de la réalité sociale, sans trop en écraser les aspérités. Restituer une décision dans une démarche de recherche se heurte généralement à deux obstacles, à la fois matériel et épistémologique.

Il est d'abord difficile de reconstituer, de retrouver la trace d'une « décision ». C'est le constat semi-indigène, semi-scientifique que nous livre en entretien un membre du cabinet Jospin, chercheur en histoire :

« Alors, pour vous dire ce que m'a apporté ma vie de membre de cabinet, ce que ça m'a apporté le plus, c'est comme historien, c'est les processus de la décision politique... Et croyez moi, il faut pas chercher ça dans les livres d'histoire, il n'y a pas d'archives de la décision politique, ça n'existe pas... Vous pouvez pas faire un livre sur nos papiers, nos notes, rien... Les notes au Ministre, les notes au président de la République, rien, vous ne trouverez rien ! Donc j'ai découvert ça... L'historien, il ne commence à travailler que lorsque la décision est prise et que cinq à huit jours plus tard, il y a des premiers signes administratifs... Ah là oui... (rires) mais excusez-moi, l'important, ça se passe avant...¹⁵⁸»

Il nous faut pourtant nous inscrire en faux contre ces remarques : de la prise de décision il reste généralement des traces, imparfaites, incomplètes, mais qui permettent malgré tout au chercheur de reconstituer la « fabrique » de la décision, notamment lorsqu'il associe minutieusement le témoignage des acteurs et celui des archives. Le chercheur, lorsqu'il saisit son objet « *après la bataille* », ne peut le reconstruire intégralement comme le soulignent Philippe Corcuff et Max Sanier :

« *L'analyse des récits produits après la bataille nous donne certes accès aux réalités décisionnelles, mais pas de manière aussi directe et assurée que ne le croit la science politique et la sociologie des organisations*¹⁵⁹. »

Mais nous ne pouvons jamais accéder qu'à des traces de décisions passées qui doivent alors être prises comme les indices nécessaires à l'élaboration d'analyses et d'hypothèses : la science politique rejoint alors ici la démarche indicielle de la micro-histoire¹⁶⁰.

¹⁵⁸ Entretien avec Joseph Garnier, conseiller technique chargé de l'enseignement supérieur

¹⁵⁹ Philippe Corcuff et Max Sanier, « Politique publique et action stratégique en contexte de décentralisation – Aperçus d'un processus décisionnel 'après la bataille' », *Annales – Histoire, sciences sociales*, juillet-août 2000, vol. 55, n° 4, p. 845-869

¹⁶⁰ Cf. Carlo Ginzburg, « Traces – racines d'un paradigme indicielle », in *Mythes, emblèmes et traces*, Paris, Flammarion, 1989, p. 139-180

Mais le principal obstacle reste épistémologique et les politistes s'entendent à qualifier la décision « d'introuvable ». Lucien Sfez a bien synthétisé ces analyses en présentant trois critiques de la vision spontanée de la décision : sa linéarité, sa rationalité, sa liberté. L'action publique n'est en effet pas linéaire et ne se résume pas à un strict processus de mise sur agenda¹⁶¹ ; elle n'est pas prise au seuil d'un travail parfait d'information¹⁶² ; elle n'est pas libre, dans le sens où elle s'inscrit dans un large jeu de contraintes. Il faut également ajouter que la prise de décision n'est jamais le fait d'un décideur ou d'une instance décisionnelle unique mais qu'elle est généralement le résultat d'une série de transactions entre groupes sociaux définis par des rapports de force. La décision ne correspond bien souvent qu'à l'officialisation d'un processus multiforme bien loin d'être maîtrisé par celui qui l'endosse¹⁶³. Mais, s'il est difficile de trouver un moment M « décisif », cela dispense souvent les chercheurs en science politique de produire une analyse précise du processus de décision. Trop souvent, les analyses de réformes s'inscrivent dans le temps long pour pallier le manque de données propres au moment réformateur et travaillent plutôt sur le rôle d'acteurs extérieurs plutôt que de se pencher précisément sur le travail politico-administratif. Une analyse fine du processus réformateur permet pourtant parfois de mettre le doigt sur un moment de basculement : ainsi, Yves Surel situe dans *L'Etat et le livre* un conseil des ministres « de tous les dangers » dans lequel l'option du livre unique l'a finalement emporté¹⁶⁴. Mais l'intérêt de travailler sur le processus concret de la réforme n'est pas anecdotique, n'est pas dans la recherche illusoire de ce moment décisif mais dans la volonté de reconstituer précisément les faits étudiés. Le choix délibéré de travailler sur une séquence courte de quelques mois, permet de donner tout sa part à l'événement, au contingent, aux inventions, aux incertitudes, dilemmes pratiques rencontrés par les entrepreneurs de réformes et de présenter aussi la logique situationnelle qui est au principe du moment réformateur¹⁶⁵. Ce choix ne repose pas cependant sur une hypothétique autonomie, une liberté totale que nous conférerions aux acteurs et qui ne pourrait être saisie que dans l'étude de *l'instant* de leur action. Il s'agit bien au contraire d'opter pour une étude du moment réformateur qui est également une « *sociobistoire du temps court*¹⁶⁶ ». Ce temps court est bien à considérer comme la rencontre entre une logique situationnelle, possédant sa spécificité, ses effets propres et des

¹⁶¹ Philippe Garraud, « Politiques nationales : élaboration de l'agenda », *L'année sociologique*, 1990, vol. 40, p. 17-41 / Roger W. Cobb, Charles D. Elder, *Participation in American politics : the dynamics of agenda-building*, Baltimore, John Hopkin university press, 1983.

¹⁶² Cf. Graham T. Allison, *The essence of decision – Explaining the Cuban missile crisis*, Boston, Little Brown, 1971.

¹⁶³ Voir notamment les contributions du numéro « *Figures de la décision* » de la revue *Politix*, n° 82, 2008.

¹⁶⁴ Yves Surel, *L'Etat et le livre – Les politiques publiques du livre, 1957-1993*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques politiques », 1997, 362 p.

¹⁶⁵ Nous pouvons dresser un parallèle avec l'analyse des crises de Michel Dobry, *Sociologie des crises politiques*, Paris, Presses de Science Po, collection « Fait politique », 2009 (3^{ème} édition revue et corrigée), 383 p.

¹⁶⁶ Boris Gobille, « L'événement 68. Pour une sociohistoire du temps court », *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, 2008, n°2, p.321-349.

habitus individuels et collectifs, des rapports de force structurés sur le temps long qui s'actualisent partiellement ou complètement. Cela nous a conduit à la fois à privilégier une approche *micro*, attentive aux interactions personnelles, aux menus travaux quotidiens, qui jalonnent la fabrique de la loi au sein d'un cabinet, les contraintes de la temporalité courte dans laquelle ils sont plongés et perçues comme telles (urgence, précarité de la position d'un ministre, exigence supposée de l'opinion) et une approche *macro* attentives aux trajectoires, dispositions, rapports de force entre groupes et leurs transformations sur le temps long.

Nous avons donc choisi de travailler sur un « moment réformateur » qu'est l'élaboration de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Il s'est agi, dans notre perspective, de reconstituer le plus précisément possible ce « moment », presque au jour le jour et dans le maximum de ses implications – ce que d'aucuns appellent une anthropologie historique¹⁶⁷. Nous avons donc travaillé sur la fabrique concrète d'un texte, d'une réforme, afin de le disséquer de façon clinique que possible, en faisant le pari du temps court : le « moment » étudié ne dure que deux années, de 1988 à 1989. En étudiant aussi le temps court, nous sommes justement plus à même de reconstituer *réellement* l'action, de mettre à jour quelles contraintes, quels types de jeux, de représentations pèsent sur les acteurs – et non pas de postuler à trop gros traits d'influences « évidentes ». Saisir le moment réformateur, c'est donc aussi une autre façon de comprendre comment les acteurs sont travaillés par des contraintes fortes, qui bornent leur action et s'inscrivent dans une configuration déterminée.

▪ COMMENT APPREHENDER LA PLACE DES IDEES DANS L'ACTION PUBLIQUE

La question du recours politique à des thèses pédagogiques soulève indubitablement la question de la place et du poids des idées dans la conduite de l'action publique. Notre réflexion en la matière a été guidée par deux partis-pris. Nous affirmons d'abord qu'il est possible qu'il y a un intérêt à étudier les idées pour elles-mêmes, parce qu'intrinsèquement elles jouent un rôle dans l'action publique. Nous proposons également de les appréhender au travers d'une sociologie des cultures politiques dans l'action publique.

Prendre les idées « au sérieux »

Revendiquer de prendre au sérieux les idées dans l'action publique nous situe en contrepoint de plusieurs courants de recherche qui ont proposé selon des modalités différentes leur prise en

¹⁶⁷ Alain Dewerpe, *Charonne, 8 février 1962 – Anthropologie historique d'un massacre d'Etat*, Paris, Gallimard, collection « Folio – histoire », 2006, 897 p.

compte comme l'approche cognitive des politiques publiques et l'analyse des usages des idées dans l'action publique. Si l'on rapporte la littérature sur les politiques publiques aux trois dimensions classiques d'analyse que sont *les trois « i »* : idées, intérêts et institutions¹⁶⁸, les approches dites « cognitives » des politiques publiques incarnent le pôle des idées de ce triptyque¹⁶⁹. Cependant, alors que la place prépondérante accordée aux idées dans l'analyse de l'action publique serait une des caractéristiques de l'approche « à la française » des politiques publiques¹⁷⁰, il nous paraît que, trop souvent, les idées, du moins sous leur valeur faciale, sont in fine évincées de l'analyse. Les approches cognitives des politiques publiques font en effet des idées le principal facteur explicatif du consensus entre les acteurs au principe de la conduite de l'action publique. Issue des travaux de Gramsci pour sa version française¹⁷¹, ce courant d'analyse postule que pour qu'une politique soit mise en œuvre, il faut qu'elle soit acceptable et acceptée par les récipiendaires, autrement dit, il faut que les pouvoirs publics puissent la justifier en valeurs. Le concept de « référentiel » développé à la fin des années 80 autour de Pierre Muller¹⁷² tout en prolongeant les travaux néo-institutionnalistes, repose sur l'idée qu'une politique publique est d'abord un « *rapport au monde* », une représentation d'un problème et des solutions à y apporter :

« Elaborer une politique publique, revient à construire une représentation, une image de la réalité sur laquelle on veut intervenir. C'est en référence à cette image cognitive que les acteurs vont organiser leur perception du système, confronter leurs solutions et définir leurs propositions d'action¹⁷³ »

¹⁶⁸ Voir ainsi l'article d'Yves Surel, « Idées, intérêts et institution dans l'analyse des politiques publiques », *Pouvoirs*, n° 87, 1998, p. 161-178 ou celui plus récent d'Yves Surel et Bruno Palier, « Les « trois I » et l'analyse de l'État en action », *Revue française de science politique*, 2005, vol. 55, n° 1, p. 7-32 dans lequel ils insistent sur la nécessité de ne pas opposer les différentes approches mais invitent au contraire à « *rester attentif à la pluralité des dimensions possibles de l'analyse et à la diversité également des « causes » possibles dans l'étude de l'action publique* ». Cette distinction prend sa source dans des travaux américains, ainsi : Hugh Heclo, « Ideas, Interest, and Institutions », (p. 366-392), in Lawrence Dodd (dir.), Calvin Jillson (dir.), *The Dynamics of American Politics. Approaches and Interpretations*, Boulder, Westview Press, 1994, 451 p.

¹⁶⁹ Le label d'approche cognitive recouvre de fait des approches multiples allant de l'advocacy coalition framework de Paul Sabatier, des analyses en termes de paradigme de Peter Hall, de récits comme chez Claudio Radaelli ou en terme de référentiel plus particulièrement dans l'approche française dont les représentants principaux sont Pierre Muller et Bruno Jobert.

¹⁷⁰ C'est ce que notent des auteurs comme Patrick Hassenteufel, Andy Smith lorsqu'ils écrivent : « *En France c'est donc l'accent fort mis sur la dimension cognitive des politiques publiques qui constitue le « terrain » d'un débat, feutré mais omniprésent* ». Ils soulignent surtout la prise en compte dans l'analyse des politiques publiques à la française du rôle de l'État dans l'émergence et l'entretien de normes globales qui structurent le fonctionnement et la hiérarchie de la société. Patrick Hassenteufel, Andy Smith, « Essoufflement ou second souffle ? L'analyse des politiques publiques 'à la française' », *Revue française de science politique*, 2002, vol. 52, n° 1, p. 53-73

¹⁷¹ Pierre Muller, « L'approche cognitive des politiques publiques », Communication à la journée d'études organisée dans le cadre du programme Sciences politiques et sciences cognitives, janvier (?) 2003, Grenoble, CERAT / On le retrouve dans le manuel de Patrick Hassenteuffel, op. cit. (p. 107)

¹⁷² Pierre Muller, « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie de l'action publique », *Revue Française de Science Politique*, 2000, vol. 50, n° 2, p. 189-207 / Bruno Jobert et Pierre Muller, *L'État en action – Politiques publiques et corporatisme*, Paris, Presses universitaires de France, collection « Recherches politiques », 1987, 242 p. / Pierre Muller, *Les Politiques publiques*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 1990, 128 p. / Yves Surel et Pierre Muller, *L'Analyse des politiques publiques*, Paris, Montchrestien, collection « Clefs/politique », 1998, 156 p.

¹⁷³ Pierre Muller, *Les politiques publiques*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 1998 (3^{ème} édition), (p. 42)

Chaque secteur serait porteur d'un référentiel « sectoriel » qui s'inscrit dans le « référentiel global » propre à chaque époque, qui peut faire écho au « paradigme de politique publique » de Peter Hall¹⁷⁴, cadre global d'interprétation du monde reconnu comme « vrai » par la grande majorité des acteurs des politiques publiques :

« L'analyse cognitive des politiques publiques cherche donc à répondre à une double ambition : intégrer la dimension du global, qui paraît incontournable pour comprendre les logiques à l'œuvre dans les changements de politiques publiques, tout en mettant en avant le rôle des acteurs dans la construction des cadres d'interprétation du monde et la mise en œuvre concrète de la dialectique du global et du 'sectoriel'. »

Dans cette optique, une dimension cruciale du travail politique consiste à articuler le « référentiel sectoriel », propre au secteur d'action publique à réformer, au « référentiel global », la vision du monde la plus répandue dans le groupe auquel s'adresse la réforme, référentiel qui coordonne l'ensemble des politiques sectorielles.

Mais le recours à la notion de référentiel comporte plusieurs difficultés. L'existence d'un référentiel global semble ainsi s'imposer aux acteurs et ce n'est que dans le cadre de cet « horizon des possibles » que le travail d'élaboration d'un cadre d'interprétation du monde est possible. Le processus de réinvention permanente des discours et cadres mentaux est ainsi borné par le référentiel global qui fixe en dernier recours les limites de ce qui est « pensable », « dicible » en matière de politique, sans que puisse être expliqué *sociologiquement* l'origine de ce référentiel global. Enfin, la notion de référentiel suppose une homogénéité des idées, valeurs, représentations étudiées ; ainsi, en dépit de ses variantes, cette approche tend à traiter les « idées » comme un ensemble homogène, appris et partagé par des acteurs appartenant à des univers distincts. Celui-ci est censé façonner une vision commune déterminant la construction ou la transformation des problèmes et des solutions propres à un secteur. Le constat empirique de leurs variations, l'existence sur ce plan d'incohérences relatives, de paradoxes réels ou apparents, rend difficilement crédible l'existence d'un « paradigme », d'un « référentiel », d'une « matrice cognitive », simple, unique et stable qui organiserait de manière évidente l'action. En outre, les approches cognitives s'intéressent moins aux idées en elles-mêmes qu'au processus de diffusion de celles-ci d'un espace social à un autre, c'est à dire au travail effectué par les médiateurs¹⁷⁵ dans les lieux de production ou de diffusion des matrices cognitives que sont les forums¹⁷⁶ Nous trouvons in fine ce constat – indirectement – dans les articles de Pierre Muller qui théorisent l'approche cognitive. Comme il le souligne, cette approche n'est pas réductible et ne doit

¹⁷⁴ Peter A. Hall, « Policy paradigms, social learning and the State – The case of economics policy-making », *Comparative politics*, 1993, vol. 25, n°3, p. 275-298

¹⁷⁵ Pierre Muller, *Airbus – L'ambition européenne, logique d'Etat, logique de marché*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques sociales », 1989, 254 p.

¹⁷⁶ Eve Fouilleux, *La politique agricole commune et ses réformes - Une politique à l'épreuve de la globalisation*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques politiques », 2003, 385 p.

justement pas se réduire à une analyse centrée sur les idées¹⁷⁷, : au contraire, son but est de combiner les différentes variables que sont les intérêts et les institutions dans l'analyse de la production et la diffusion des cadres d'interprétations du monde, des référentiels étudiés :

« Il faut au contraire réaffirmer que l'approche cognitive des politiques publiques ne s'oppose pas à une approche fondée sur les intérêts et les institutions, puisqu'elle considère que les intérêts mis en jeu dans les politiques publiques ne s'expriment qu'à travers la production des cadres d'interprétation du monde¹⁷⁸. »

C'est à ce titre que l'analyse cognitive des politiques publiques entend se présenter comme une « véritable sociologie politique de l'action publique¹⁷⁹ ». Le « tournant cognitif » de l'analyse des politiques publiques n'a finalement pas été aussi radical qu'il a pu parfois paraître : sa volonté de réhabiliter le rôle des idées ne s'apparente pas à un retour du refoulé idéaliste, elle aboutit à proposer plutôt une approche externaliste de celles-ci, c'est-à-dire de leur production et de leur diffusion. Si elle met la question du caractère normatif et cognitif de l'action publique au cœur de sa réflexion, elle pose néanmoins un cadre méthodologique somme toute classique en sciences sociales, s'attachant à restituer les contraintes dans lesquelles s'élabore l'action publique. Cependant ces analyses n'entrent généralement pas dans le détail des causes défendues ni des systèmes de croyance des acteurs. Ce sont plutôt les processus qui permettent à ces idées de s'institutionnaliser, leur parcours à travers différents forums d'action publique qui sont au centre de l'analyse. Ainsi, lorsque Bruno Jobert décrit le tournant néolibéral en Europe il ne s'intéresse pas tant au paradigme de marché qu'aux lieux où il s'élabore et se diffuse et à son instrumentalisation par l'élite administrative pour conquérir les principaux centres de pouvoir économique et politique¹⁸⁰. Il en va de même pour Eve Fouilleux dans son étude du changement de référentiel de la politique agricole commune qui s'intéresse plus à la remise en cause du porte-parole dominant qu'est la FNSEA pour le monde agricole et aux enjeux de pouvoir au sein des institutions européennes¹⁸¹. Lorsque Bruno Palier montre l'évolution des référentiels en vigueur dans le secteur social, il décrit bien le remplacement progressif du « référentiel d'expansion », déclinaison sectorielle du référentiel modernisateur porté par les élites technocratiques de la Vème République, par le « référentiel de marché », ce qui conduit à la fragilisation de la vision de la protection sociale qui a prévalu pendant les Trente Glorieuses¹⁸². Mais il ne rentre guère dans les méandres de ces

¹⁷⁷ Comme certains outre Atlantique le revendiquent implicitement à l'instar de Peter Hall ou en France Eve Fouilleux.

¹⁷⁸ Pierre Muller, art. cit. p. 193

¹⁷⁹ Ibid.

¹⁸⁰ Bruno Jobert, Bruno Théret, « France : la consécration républicaine du néolibéralisme », (p. 21-85) in Bruno Jobert (dir.), *Le tournant néolibéral en Europe*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques politiques », 1994, 328 p.

¹⁸¹ Voir Eve Fouilleux, *La politique agricole commune et ses réformes : Une politique à l'épreuve de la globalisation*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques Politiques », 2003, 385 p.

¹⁸² Bruno Palier, *Gouverner la Sécurité sociale, les transformations du système français de protection sociale depuis 1945*, Paris, PUF, collection « Quadrige », 2002, 502 p.

référentiels, s'intéressant plutôt aux facteurs qui expliquent cette évolution. Frédéric Pierru l'écrit bien dans sa thèse :

« *Le travail de l'analyste (dans le courant de l'analyse cognitive des politiques publiques) est alors de restituer comment est produit ce référentiel global et comment certains groupes sociaux et professionnels s'emploient à produire un nouveau référentiel sectoriel*¹⁸³. »

C'est en ce sens qu'il nous paraît que le statut accordé théoriquement aux idées dans l'analyse cognitive des politiques publiques revient à en faire plus une variable explicative qu'une variable expliquée et analysée pour elle-même. Elles sont invoquées comme facteur explicatif. L'accord sur ces idées ou la transformation du modèle de référence est lui-même objet d'enjeux de pouvoir, qui sont étudiés et décrits, mais le contenu même des référentiels n'est pas étudié en propre. Ces analyses se caractérisent donc par le caractère lâche de l'analyse de contenu et le fait de considérer in fine les idées comme des variables explicatives.

Plusieurs critiques ont été adressées au courant cognitif, qui y voient une forme implicite d'idéalisme. Ces auteurs proposent en retour d'interroger plutôt les usages des idées dans l'action publique et valorisent une perspective attentive à leur diversité.

Ainsi, Fabien Desage et Jérôme Godard voient dans le référentiel une manifestation d'« *épistémocentrisme scolastique* », l'attention accordée aux idées aboutirait trop souvent à lire l'action publique à l'aune d'un « *prisme idéaliste* ». Selon eux, l'approche cognitive plaquerait, selon eux, dans l'analyse le rapport que les chercheurs entretiennent eux-mêmes avec les idées, intellectualisant ainsi le rapport des acteurs à l'action. A partir de l'étude d'un dispositif de politique locale en matière d'emploi, ils montrent que le consensus apparent autour d'idées partagées masque des investissements différents tant cognitifs que matériels dans le dispositif – l'adhésion y est finalement toujours soumise à l'adéquation avec les intérêts et les représentations spécifiques d'un groupe social. Aussi proposent-ils de substituer à la notion d'idéologie ou de référentiel la notion de *mythe*, telle qu'elle a été développée par Paul Veyne, afin de prendre la mesure « *de la pluralité et de la complexité des régimes de croyances*¹⁸⁴ » et d'étudier les « *modalités précises de transmission ou d'hybridation des idées qui reste à l'état de boîte noire [dans le courant cognitiviste]* ». Ils plaident donc une analyse attentive aux usages des idées, en insistant sur la pluralité des rapports et des formes de croyances engendrées par les idées : celles-ci sont toujours susceptibles d'appropriations variées correspondant à des mises en sens distinctes par des groupes. Ce schéma d'analyse représente une variante sociologique de l'analyse des idées dans l'action publique dont la forme revient le plus souvent au modèle suivant : le texte ne se comprend qu'à partir du contexte,

¹⁸³ Frédéric Pierru, *Genèse et usages de la crise du système de santé français (1980-2004)*, Thèse pour le doctorat de Science Politique, sous la Direction de Patrick Hassenteufel, 2005, Université de Picardie Jules Verne, 712 p.

¹⁸⁴ Plus précisément, la notion de *mythe* pour ces auteurs présente l'intérêt de

des positions des personnes et des groupes qui les énoncent. Ce sont alors leurs propriétés sociales respectives, leurs trajectoires, leurs luttes, les ressources dont ils disposent et les contraintes s'exerçant dans l'univers social particulier où ils sont engagés qui, en dernière instance, semblent devoir procurer sa signification *réelle* à un discours¹⁸⁵. La thèse de Sylvain Laurens en est un bon exemple : il y étudie avec précision l'évolution des discours d'État sur l'immigration, à la politisation du discours sur l'immigration mais s'intéresse surtout aux évolutions du positionnement des acteurs, à l'« énarçhisation » du ministère dans la production de catégorisation¹⁸⁶. Cette réticence à analyser les idées pour leur valeur sémantique a cependant des fondements théoriques : analyser les idées comme le seul produit de configurations qui ne seraient à analyser que comme révélateur de liens entre les acteurs repose en effet sur la conviction d'un rapport distancié des acteurs aux idées. Comme le suggèrent Fabien Desage et Jérôme Godard, les usages des idées par les acteurs peuvent varier en fonction des acteurs et des situations, ils proposent donc d'analyser ces dernières comme des mythes, au sens de Paul Veyne¹⁸⁷. Ces analyses sociologiques de l'usage des idées dans l'action publique s'intéressent alors surtout à leurs producteurs. Notons cependant une différence essentielle avec les analyses en termes de référentiel pour lesquelles les idées sont une variable *explicative*, pour ainsi dire la « cause » des politiques, dans le cas socio-historique, elles sont plutôt une variable *expliquée* dont la production sociale est étudiée et qui viennent essentiellement légitimer les politiques mises en œuvre plus qu'elles n'en seraient le moteur. Toutefois ces analyses n'étudient pas les idées pour elles-mêmes.

Cette perspective est bien illustrée par un ensemble de contributions de la revue *Politix* consacrées à l'importation d'« idées » et de techniques managériales au sein d'espaces sociaux variés¹⁸⁸. Si ces dernières présentent bien un « air de famille », les articles montrent que celui-ci ne renvoie pas à une entité idéale unique et cohérente (« le » management) qui s'imposerait de manière identique dans chaque contexte et en produisant les mêmes avec les mêmes effets. Comme l'indique Cécile Robert dans son introduction, le management possède une plasticité et

¹⁸⁵ Nous pensons également au travaux de Sylvie Tissot sur l'émergence de la politique de la ville ou celui d'Hélène Michel sur la propriété : Sylvie Tissot, *L'Etat et les quartiers – Genèse d'une catégorie de l'action publique*, Paris, Seuil, collection « Liber », 2007, 299 p. / Hélène Michel, *La cause des propriétaires – L'Etat et la propriété en France, fin XIX^e - XX^e siècle*, Paris, Belin, collection « socio-histoires », 2006, 319 pages.

¹⁸⁶ Sylvain Laurens, *Hauts-fonctionnaires et immigration en France (1962-1981) – Socio-histoire d'une domination à distance*, Thèse de doctorat de science politique sous la direction de Gérard Noiriel, Paris, EHESS, 2006, 773 p.

¹⁸⁷ Fabien Desage, Jérôme Godard « Désenchantement idéologique et réenchantement mythique des politiques locales. Retour critique sur le rôle des idées dans l'action publique », *Revue Française de Science Politique*, volume 55 n°4, 2005, p. 633-663

¹⁸⁸ Voir le numéro : « Management », *Politix*, 2007, n°79, vol. 20, 237 p.

une polysémie qui fait « *l'objet d'usages non plus univoques mais différenciés*¹⁸⁹ » de sorte qu'il ne signifie ni ne provoque les mêmes résultats (et/ou les mêmes résistances) d'un univers social à l'autre. L'article de Julie Gervais consacré à la réforme du corps des Ponts et Chaussées illustre cette perspective : elle formule ainsi l'hypothèse que le management est une ressource dont se saisissent les acteurs pour renforcer leur propre position et s'insère dans des jeux de rôles propres à la direction du corps. Mathieu Hauchecorne a un raisonnement similaire lorsqu'il travaille sur les usages de la référence aux travaux de Rawls, il s'attache moins à la pensée de Rawls en confrontant le modèle d'équité qu'elle propose au modèle d'égalité républicaine « à la française » qu'aux effets de labellisation s'inscrivant dans les champs intellectuels et politiques¹⁹⁰. En conséquence, plutôt que poser un ensemble de croyances comme référentiel ou paradigme, ces auteurs expliquent comment les idées sont appropriées : le fait d'afficher une référence commune ne signifie pas qu'elle soit investie d'une manière identique par toutes les personnes-groupes et l'analyse rapporte toujours ces usages à des éléments de concurrence.

Si le facteur idée a un rôle important, nous défendons que celui-ci s'éclaire également lorsque l'on étudie directement son contenu, ce que ne fait ni l'approche cognitive et celle centrée sur les usages. A contrario, notre travail s'organise autour de la conviction que sans être les seuls moteurs de la conduite de l'action publique, les contenus des idées jouent *par elles-mêmes* un rôle important. La lecture en termes d'usages comporte un biais instrumentaliste par son indifférence aux significations et aux implications des idées. Déporter l'analyse vers l'usage des idées, n'épuise pas la question du recours à telle idée plutôt qu'à telle autre – sauf à considérer que toutes se valent et possèdent des contenus indiscernables hors du cadre de concurrence qui est censé expliquer leurs usages distinctifs. Tout se passe comme si ces dernières étaient des coquilles vides, dépourvues de sens, dont les acteurs se saisiraient exclusivement dans configuration pour jouer des coups et se démarquer, se légitimer, conquérir ou consolider une position. Or les idées sont des tissus de significations aux implications non substituables pour les acteurs qui orientent aussi leur action en raison à la fois du contenu propre et des façons dont elles se les approprient et les investissent en fonction du sens dont ils la dotent¹⁹¹. Cette considération nous conduit donc à

¹⁸⁹ Cécile Robert, « Introduction », *Politix*, 2007, n° 79, vol. 20, p. 7-23

¹⁹⁰ Mathieu Hauchecorne, « Le 'professeur Rawls' et le 'Nobel des pauvres' », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009, n° 176-177, p. 94-113 / « L'expertise d'Etat rattrapée par l'université », *Raisons politiques*, 2009, n° 33, p. 81-101

¹⁹¹ C'est une idée classique en sociologie. Voir Max Weber, *Economie et société*, op. cit. Nous pouvons également dresser un parallèle avec la réflexion de Lahire sur l'écriture à partir du cas de Kafka. Il montre ainsi qu'écrire, et écrire ce que l'on écrit et comme on l'écrit, ne peut uniquement s'analyser comme une stratégie de distinction, mais répond aussi à des problématiques existentielles. Voir Bernard Lahire, *Franz Kafka. Eléments pour une théorie de la création littéraire*, Paris, La Découverte, collection « Textes à l'appui », 2010, 626 p.

« prendre les idées au sérieux » dans l'analyse des politiques publiques, i. e. à les interroger aussi pour elles-mêmes, dans ce qu'elles représentent pour les acteurs.

Pour une sociologie des cultures politiques dans l'action publique

Cet intérêt pour les idées nous le développons dans ce travail aussi au travers de la prise en compte des cultures politiques dans l'action publique. Recourir à la notion de culture politique n'est cependant pas sans poser de problème. Comme le note Michel Dobry, elle est « *l'une des plus incertaines de celles produites par la science politique contemporaine*¹⁹² » ; plus généralement les sciences sociales françaises ont développé une méfiance certaine à l'égard de la notion de culture en général et de culture politique en particulier, la considérant comme une « *notion attrape-tout*¹⁹³ ». Sans doute sont-ce les travers des études culturalistes qui justifient cette défiance, mais il nous semble possible de penser la notion de culture sans pour autant adopter une vision mécaniste et considérer que l'intériorisation d'une même représentation du monde conduit les acteurs à adopter un même comportement¹⁹⁴. Par la notion de culture, on entend souligner le caractère social des idées que portent les acteurs, puisqu'elle désigne des modes de pensée ou d'action des individus qui sont issus de leur socialisation, qu'elle définit le résultat des processus d'acculturation, des mécanismes de mise en forme des individus par la société. Toutefois selon les auteurs la notion de « culture politique » renvoie à des sphères différentes de la vie sociale. Dans son acception anthropologique, elle peut désigner ce qui fait tenir ensemble une société¹⁹⁵. Certains politistes, en particulier américains, y ont trouvé la source de cultures politiques nationales¹⁹⁶. Dans son acception psychosociologique, elle désigne le système d'attitudes qu'une personne développe, elle est alors le résultat d'une socialisation individuelle. Une autre conception, plus pragmatique, permet d'envisager des cultures politiques dans une société donnée portée par de sous-groupes autour d'une définition moyenne ; c'est en ce sens que l'emploient Pierre Bréchon et alii pour l'analyse du vote¹⁹⁷ ou des historiens comme Serge Berstein¹⁹⁸ ou Jean-

¹⁹² Michel Dobry, « Le mythe de l'allergie française au fascisme », *Revue française de sociologie*, 1989, vol. 30, n° 3-4, p. 511-533 – p. 20

¹⁹³ Yves Schemel, « *Les cultures politiques* », in Madeleine Grawitz, Jean Leca, *Traité de science politique, volume 3, l'action publique*, p. 237-307 (p. 238)

¹⁹⁴ On pense ici aux études controversées de Margaret Mead ou de Ruth Benedict sur les sociétés indiennes zuni et kwakiutl dans lesquelles elle oppose deux personnalités apolliniennes et dionysiaques. Ruth Benedict, *Echantillons de civilisation*, cité par Yves Schemel, op. cit. p. 260-262

¹⁹⁵ Bertrand Badie plaide pour cet emploi de la notion. Il passe par un retour à Durkheim, Weber et Parsons pour la retrouver. Il nie d'ailleurs toute sous-culture politique différente des autres – mais il est vrai qu'il se situe à un niveau tellement macrosocial que c'est la question des institutions (démocratie) plutôt que des programmes ou couleurs politiques qu'il désigne par le terme de politique.

¹⁹⁶ Almond et Verba, in Yves Schemel, op. cit.

¹⁹⁷ Pierre Bréchon, Annie Laurent et Pascal Perrineau, *Les cultures politiques des français*, Paris, Presses de la FNSP, 2000, 425 p.

François Sirinelli¹⁹⁹. La culture politique serait alors « *l'ensemble de normes et de valeurs* », le « *système de représentation* », la « *grille de lecture commune*²⁰⁰ » que partage une famille politique, au sens large du terme, comme principe de lecture du monde qui est générateur de façon de penser et d'agir, autrement dit un habitus de groupe. Mais la culture politique est ici immanente au sein de la société, résultat de processus non étudiés, puisqu'on s'attarde plus sur ces manifestations que sur les instances relais qui en sont les vecteurs.

Il ne s'agit pas de revendiquer ici naïvement la conviction ou des croyances comme uniques moteurs des choix des acteurs étudiés en matière de politique éducative, ou supposer l'existence de constater une culture politique commune qui ne saurait constituer en soi une explication, sinon de type idéaliste. Mais nous nous devons de constater que quelles que soient les stratégies ou les coups que les acteurs peuvent jouer dans leurs oppositions internes au sein d'une même organisation ou d'un courant, qu'il soit politique ou syndical, ils puisent tous dans le même stock de schèmes de perception du monde social et scolaire, ils usent du même registre cognitif, des mêmes référents culturels pour proposer des solutions, des politiques à mettre en œuvre. Ce sont ces représentations que nous appellerons culture politique, nous refusant au terme « idéologie », dont les usages sont trop multiples et qui, comme le rappelle Bourdieu, masque trop que les représentations dont usent les acteurs sont des produits du monde social :

« Si j'en suis venu à bannir l'usage du mot 'idéologie', ce n'est pas seulement en raison de sa polysémie, et des équivoques qui en résultent. C'est surtout parce que, en évoquant l'ordre des idées, et de l'action par les idées sur les idées, il incline à oublier un des mécanismes les plus puissants du maintien de l'ordre symbolique, à savoir l'inscription du social dans les choses et dans les corps²⁰¹. »

Mais le recours à la notion de culture politique est pour nous moins une réponse que l'occasion de formuler différemment le problème du recours par les acteurs du ministère Jospin à une certaine façon d'envisager les problèmes de l'école. Il s'agit ici de déplacer l'échelle d'observation et de considérer que pour analyser les choix éducatifs et politiques effectués en 1988-89, l'échelle individuelle seule ne suffit pas, pas plus que celle des simples interactions entre les acteurs étudiés. Comme nous l'avons précisé plus haut, ce travail entend resituer les contraintes qui pèsent sur et guident les décisions des réformateurs. Pour les acteurs politiques et syndicaux engagés dans le processus réformateur, une partie de ces contraintes trouvent leur racine dans leur appartenance à une organisation. Dotée de règles propres, de croyances, de savoirs et de savoirs faire spécifiques imposés à ses membres sous l'effet d'interactions, de socialisation

¹⁹⁸ Serge Berstein, *Les cultures politiques en France*, Paris, Seuil, « L'univers historique », 1999, 412 p.

¹⁹⁹ Jean-François Sirinelli, « Préface », in *Histoire des droites en France, tome 2*, Paris, Gallimard, collection « Essais », 1992, (p. 3-4). Voir également Jean-Pierre Rioux et Jean-François Sirinelli (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, collection « L'univers historique », 1997.

²⁰⁰ Serge Berstein, op. cit., Introduction, p. 7-9

²⁰¹ Pierre Bourdieu, *Les méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, 316 p. (p. 216)

institutionnelle, ces organisations sont des univers d'inculcation plus ou moins puissants, des entreprises plus ou moins systématique de fabrication de sens commun, qui déposent dans les têtes et dans les corps un ensemble de représentations et schèmes qui orientent les pratiques²⁰² – comme elles se nourrissent en retour des valeurs de leurs membres.

En adoptant également un point de vue plus général, en nous attachant à l'histoire de groupes dont sont membres les acteurs étudiés, nous adoptons une perspective complémentaire, qui permette de saisir la cohérence des positions des différents protagonistes et de comprendre comment est formé leur univers de référence, dans quel stock de représentations ils peuvent puiser. La notion de *culture* se comprend alors sous la forme incorporée de schèmes mentaux qui orientent les pratiques. Notre définition est alors proche de celle proposée par Jean-Michel Eymeri et Julie Gervais qui définissent une culture institutionnelle comme « *le composé indécomposable de représentations, de croyances, de savoirs, de savoir-faire et de pratiques, caractéristique d'une institution particulière et approprié par ses membres* »²⁰³. » Ainsi définie, la « culture politique » comme la culture « institutionnelle » est la forme concrète selon laquelle une institution, une organisation se trouve effectivement appropriée par les membres. Nous serons donc amenée dans ce travail à nous pencher sur les transformations des référents idéologiques de groupes politiques et syndicaux concernant la question scolaire – tout en veillant à les étudier en liaison avec les transformations du contexte dans lequel il s'inscrit mais en tenant également compte de la morphologie de ces groupes.

4) Présentation du terrain

Les canons de la discipline enjoignent au sociologue de construire son objet et son questionnement préalablement à son enquête pour éviter toute forme d'empirisme naïf trop souvent pétris de prénotions. Cependant, dans les faits la construction de l'objet de recherche procède généralement d'allers-retours permanents entre le questionnement et le terrain, la réflexion préalable permettant d'enrichir le rapport au terrain, l'enquête nourrissant en retour les questions posées. Dans notre cas, le terrain a conduit à une redéfinition assez conséquente du sujet de thèse ou plus exactement de l'objet dans lequel il s'incarnait, nous conduisant à

²⁰² Douglas Mary, *Comment pensent les institutions ?*, Paris, La découverte, MAUSS, collection « Recherches », 1999, 180 p. – traduction d'Anne Abeillé, révisée par l'auteur

²⁰³ Texte de cadrage, « Les cultures administratives – Socialisations, communalisations, logiques d'action », Journée d'études organisée par Jean-Michel Eymeri-Douzans et Julie Gervais, IEP de Lyon - 21 novembre 2008, dans le cadre du groupe de travail de l'AFSP « Science politique comparée des administrations » et du le projet 6 du cluster 14 (UMR Triangle, dir. Renaud Payre)

abandonner l'idée d'une sociogenèse des IUFM pour une étude de la fabrique de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. C'est bien parce qu'il paraissait difficile de repérer, sinon de façon artificielle en 1988-89 une problématique spécifique de la formation des enseignants indépendamment des réflexions plus générales réflexion globale conduite dans le cadre de la préparation de la loi d'orientation sur l'éducation que nous avons finalement choisi d'étudier les conditions sociales de production de l'ensemble de cette loi. C'est dire toute l'importance que la conduite de l'enquête, des matériaux recueillis dans le cadre d'un travail de thèse puisqu'ils contribuent de façon essentiel à modeler la réflexion. Il est aussi important de les présenter car nous avons choisi dans notre écriture de laisser une large place « au terrain », de faire entendre la parole des acteurs, en restituant entretiens et archives pour mieux rendre compte de la réalité étudiée.

Ce travail s'est donc nourri de différents types de matériaux que nous entendons détailler ici. Globalement, il est possible de distinguer deux types de source, orales et écrites ; cette distinction se fonde à la fois sur la matérialité des supports mais aussi sur la date de production de ces sources, alors que les écrits sont la « trace » du moment étudié, les sources orales sont produites a posteriori.

1) Les sources orales :

▪ LES ENTRETIENS

Philippe Bongrand et Pascale Laborier écrivent que l'entretien fait aujourd'hui figure « *d'impératif instrumental dans l'analyse des politiques publiques* », au point de pouvoir faire le plus souvent l'économie de justifications théoriques²⁰⁴. Les entretiens renvoient généralement dans les travaux d'enquête en sociologie de l'action publique, et notre thèse ne déroge pas à cette règle : ils sont en effet envisagés soit comme une source d'information permettant de reconstituer des faits, soit comme la « *source privilégiée d'accès aux représentations des acteurs*²⁰⁵ ». S'il est difficile de se départir des biais de ces deux recours aux entretiens, il convient toutefois de prendre conscience des limites intrinsèques à cet instrument.

²⁰⁴ Philippe Bongrand, Pascale Laborier, « L'entretien dans l'analyse des politiques publiques », *Revue française de science politique*, 2005, vol. 55, n° 1, p. 73-111 / Voir également la réponse de Gilles Pinson et Valérie Sala Pala, « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *Revue française de science politique*, 2007, n° 5, volume 57, p. 555-597

²⁰⁵ Florence Weber, Stéphane Beaud, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte, collection « Guides Repères », 2003, Paris, 360 p.

Entretiens informatifs et analyse des représentations

Le premier usage de l'entretien dans les travaux de politiques publiques et qui lui d'ailleurs spécifique, nous ne l'y retrouvons guère en sociologie, est un usage à visée informatif : il a pour objet de reconstituer les faits, à la façon du travail journalistique. Il est alors un instrument essentiel pour décrire l'action « après la bataille²⁰⁶ », notamment lorsque les sources écrites sont inexistantes, parcellaires voire inaccessibles. Son recours peut être perfectionné, voire professionnalisé, comme le précise Jean-Claude Thoenig, évoquant la technique du « cross checking²⁰⁷ », i. e. du recoupement des sources : une information est considérée comme vraie à partir du moment où elle est citée par au moins deux sources. C'est effectivement en partie avec un objectif d'abord informatif que nous avons pratiqué l'entretien : ceux-ci permettaient d'obtenir des informations « de première main » pour reconstruire progressivement, en s'appuyant sur le témoignage des protagonistes ou d'observateurs bien informés le travail d'élaboration de la loi de 1989. Toutefois, les limites d'une telle démarche nous sont apparues rapidement : interroger des acteurs près de quinze années après les faits condamne le chercheur à recueillir de souvenirs imprécis lorsqu'il est en quête de certitudes. Les entretiens ont donc dû, logiquement, être logiquement complétés par des sources écrites, lacunaires, mais plus fiables afin de retracer le plus fidèlement possible les événements jalonnant le moment réformateur.

C'est donc essentiellement le second usage de l'entretien qui a été principalement le nôtre : recueillir la parole des acteurs a été avant tout un outil pour accéder à leurs représentations. L'entretien est en effet l'occasion pour l'enquêté de replonger dans son histoire, de mettre en mots ses motivations et donc de les révéler à l'enquêteur. Mais l'entretien est à analyser comme une interaction à l'initiative du chercheur et la parole qu'il recueille est irréductiblement le produit de cette interaction. C'est dire si cette parole doit être aussi regardée comme une mise en forme a posteriori de l'expérience vécue par l'acteur, une reconstruction largement artificielle des motivations qui ont poussé l'individu à agir. Cependant, nous pouvons faire le parallèle avec un des acquis de la sociologie de la justification initiée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot lorsqu'ils cherchent à identifier les procédures par lesquelles les acteurs produisent leur rapport au monde et les significations dont ils sont porteurs²⁰⁸. Or ils présupposent que les acteurs en situation de doute ou de réflexivité ou de dispute font appel à des valeurs de référence,

²⁰⁶ Cf. Max Sanier, Philippe Corcuff, « Politiques publiques et action stratégique en contexte de décentralisation – Aperçus d'un processus décisionnel 'après la bataille' », art. cit.

²⁰⁷ Jean-Claude Thoenig, « L'analyse des politiques publiques », dans Madeleine Grawitz, Jean Leca (dir.), *Traité de science politique*, Paris, PUF, vol. 4, 1985, p. 40-41.

²⁰⁸ Luc Boltanski, Laurent Thévenot, *De la justification – Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, collection « NRF – Essais », 1991, 483 p.

aux « principes supérieurs communs ». Nous pouvons tisser un parallèle avec la situation d'entretien : par ses biais même et son artificialité, l'entretien favorise la production d'une parole motivée en termes de valeurs et de bien commun. Toutefois, il va de soi que si l'entretien peut donc être considéré comme un moyen efficace d'accéder aux représentations des acteurs, le biais de l'écart temporel entre les faits étudiés et la réalisation de l'entretien demeure : les croyances, valeurs, normes, représentations des acteurs ont pu évoluer et le propos recueilli renvoie alors à des motivations lissées, transformées par le temps et peut-être décalées par rapport aux problématiques de l'époque. Ce risque est important et doit être autant que possible neutralisé par une connaissance aussi informée que possible de l'époque étudiée : l'importance d'un travail de préparation préalable à l'entretien et à l'enquête de manière générale ressort ici avec une acuité particulière.

S'il est nécessaire pour le chercheur de se fondre dans l'interaction pour mieux épouser les contours de la pensée de la personne qu'il interroge, s'il lui faut se détacher de la grille de questions préparée à l'avance, il convient de souligner que ce travail de « caméléon²⁰⁹ » n'est possible qu'au terme d'une véritable préparation à l'entretien et à l'interaction. Le parti pris dans la réalisation de nos entretiens a été à mi-chemin entre l'entretien semi-directif et le récit de vie. C'est toujours au titre de leur participation personnelle à tel événement (cabinet, commission, engagement, etc.) que les personnes étaient sollicitées et c'est donc bien sur leur propre point de l'événement que nous souhaitons les entendre, c'est-à-dire comment ils avaient vécu l'événement, comment eux-mêmes abordaient la question – c'est un rappel que nous avons systématiquement effectué avant tout entretien. Le guide d'entretien, s'organisait comme suit. D'abord la personne était interrogée sur la façon dont elle s'était retrouvée en situation (être membre du cabinet, d'une commission, à la direction d'un syndicat, etc...) puis sur la façon dont elle avait vécue cet épisode ; venaient enfin les questions qui étaient quelles grandes questions étaient alors en débat, les modes de travail, les éventuels regrets. Thèmes généraux plus que questions, cette grille se voulait souple et s'adaptait évidemment au cheminement particulier de la parole de l'interviewé. Pour favoriser la mise en situation de l'acteur et tenter de remédier au décalage temporel avec la période étudiée, l'acteur était tant que possible remis en contexte par plusieurs techniques. Les questions étaient généralement envoyées au préalable à l'enquête : cette technique permettait à l'acteur de se remémorer, éventuellement, de se préparer mentalement à replonger dans les débats et représentations de l'époque. Une seconde technique a consisté à

²⁰⁹ Jean-Claude Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, Collection 128, 128 pages.

présenter tant que possible des documents d'époque aux acteurs²¹⁰ : organigramme, liste de présents, rapport, texte de loi, afin de donner des accroches aux témoins pour rentrer *avec précision* dans le détour historique auquel invitait l'entretien. Enfin l'entretien était toujours complété par un bref questionnaire sur la vie de la personne : année de naissance, année du bac, plus haut diplôme obtenu, profession des parents.

Aborder les données personnelles par un « questionnaire » de fin d'entretien

Il n'est pas toujours évident d'aborder avec les personnes interrogées, notamment lorsqu'elles ont exercé de responsabilités administratives importantes, des questions d'ordre personnel. Il en va ainsi de la profession des parents, indice important pour l'enquêteur du milieu dont est issu l'enquêté et qui ressort d'autant plus difficilement de l'entretien que l'enquêté est issu des hautes sphères du pouvoir²¹¹. Comme le notent plusieurs auteurs, les hauts-fonctionnaires peuvent marquer une réticence à évoquer leur trajectoire : « *Sollicité pour un entretien au nom de leurs fonctions passées, les enquêtés sont ordinairement et logiquement enclins à maintenir fermement la « distinction entre domaine public et domaine privé » et affichent effectivement presque toujours une « répugnance à déborder le cadre professionnel*²¹² ».

C'est à cet effet que qu'a été systématisé un petit questionnaire oral de fin d'entretien portant sur l'année de naissance, l'année de bac, le plus haut diplôme obtenu, la profession des parents. Présenté de façon « administrative » comme des données à recueillir pour « remplir des cases » plus que comme des éléments clés pour l'entretien, ce questionnaire permettait de ne pas brouiller l'interaction durant l'interview. Les avantages de cette méthode étaient de permettre de faire repartir l'entretien sur une pente plus personnelle à la fin de l'entretien et ont souvent débouché sur un récit de vie²¹³.

Description des entretiens réalisés

Les entretiens ont constitué un matériau essentiel dans l'enquête menée. Ils ont été réalisés auprès de plusieurs types d'acteurs : cabinets ministériels (de Lionel Jospin, de Robert Chapuis, de Michel Rocard), membres de l'administration centrale, membres de la commission dite « Boussel » sur la création des IUFM, responsables syndicaux, membres du Parti socialiste.

Jean-Claude Passeron souligne judicieusement que les enquêtes par entretiens sont souvent victimes d'un « quantitativisme honteux » : trop souvent les entretiens réalisés ont pour visée implicite de constituer un échantillon représentatif de la population étudiée. Le biais est légèrement différent en analyse des politiques publiques : la tentation y est grande de prétendre à l'exhaustivité des acteurs étudiés. Ce n'est pas un danger que nous avons couru : pour ce travail, nous avons réalisé quarante deux entretiens. Leur nombre relativement limité au regard des standards actuels dans les thèses de politiques publiques s'explique aisément. Rapidement nous

²¹⁰ Sylvain Laurens présente un dispositif similaire dans son article : « “Pourquoi” et “comment” poser les questions qui fâchent ? – Réflexions sur les dilemmes récurrents que posent les entretiens avec des ‘imposants’ », *Genèses*, 2007, vol. 69, n° 4, p. 112-127

²¹¹ Hélène Chamboredon, Fabienne Pavis, Muriel Surdez, Laurent Willemez, « S'imposer aux imposants », *Genèses*, n° 16, juin 1994, p 114-132.

²¹² Sylvain Laurens, « Pourquoi et comment », art. cit.

²¹³ De fait, nous sommes ici très proche des « questions de fin d'entretien » que Sylvain Laurens présente dans son article de *Genèses* qui permettent elles aussi, quoique présentées comme une source pour une base de données statistiques, de relancer la discussion et d'obtenir des informations personnelles sous une forme de quasi récit de vie (cf. encadré n° 3)

avons butté sur des refus d'entretien de la part de membres du cabinet voire de syndicalistes. Par leurs fonctions également, une partie des acteurs étaient difficilement accessibles : certains comme Lionel Jospin ou Claude Joyeux ont refusé de nous rencontrer. S'il est toujours possible d'interroger des acteurs périphériques pour parer cette difficulté et compléter « l'échantillon », il nous est apparu qu'avec quinze ans de recul, interroger des acteurs non directement impliqués dans le travail étudié était peu pertinent. A tout le moins avons-nous tenté de rencontrer l'ensemble des acteurs du cabinet Jospin, ce qui a parfois nécessité un véritable travail de détective pour retrouver les coordonnées de certaines personnes (quelquefois en vain). Nous avons cherché à rencontrer l'ensemble des directeurs de l'administration en 1988-89, peu d'entre eux ont donné suite à nos courriers ; ce sont plutôt d'anciens attachés ou chefs de bureaux qui ont répondu favorablement donné suite à nos sollicitations. Enfin, nous avons rencontré des responsables syndicaux, notamment parmi les membres des délégations reçues par le ministre. On trouvera en annexe le détail des entretiens réalisés.

Une large partie de ses entretiens a été retranscrite et nous en livrons l'essentiel en annexe. Autant que possible, nous avons présenté la personne interrogée au travers d'un bref portrait précédent la retranscription de l'entretien ainsi que de quelques explications sur le déroulement de l'entretien. Revenir sur les conditions de cette interaction spécifique permet souvent d'éclairer les réponses obtenues par les enquêtés. Pour la majeure partie de nos entretiens, nous ne nous sommes pas retrouvée dans une situation de domination où il nous aurait fallu nous « imposer aux imposants²¹⁴ » mais plutôt dans une situation d'habitus relativement « compatibles » avec nos enquêtés ce qui facilitait l'interaction. Lorsque nous présentons dans le corps de texte des extraits d'entretiens, nous avons choisi une mise en page spécifique : alors que les citations de textes ou d'archives sont présentées avec un retrait et en italique, les entretiens sont présentés dans une police « normale ». Il s'est agi pour nous de bien souligner la différence de statut de ces sources.

Signalons enfin que, dans un premier temps, le ciblage de nos interlocuteurs était principalement orienté par notre premier questionnaire, i. e. sur la création des IUFM : ainsi nous avons rencontré la quasi-totalité des membres de la commission Bousset chargée de rédiger un cahier des charges pour ces établissements. Ces entretiens sont peu mobilisés dans cette thèse : ils nous ont pourtant été utiles même indirectement, au-delà de l'analyse des rapports de force et des positionnements internes à la commission. La commission Bousset était en effet principalement

²¹⁴ Hélène Chamboredon, Fabienne Pavis, Muriel Surdez, Laurent Willemez, « S'imposer aux imposants », art. cit. Nous relatons toutefois en annexe des entretiens plus compliqués notamment ceux réalisés avec Antoine Prost et Joseph Garnier : tous deux universitaires et historiens, ils se sont montrés réticents à entrer dans la peau du témoin. Nous avons abordé l'entretien avec Olivier Scharpentek en appréhendant une situation très asymétrique alors que l'interaction a plutôt été cordiale.

constituée de représentants syndicaux en charge de la formation des maîtres ; les rencontrer a été aussi une porte d'entrée dans le milieu syndical (ces entretiens ont été les premiers réalisés) et plus généralement dans le milieu éducatif. Ils nous ont permis d'appréhender un large éventail de la réception de la loi d'orientation de 1989 et des façons d'envisager les questionnements éducatifs de cette période. Beaucoup ont été retranscrits mais nous ne les avons pas joints aux annexes.

▪ LES ARCHIVES ORALES DE L'INRP-SHE

Le service d'histoire d'éducation (SHE) de l'INRP mène un vaste travail de recueil d'« archives orales » concernant les cercles décisionnels du ministère de l'Éducation nationale. Cette enquête porte à la fois sur les ministres eux-mêmes, leurs cabinets, les directeurs d'administration, des personnels de l'administration du ministère de l'Éducation nationale ainsi que sur certains responsables politiques ou syndicaux. Fort riche, ce travail a pour but de dresser un tableau de l'administration du ministère de l'Éducation nationale depuis la seconde guerre mondiale jusqu'aux années 1990, à « *recueillir et conserver la mémoire d'en haut* ». Certains entretiens ont nourri des enquêtes propres au SHE et sont marqués par des interrogations spécifiques comme la question de la décision en matière d'éducation, l'action des ministères Beullac, Savary, Chevènement qui ont fait l'objet de communications particulières²¹⁵. Mais tous commencent sur le mode du récit de vie et permettent de resituer l'acteur dans son histoire personnelle avant d'envisager son point de vue sur l'histoire de l'administration. L'écoute des entretiens est rendue possible pour certains d'entre eux²¹⁶ et l'ensemble a donné lieu à une publication aux éditions de l'INRP : il s'agit de l'inventaire des entretiens ainsi que de leur compte rendu analytique i. e. non de la transcription mais du descriptif des thèmes abordés. Il est certain que ces archives orales doivent nous interroger sur leurs conditions de recueil et sont à utiliser avec précaution²¹⁷, comme le précisent également Martine Allaire et Marie-Thérèse Franck dans leur introduction : « *provoquées et analysées, elles doivent être analysées comme telles*²¹⁸ ». Outre l'intérêt d'avoir pu écouter

²¹⁵ Marie-Thérèse Frank (dir.), Martine Allaire (dir.), *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la libération – Tome 1, inventaire de cinquante-cinq entretiens*, Paris, INRP, 1995, 197 p. / Marie-Thérèse Frank (dir.), Pierre Mignaval (dir.), *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la libération – Tome 2, inventaire de soixante-six entretiens*, Paris, INRP, 2000, 209 p. / Marie-Thérèse Frank (dir.), Pierre Mignaval (dir.), *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la libération – Tome 3, inventaire de quarante entretiens*, Paris, INRP, 2002, 143 p. / Marie-Thérèse Frank (dir.), Pierre Mignaval (dir.), Lepagnot-Leca Françoise, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la libération – Tome 4, inventaire de soixante quatre entretiens*, Paris, INRP, 2002, 205 p.

²¹⁶ Une partie des entretiens seulement est disponible en libre écoute, pour les autres il est nécessaire de solliciter l'autorisation d'écoute auprès des personnes interrogées ou leur consultation sera déclarée libre à une date ultérieure, fixée préalablement avec les enquêteurs.

²¹⁷ Florence Descamps, Florence Weber, Bertrand Müller, « Archives orales et entretiens ethnographiques. Un débat entre Florence Descamps et Florence Weber, animé par Bertrand Müller », *Genèses*, 2006, n°62-1

²¹⁸ Introduction, op. cit. p. 3 volume 1

certain d'entre eux²¹⁹, ce travail nous a surtout permis de disposer de 165 notices biographiques fouillées qui ont été très utiles pour connaître les profils des membres des « cercles décisionnels » du ministère de l'Éducation nationale, et c'est principalement sous cet angle que nous avons utilisé cette source. Ils sont en effet peu mobilisés en tant que témoignages dans le texte, notamment parce qu'ils ne portaient que secondairement sur la période que nous privilégions. En outre, réalisés par des historiens ayant peu l'habitude de l'interaction spécifique à l'entretien, à partir de questionnement d'historien, ces échanges peuvent difficilement être appropriés par un chercheur de science politique : en particulier les questionnements sur la décision publique restent à un niveau trop général pour être exploités, puisque les enquêteurs posent la question « des modalités de prise de décision au sein de l'Éducation nationale » à leurs interlocuteurs sans l'incarner dans des études de cas et obtiennent des réponses peu instructives.

2) Les sources écrites :

- LES ARCHIVES PUBLIQUES DU CENTRE DES ARCHIVES CONTEMPORAINES DE FONTAINEBLEAU

Les archives publiques sont conservées, pour les fonds postérieurs à la fondation de la V^o République, au centre des archives contemporaines de Fontainebleau. Sources riches mais très hétérogènes, ces archives administratives sont consultables librement passé un délai de 30 ans et sous dérogation avant expiration de ce délai²²⁰. Les historiens sont rompus aux difficultés intrinsèques au travail d'archives : ainsi la qualité du fonds dépend du versement, du travail effectué dans les missions des archives de chaque ministère qui a éliminé des documents sans que l'on sache toujours la logique qui y a présidé. Nous avons suivi deux pistes dans notre dépouillement : d'abord nous avons privilégié les fonds concernant la période du ministère Jospin et la mise en place des IUFM, nous avons ensuite cherché à reconstituer une histoire à base de sources « de première main » des politiques éducatives sous la V^o République en ciblant à la fois les réformes et projets de réformes portant sur la formation des enseignants, ainsi que les grands projets et textes de loi. Concernant la période 1988-1992, nous avons eu la chance de pouvoir disposer de quatre versements très riches provenant du cabinet de Lionel Jospin : versements des documents de trois conseillers du ministre ainsi que du ministre lui-même ; nous avons également pu bénéficier d'un fonds très riche provenant du cabinet Chapis (secrétaire d'État à

²¹⁹ Nous citons ces entretiens dans le texte sous la forme suivante : « Entretien INRP + nom de l'enquêté » sans préciser l'ensemble des références ni le volume de la publication, l'écoute étant à déconnecter des livres.

²²⁰ C'était du moins l'état de la législation au moment où nous avons consulté ces archives.

l'enseignement technique auprès du ministre de l'Education) dont les papiers personnels du secrétaire d'Etat²²¹. En revanche, il ne nous a pas été possible de retrouver des documents d'origine administrative portant sur l'élaboration de la loi d'orientation ; malgré une demande spécifique adressée à la mission des archives du ministère. Concernant la période antérieure, les versements dépouillés sont très disparates et proviennent de services très différents. Les sources, auteurs, directions sont précisées dans le corps du texte et dans la présentation des archives en annexes.

▪ LES ARCHIVES PRIVEES :

Nous avons également récolté de nombreuses archives privées ou plus exactement des fonds personnels d'acteurs impliqués dans la période étudiée, notamment lors de notre campagne d'entretiens. Ces archives privées sont d'ordre divers, elles concernent d'abord la commission Boussel et la formation des maîtres, elles portent également sur le travail du cabinet de Lionel Jospin.

La demande systématique de documents d'époque lors des sollicitations d'entretien a été accueillie favorablement par les personnes interrogées et a permis de glaner un fonds important de documents sur les textes échangés lors de la commission Boussel. Un membre m'a ainsi donné l'ensemble des archives complètes qu'il avait conservé de ce travail. Nous avons aussi récolté de nombreux textes sur la formation des enseignants produits par les différentes organisations représentées dans la commission, soit parallèlement à sa tenue, soit antérieurement. Ces sources sont donc variées, extrêmement riches, mais n'ont guère été mobilisées dans le cadre de cette thèse. Elles constituent une large littérature sur l'histoire des réformes de la formation des maîtres dans les années 1980 qui resterait à exploiter.

Nous avons également pu avoir d'accès aux archives personnelles de deux membres du cabinet de Lionel Jospin, à savoir Daniel Boussel et Luc Fournier. Les conditions d'accès à ces documents n'ont pas été les mêmes pour les deux conseillers. Concernant Luc Fournier, il avait opéré une présélection de documents issus de son « fonds personnel » et nous a permis de les photocopier intégralement. S'y retrouvaient des notes personnelles, des notes au ministre de sa main, des discours du ministre, des versions intermédiaires du projet de loi d'orientation. N'ayant pu avoir accès à l'ensemble de ses documents, nous ne savons pas quels effets d'éviction a pu avoir le tri opéré par le conseiller mais il nous a livré un fonds riche largement constitué de documents bruts. Concernant Daniel Boussel, il a tout de suite proposé de nous ouvrir largement

²²¹ Voir présentation en annexe.

l'ensemble des documents dont il disposait. Ayant été principalement en charge du dossier des IUFM, les archives qu'il avait conservées étaient essentiellement consacrées à cette question. Nous avons eu la chance de pouvoir travailler librement, plusieurs jours de suite et à deux reprises sur ce fonds – que nous avons eu d'ailleurs la possibilité de reproduire intégralement sur support numérique. Là encore, les matériaux étaient dispersés, l'essentiel était consacré à la commission Boussel puis la mise en place administrative et politique des IUFM, mais ils contenaient un dossier entier consacré aux notes échangées au sein du cabinet, ainsi que l'agenda du conseiller. La consultation de ces matériaux bruts, comme les échanges avec leur détenteur pour éclairer ces documents, ont été très utiles pour restituer l'ambiance et les conditions de travail au sein du cabinet de Lionel Jospin.

Dans l'accès aux archives privées, la relation entre l'enquêteur et le détenteur du fonds est primordiale et s'apparente à la relation de confiance à instaurer lors d'un entretien. Mais cette confiance gagnée n'est pas que du ressort du jeu joué par l'enquêteur, il est aussi le résultat de l'intérêt que l'enquêté projette dans cette interaction : ainsi, dans le cas du Recteur Daniel Boussel, ce dernier venait d'être destitué de ses fonctions après près de vingt années à la direction d'académies et avait investi mon travail annoncé comme un retour sur la sociogenèse des IUFM comme une occasion de voir reconnu et raconté son rôle central dans cette histoire.

▪ LES PUBLICATIONS POLITIQUES ET SYNDICALES :

Une grande partie de notre travail se fonde également sur la consultation des publications syndicales et politiques (parti socialiste). Nous avons dépouillé plusieurs revues

- *La FEN* : revue « *Enseignement public* »
- *Le SNI* : revue « *l'Ecole libératrice* » (1975-1989)
- *Le SNES* : revue « *Université syndicaliste* » (1975-1989)
- *Le SGEN* : revue « *Syndicalisme universitaire* » (1975-1990)
- *Le parti socialiste* : revue « *Ecole et socialisme* » (1975-1990)

Ce dépouillement permet de reconstituer les positions des syndicats, mais aussi de voir la progression des thèmes abordés, suivre les actions des syndicats, suivre aussi les débats du bureau national et des conseils nationaux (pour le SNI en particulier pour lequel les séances sont intégralement retranscrites). Les textes de congrès ont aussi particulièrement retenu notre attention. Concernant le parti socialiste, cette revue, issue de la commission « Education » nous a permis de suivre l'évolution de cette dernière, de retrouver la trace des différents débats qui l'ont traversée mais aussi des différents colloques organisés par le parti socialiste sur l'éducation.

▪ LA PRESSE :

Une dernière source a été la consultation de dossiers de presse consacrés aux questions d'éducation, constitués par le centre de documentation de l'IEP de Lyon. Ces dossiers regroupent l'intégralité des articles parus dans *le Monde* et *La croix* consacrés aux questions éducatives, ainsi qu'une large sélection d'articles d'autres quotidiens ou d'hebdomadaires sur le sujet (principalement : *Le Figaro*, *Libération*, *Le progrès*, *Le point*, *L'express*, *Le nouvel observateur*). Ils ont été dépouillés sur la période 1980-1990 et nous ont permis d'appréhender la façon dont le champ médiatique mettait en débat les questions scolaires.

*

Notre thèse s'organise en quatre temps. Les deux premiers chapitres nous ancrent dans le « moment réformateur » de 1988-1989 que ce soit au travers de l'étude des idées et textes échangés ou des acteurs et de leurs modes de travail. Le premier chapitre explore précisément le sens politique du « projet réformateur » de l'équipe Jospin en étudiant les textes échangés lors de la préparation du projet de loi ; il permet ainsi de mieux saisir cet « esprit pédagogique » du texte et voir qu'il se double d'un projet modernisateur et managérial qui est lui aussi à analyser comme faisant partie intégrante de la loi de 1989. Le second chapitre interroge précisément le « moment réformateur » au prisme de l'équipe Jospin et de son action ; en resituant précisément les protagonistes, leur histoire, leurs positions et leurs façons de travailler, il tente de reconstituer précisément la « fabrique » de la réforme, en mettant à jour les contraintes qui pèsent sur ce travail. Les deux chapitres suivants resituent le moment réformateur dans son contexte institutionnel, politique et syndical. Le troisième chapitre étudie l'histoire des politiques éducatives pour essayer de situer la nouveauté relative des propositions formulées en 1989 ; il montre que ce texte s'inscrit dans une filiation de réformes éducatives mais que cet arrière plan historique est insuffisant pour saisir le sens de l'action de l'équipe Jospin. Le dernier chapitre enfin analyse l'évolution des cultures politiques et notamment des rapports à l'école de deux composantes essentielles du champ politico-syndical en 1989, à savoir le parti socialiste et la FEN ; il propose ainsi des pistes pour comprendre à la fois le consensus sur les thématiques mises en avant dans la loi de 1989 et leurs implications politiques.

Chapitre 1

Chapitre 1 : La « nouvelle politique de l'école » du ministère Jospin au prisme des idées – Entre pédagogie et management

Lors de la présentation en table ronde d'un premier texte conçu comme un canevas préparant la loi d'orientation, Lionel Jospin, ministre de l'Education nationale, souligne son caractère généraliste :

« Les juristes insistent sur le caractère normatif des lois mais une loi d'orientation comporte, en plus, des aspects plus qualitatifs, je dirais plus psychologiques¹. »

Le ministre se fonde régulièrement sur la présentation des principes généraux qui sous-tendent la politique qu'il entend mener. Cette démarche partant des principes pour en déduire des actions concrètes, cette montée en généralité première est un trait récurrent de ses communications. Elle traduit une volonté politique ou, tout au moins, une volonté politique d'affichage puisque le mode d'énonciation de ces discours qui sont des interventions publiques nous renseigne avant toute chose sur la façon dont le ministre et le ministère construisent leur « présentation de soi », se donnent à voir, plus que sur ce qu'ils sont réellement². Il s'agit en effet pour le ministre d'aller au-delà de la simple loi, d'une simple réforme :

« C'est une loi par laquelle, sans introduire une Nième réforme, je voulais définir des priorités, fixer un cadre pour l'action qui sera continue et en profondeur. (...) C'est d'un vent régulier, puisque vous avez pris des images climatiques, c'est d'un vent régulier, orienté dans le bon sens, dont nous aurons besoin dans le temps, et non d'un souffle certes impétueux, mais qui serait purement législatif. Du souffle, oui, mais celui d'un coureur de fond ! Du souffle, oui mais pour un travail de longue haleine³. »

Il souhaite donc présenter son action comme une action « *en profondeur* », évoquant dans son discours devant l'Assemblée nationale une « *révolution copernicienne au sein du système éducatif* ». La politique du ministère Jospin s'est construite autour de trois axes moteurs que le ministre désigne lui-même lors d'une communication en conseil des ministres en janvier 1989, il s'agit de mener à bien « *le développement, la modernisation et la diversification* » du système éducatif⁴. On retrouve ce triptyque à diverses reprises dans ses présentations ; ainsi le ministre invoque-t-il la nécessité pour le système éducatif de « *s'étendre, de se moderniser et de se diversifier* » lors de la première table ronde de négociation sur le projet de loi d'orientation. Le développement du système éducatif correspond à

¹ Intervention de Lionel Jospin, Table ronde sur le projet de loi d'orientation tenue au Ministère de l'Education nationale, 30 mars 1989, p. 6

² Ervin Goffman, *Mise en scène de la vie quotidienne*, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun », 1959, p. 368 Voir aussi : Christian Le Bart, *Le discours politique*, PUF, collection "Que sais-je ?", 1998, 128 p.

³ Allocution du ministre au CES, p. 6 – souligné par nous

⁴ Allocution du ministre à l'Assemblée nationale, version Fournier p. 6

⁵ Archives Fournier, Communication en Conseil des Ministres, 17 janvier 1989

la promotion de l'allongement des scolarités au lycée ou dans l'enseignement supérieur. La diversification introduit, elle, une réflexion pédagogique. Quant à la modernisation, elle évoque la réorganisation administrative du système éducatif. Ces trois axes ne sont toutefois pas d'égale importance : le ministère Jospin semble en particulier plus accompagner la poussée démographique vers les grandes classes du second degré que proposer une politique radicalement nouvelle et cet axe n'a pas vraiment constitué une priorité dans les travaux du cabinet⁶. L'accent est donc mis sur la rénovation et la modernisation du système éducatif et la grande nouveauté est sans doute de penser ces deux axes comme les deux versants d'une même politique⁷. C'est donc sur ces deux versants que nous allons revenir dans ce premier chapitre, après quelques précisions sur la méthode empruntée dans ce chapitre.

Méthode d'approche : plaidoyer pour une démarche (provisoirement) internaliste

Si la question que pose cette thèse peut se résumer en une interrogation sur les conditions d'émergence et d'acceptabilité d'un projet réformateur, c'est d'abord sur le projet lui-même que nous souhaiterions nous pencher, en l'étudiant dans ses méandres et ses dispositions. Derrière l'apparente simplicité dans laquelle le débat a été posé a posteriori (*l'élève au centre du système* et l'avènement d'une pédagogie plus attentive à l'enfant), se cache une politique plus complexe. Nous faisons donc le pari, que c'est d'abord par l'étude attentive de ces idées que nous pourrons

⁶ C'est ce que confirme le directeur du cabinet de Lionel Jospin lors d'un entretien où, interrogé sur les liens entre la politique du ministère Jospin et celle du ministère Chevènement, il répond ne pas voir de proximité. Relancé sur l'objectif des 80% au baccalauréat, il consent avec une certaine réticence :

« Peut-être sur les 80% au bac et la création des bacs professionnels ?

Oui alors sur ce point on pourrait dire qu'il y avait une certaine continuité avec la loi d'orientation, sur ce seul point. Qui n'est d'ailleurs pas ce qui est de plus réussi...

Dans quel sens ?

Ben le côté quantitatif, le côté volontariste (...) Je pense que, que d'abord ça a plutôt nuit à la réputation de la politique du gouvernement, parce que le quantitatif... Je pense qu'il est beaucoup plus intéressant d'annoncer des résultats ex post que de les annoncer dans une loi puisque précisément, c'est le rôle d'une loi de programmation. L'orientation c'est de mener le plus grand nombre d'adolescents aussi loin, ce n'est pas d'afficher. A cet égard, on a été finalement dans la continuité (...) C'était une demande sociale... oui, oui, oui... Mais c'était pas... On était conduit à fixer des objectifs quantitatifs... Mais... J'ai pas vraiment l'impression...

Le plus important, c'était vraiment dans les préoccupations pédagogiques ?

Pour moi, c'est comme ça que je l'ai vécu. J'étais un des concepteurs de la loi pour veiller à sa conception, hein. Mais oui, incontestablement. Moi personnellement, je n'y ai jamais vu un objectif primordial... De toutes façons à l'époque, on y allait, c'est par la suite que les choses se sont infléchies. Nous étions sur une tendance, une dérivée, qui nous y conduisait directement. »
(entretien avec Olivier Scharpentek)

⁷ En témoignage toute l'ambiguïté du terme de « rénovation ». Dans la tradition éducative, dans la lignée de la politique de rénovation des collèges entreprise suite au rapport Legrand, il s'agit d'une entreprise pédagogique, mais il peut parfois évoquer une modernisation de la gestion administrative du système.

au mieux poser les fondements de notre analyse. Il nous a donc semblé nécessaire d'entamer cette réflexion en posant quelques préalables méthodologiques.

1) Etudier les idées au cœur de l'action publique :

Si l'analyse des idées dans l'action publique est presque devenue un sous-champ disciplinaire à part entière, rares sont les travaux qui analysent les idées pour elles-mêmes, sauf à en étudier les usages par les acteurs. Ainsi, ce type d'analyses se prive d'un pan essentiel de l'objet qu'elle étudie, faisant l'impasse sur une démarche heuristique. Nous défendons ici l'intérêt d'une analyse compréhensive, provisoirement internaliste des idées au cœur de l'action publique qui n'objective pas seulement des positions à partir de prises de positions, ou se contente de restituer et décrire le point de vue des acteurs, mais se sert de l'analyse des significations engagées dans l'action comme un moyen expérimental d'élaborer des hypothèses que l'analyse exclusive des pratiques et des configurations ne permet pas de réaliser.

- UNE METHODE FECONDE : PLUS VALUE D'UNE DEMARCHE PROVISOIEMENT INTERNALISTE

Notre travail propose dans ce premier chapitre un autre usage scientifique des idées grâce à un détour par l'étude approfondie des conceptions et représentations au cœur de la réforme étudiée. Il ne s'agit pas pour autant de considérer les idées comme le moteur de l'action publique mais bien d'en faire l'objet d'une démarche expérimentale. Adopter *provisoirement* un point de vue internaliste nous paraît fécond d'un point de vue méthodologique. La restitution des « idées » à partir de leur signification est ici considérée non plus comme redevable d'une analyse cherchant la signification d'un discours en dehors du discours lui-même, mais comme un instrument d'enquête capable de faire naître des hypothèses de recherche sur les contextes et configurations que l'on cherche à expliquer, sur les influences qui ont pesé sur l'élaboration de ce texte.

S'intéresser au sens de l'action

Un des premiers arguments qui plaident pour s'attacher précisément aux idées tient d'abord à la volonté de porter sur l'action un regard « dense⁸ » qui permette d'en rendre compte sans négliger les significations que les acteurs attachent à leur activité.

⁸ Clifford Geertz, « La description dense – Vers une théorie interprétative de la culture », in Daniel Cefaï (textes réunis, commentés et présentés par), *L'enquête de terrain*, Paris, La découverte, collection « Recherches – MAUSS », 617 p. – p. 208-232

Nous retrouvons ici une perspective classique en sociologie, notamment dans l'approche weberienne qui invite à prendre en considération les valeurs, les idées qui poussent les acteurs à agir, qui considèrent que les significations sont à prendre au sérieux dans l'explication de l'activité humaine⁹. Mais se pencher sur les significations conférées par les acteurs à leurs actions ne signifie pas pour autant que nous considérons que les idées sont le seul moteur de l'action publique. Il s'agit plus simplement de réintégrer dans l'analyse une dimension essentielle de l'activité des acteurs qui lui échappe sinon. Ce problème n'est évidemment pas spécifique à l'analyse des politiques publiques et nous pouvons nous inspirer d'autres domaines de la science politique pour y répondre. Ainsi la sociologie des mobilisations propose quelques pistes intéressantes, partant du constat que, dans les mobilisations, la question des significations est vécue comme centrale par les acteurs :

« *Que rencontrons-nous sur le terrain ? Essentiellement des gens qui passent leur temps à discuter, à définir ce qu'ils sont en train de faire, à élaborer des arguments persuasifs, à produire des stratégies et des justifications*¹⁰ »

Ainsi, la perspective des *frames*, ces cadrages par lesquels les acteurs pensent le monde et à partir desquels se construit leur action ouvrent en ce domaine des perspectives intéressantes. Cette approche a en effet permis de fait de pallier les manques des analyses de l'action collective centrées sur les ressources et d'introduire une réflexion sur le processus symbolique au cœur de la mobilisation¹¹. Elle se fonde sur le précepte suivant : si des personnes s'engagent, c'est peut-être aussi parce qu'elles ont un grief à faire valoir, fondé sur une certaine lecture de la réalité, et que, dans une certaine mesure, elles croient à ce qu'elles disent et professent – constat que l'on peut aussi appliquer à l'analyse des politiques publiques. Boris Gobille a fait un usage intéressant de la notion de cadre dans son étude sur l'engagement des groupes littéraires en mai 1968 en expliquant quelles logiques avaient conduit des avant-gardes menacées comme le mouvement surréaliste officiel, les « communistes oppositionnels » et les sartriens à apporter leur soutien au mouvement étudiant. Il montre comment les prises de position anti-autoritaires, « anti-bureaucratiques », et anti-institutionnelles du mouvement étudiant consonnent avec les positions

⁹ Max Weber, *Économie et société*, Paris, Plon, collection « Pocket », 1995, 411 p. (Traduction du tome 1 par Julien Freund – ouvrage posthume 1921). Mais cette approche se réfère également aux travaux de Schütz et de Berger et Lückmann, *La construction sociale de la réalité*, Masson-Armand Colin, Paris, 1996, 357 p. (Deuxième édition) / Clifford Geertz, « Thick description: toward an interpretive theory of culture », in *The interpretation of cultures : selected essays*, New York, Basic Books, 1973, p. 3-30.

¹⁰ David Snow, « Le legs de l'École de Chicago à la théorie de l'action collective – Entretien avec Daniel Cefaï et Danny Trom », *Politix*, n°50, p. 151-162.

¹¹ David Snow, « Analyse de cadres et mouvements sociaux », in Daniel Cefaï (dir.) et Danny Trom (dir.), *Les formes de l'action collective. Mobilisations dans des arènes publiques*, Paris, EHESS, collection « Raisons Pratiques », 2001, p. 27-49 / Robert Benford, David Snow, « Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment Author(s) », *Annual Review of Sociology*, vol. 26 2000, p. 611-639 / Pamela E. Oliver, Hank Johnston, « What a good idea ! Ideologies and frames in Social Movement Research », *Mobilization*, 2000, n°4 (1), p. 37-54

vers lesquelles ont évolué ces groupes dans les années qui précèdent¹². Nous pouvons également faire référence aux travaux de Quentin Skinner dont la critique de l'histoire des idées traditionnelles repose sur la conviction que trop souvent les textes sont relus à partir de débats postérieurs à ceux-ci. Il invite en conséquence les historiens à reconstituer ce qu'était *l'intention* des auteurs¹³.

S'intéresser au sens de l'action tel qu'il est porté par les acteurs permet donc de mieux rendre compte de la réalité observée. Mais il peut aussi s'avérer une vraie plus-value pour l'analyse.

Déconstruire l'image véhiculée sur la loi d'orientation

Adopter, pour un temps, une méthode internaliste, c'est-à-dire qui reconstitue le répertoire complet des idées contenues dans la réforme et leurs significations permet également de mettre à jour des éléments préalablement aveugles pour l'analyse, rendus invisibles par la routinisation du sens prêté au problème social observé. Le détour par les idées permet de mettre à distance ce que l'on a coutume de nommer les « prénotions », les impensés qui entourent un objet et conduisent le chercheur à se saisir d'un *artefact*¹⁴ et peut aider à une construction apurée de l'objet.

Cette démarche s'apparente à celle suivie par Timothy Tackett dans son travail sur les députés des États généraux¹⁵ : en s'intéressant de façon fine à leur correspondance, il met à jour le vrai regard de ces nouveaux venus en politique sur les événements, leurs convictions, mais aussi leurs lectures. Ainsi, il peut rompre avec une vision « idéaliste » des origines de la révolution française qui serait l'héritière mécanique des Lumières par le travail d'appropriation des textes par l'élite intellectuelle de l'époque et permettrait de déduire l'épisode de 1793 dans les ouvrages de Jean-Jacques Rousseau. À partir d'archives consignants, par exemple, les comptes-rendus produits quotidiennement par les députés du Tiers-État en direction de leurs circonscriptions ou de leurs proches, il montre bien l'évolution fine des débats théoriques au sein des États-Généraux, mais

¹² Boris Gobille, « Le travail de la signification en conjoncture de crise politique. Socio-histoire du temps court et analyse de cadres », communication au 8e Congrès de l'Association Française de Science Politique, Table Ronde n°1 « Où en sont les théories de l'action collective ? », Lyon, 14-16 septembre 2005.

¹³ Pour retrouver cette intention originelle, Skinner invite à reconstituer l'univers mental au sein duquel ces auteurs se situaient et donc reconstituer fidèlement le contexte politique et culturel, les controverses auxquelles ils prenaient part. C'est une démarche que nous suivrons dans les chapitres suivants. Mais la contextualisation de Skinner reste purement *compréhensif* et non explicatif : il s'agit de reconstituer le contexte pour saisir le sens des idées et l'intention de leur auteur et non pour en déterminer les causes. En ceci, notre démarche diffère bien de celle de Skinner. Pour un commentaire des travaux de Skinner : Frédérique Matonti, « La République (ou plutôt la théorie néo romaine) vue par Skinner », Congrès de l'AFSP, Section thématique « Que faire des idées en science politique ? », organisée par Jean-Gabriel Contamin et Jean-Philippe Heurtin, Grenoble, 7-9 septembre 2009

¹⁴ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon et Jean-Claude Passeron, « *Le métier de sociologue, Préalables épistémologiques* », 1968, Paris, EHESS, 430 p. / Emile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologiques*, Paris, Flammarion, collection « Champs », 1999, 254 p. (1^{ère} édition : 1895)

¹⁵ Timothy Tackett, *Par la volonté du peuple. Comment les députés de 1789 sont devenus révolutionnaires*, Paris, Albin Michel, 1997, 365 p.

aussi les rapports de force, les basculements d'alliance et démontre comment ces interactions quotidiennes et les logiques de situation pèsent sur la façon dont les députés conçoivent leur rôle, s'affranchissent de leur mission initiale et *deviennent* révolutionnaires. Son travail est d'une extrême finesse quant aux opérations de cadrage, de contre-cadrage, de résonance, de dissonance et d'alignement de cadres. Cette étude atteste bien, à notre sens, la plus-value que peut constituer une analyse approfondie du travail de signification dans un événement et peut permettre d'écarter de fausses pistes, liées à une vision trop superficielle des idées qui animent les acteurs.

Cet usage semble particulièrement à recommander dans notre cas : la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a fait, a posteriori, l'objet d'appropriations variées par des groupes dans le cadre de luttes a posteriori pour imposer sa signification. Ainsi la lecture de ce texte comme promoteur d'une pédagogie « puerocentrée » qui s'est progressivement imposée s'inscrit dans un registre de disqualification de cette réforme¹⁶. Or elle peut masquer un large pan des intentions initiales des auteurs, biais que le retour à la lettre du texte au moment de sa genèse et non dans le contexte de ses réceptions ultérieurs permet d'éviter. Postuler que la loi de 1989 peut se résumer au slogan « l'élève au centre du système » relève d'une pré-construction potentiellement porteuse d'erreurs et la délimitation du champ de l'objet d'étude à cette seule filiation pourrait s'avérer trompeuse.

Faire émerger des hypothèses

Mais ce travail préalable sur les idées nous paraît surtout à même de faire émerger des hypothèses. C'est une démarche que d'autres auteurs ont emprunté et qui nous paraît ici particulièrement appropriée.

Ainsi, dans son travail sur l'émergence de l'illettrisme comme problème social, Bernard Lahire annonce qu'il étudiera dans son livre également les discours. Il prévient alors le lecteur qu'une telle posture peut être « mortelle » pour le sociologue qui, généralement, craint « *d'être pris en flagrant délit de linguistic turn*¹⁷ ». Bernard Lahire ne réduit pourtant pas la force du discours à sa seule sémiotique ou rhétorique. Mais il insiste sur l'attention à accorder sur la forme et le fond du discours : s'en tenir au statut du locuteur ou à l'espace de réception produirait des analyses incomplètes. Le discours en lui-même ne serait pas à négliger et il rappelle que l'appel du 18 juin du général de Gaulle n'aurait sans doute pas eu les répercussions qu'il a eues s'il avait été

¹⁶ Xavier Darcos, *L'art d'apprendre à ignorer*, Paris, Plon, collection « Tribune libre », 2000, 230 p. ou Pierre-Christophe Cathelineau, Omar Guerrero, « L'élève est-il au centre du système scolaire ? », *Bulletin de l'association lacannienne internationale*, mai 2003. Ils soulignent ainsi que cette loi est à l'origine des « *dérives d'un système où le client est roi* » et rappellent « *l'importance de la transmission des savoirs* ».

¹⁷ Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme*, Paris, La découverte, collection « Sciences humaines et sociales », 371 p.

prononcé en alexandrins, ajoutons s'il n'avait pas appelé à la résistance¹⁸. Ce travail sur les significations portées dans les mobilisations pour la reconnaissance de l'illettrisme comme problème social a donc aussi pour objectif de s'intéresser au fond du discours, de mettre à jour les lieux communs répétés inlassablement et qui font la force du discours, s'imposant alors sur le mode de l'évidence. Bernard Lahire montre ainsi comment les discours sur l'illettrisme véhiculent de façon inconsciente une certaine vision de l'individu et de son autonomie qui est une vision de classe, ce qui n'est pas étranger avec les groupes mobilisés dans le processus de mise sur agenda de la question de l'illettrisme. Le détour par l'étude du discours permet ainsi d'orienter la recherche. Nous retrouvons ce parti pris méthodologique, quoique nourri d'un point de vue théorique très différent, dans l'étude approfondie menée par Luc Boltanski et Eve Chiapello sur « *le nouvel esprit du capitalisme* » ou « *cité par projets*¹⁹ ». Les deux auteurs mettent en évidence un nouveau registre de justifications, apparu au début des années 1980, une nouvelle déclinaison des valeurs propres au système capitaliste. Or, avant d'en resituer la genèse, ils se lancent dans une étude purement internaliste à partir d'ouvrages de management qui leur permet de s'imprégner pleinement du registre normatif étudié. Ce détour par les idées sert à mettre en évidence ce qui sera le cœur de leur analyse ensuite sur la genèse de cet esprit : les emprunts à la critique « artiste » du monde social et les ferments soixante-huitard de cet esprit managérial. C'est donc bien cet exemple *méthodologique* que nous entendons suivre.

2) Comment appréhender les idées au cœur du projet réformateur

Vouloir s'intéresser au contenu de la réforme Jospin dans la perspective décrite plus haut doit nous conduire à préciser la méthode que nous souhaitons emprunter pour identifier et appréhender les idées au cœur du projet réformateur du ministère.

- L'ESPRIT DE LA REFORME

S'intéresser pour elles-mêmes aux idées contenues dans l'action publique suppose d'accorder une certaine homogénéité à l'ensemble des textes écrits ou des échanges verbaux qui ont cours parmi les cercles décisionnels à l'occasion d'une réforme. C'est conférer au discours des acteurs une consistance qui admet un fond idéologique commun au principe de ses différentes expressions

¹⁸ « Les deux réalités sont donc strictement indissociables et le pouvoir symbolique (du discours) ne vient en définitive ni du dedans, ni du dehors mais dépend d'au moins quatre grands éléments : la forme du discours (...), le statut de son producteur (...), le contexte immédiat de son énonciation (...), l'espace de sa réception ». Ibid. p. 29

¹⁹ Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, collection "NRF Essais", 1999, 843 p.

que nous avons choisi de désigner dans ce texte sous le terme d' « esprit ». Il nous paraît en effet possible de débusquer derrière les travaux des acteurs, derrière la politique menée par le ministère Jospin, un fond idéologique commun, i. e. des régularités discursives, des croyances et principes directeurs qui façonnent et structurent le projet de réforme de l'équipe Jospin. C'est cet ensemble de normes et de valeurs, de vision du monde que nous avons choisi de qualifier « d'esprit de la politique » du ministère Jospin par analogie avec les travaux de Weber puis Boltanski et Chiapello sur le capitalisme.

L'approche cognitive des politiques publiques nous offrait au travers de la notion de référentiel un concept proche en tant que « *structure de sens* » « *fondant un diagnostic pour comprendre le réel et processus prescriptif permettant d'agir sur le réel*²⁰ ». Cependant faire usage de la notion de référentiel, à moins d'en faire un usage lâche et souple²¹, engage dans une voie d'analyses que nous ne souhaitons pas emprunter. Pour éviter d'employer une notion qui charrie trop de présupposés, nous avons préféré revenir à un concept classique. Weber ne donne toutefois jamais de définition précise de la notion d' « esprit » mais en donne des illustrations, au travers par exemple de l'étude célèbre du texte de Franklin²². Il paraît ainsi faire usage d'une acception classique de la notion d'esprit que le petit Robert de la langue française définit comme : « *Fonds d'idées et de sentiments qui orientent l'action d'une collectivité abstraite ou concrète ; (...) le sens profond d'un texte : L'esprit des lois* ». L'*esprit du capitalisme* paraît désigner une « *disposition d'esprit*²³ », un style de vie, une éthique qui pour Weber correspondrait à un ensemble d'*idées* et de *norme et maximes pratiques*. Cette notion permet donc, à notre sens, d'étudier le fond idéologique qui semble organiser et donner sens aux différentes manifestations de la politique menée par le ministère Jospin.

▪ LE PROJET REFORMATEUR : UN IDEAL TYPE DE REFORME

Mais si notre sujet porte sur l' « esprit » de la politique du ministère Jospin, sur les idées qui fondent cette politique, il nous faut sans doute préciser comment nous objectivons ces idées. C'est une vision extensive de la production discursive du ministère Jospin que nous avons adoptée en tâchant de rendre compte de l'ensemble de son « projet réformateur ».

Il ne s'agit donc pas d'étudier uniquement la loi d'orientation et son rapport annexé, ni d'y ajouter seulement les éléments du relevé de conclusions des négociations sur la revalorisation de la

²⁰ Pierre Muller, Article « Référentiel » in *Dictionnaire des politiques publiques*, op. cit.

²¹ On en a un exemple dans le travail de Mariot sur les voyages des présidents en Province qui évoque la notion de référentiel sans qu'elle soit au cœur de son analyse : Nicolas Mariot, *C'est en marchant qu'on devient président – La République et ses chefs d'État (1848-2007)*, Paris, Aux lieux d'être, collection « Mondes contemporains », 2007, 362 p.

²² Max Weber, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, collection « Tel » 2003, 531 p. (traduction par Jean-Pierre Grossein, 1ère édition allemande 1904-1905)

²³ Ibid. p. 30

fonction enseignante, mais d'inclure dans l'analyse l'ensemble des projets formulés au sein du cabinet du ministère Jospin, qu'ils aient été ou non amendés ou abandonnés dans la rédaction finale de la loi. S'est rapidement posée la question du lieu d'expression des idées au fondement de la politique du ministère Jospin ou de notre corpus. La loi d'orientation s'offrait comme la version la plus achevée, comportant l'avantage indéniable d'être plus qu'un simple texte, mais bien une loi votée par le Parlement, un dispositif législatif soumis à application et créateur de droit. Pourtant, ne s'en tenir qu'au texte de loi, fût-il généraliste, fût-il une véritable dissertation sur l'éducation, comportait de nombreux inconvénients. Un large pan de la politique du ministère Jospin, la revalorisation des enseignants, ne se retrouve pas dans la loi, bien que les dossiers aient été menés de façon complémentaire. Ajouter à notre corpus le relevé de conclusion des accords de revalorisation n'aurait pas suffi puisque toutes les propositions du ministère n'ont pas été acceptées – et il en va de même pour la loi. Ce qui fait la force d'une loi pour la sociologie du droit, parce qu'elle est créatrice de droit, était pour nous un critère limitatif²⁴. Ainsi une loi est toujours l'aboutissement d'un processus législatif, souvent long et complexe, qui en fait le produit de compromis et rectifications successives²⁵. Ce texte est donc amplement toiletté, amputé de ses dispositions les plus ambitieuses dont on ne retrouve plus que l'ombre. Parfois des éléments qui étaient au cœur du dispositif projeté par les réformateurs ne se retrouvent plus dans la loi. Nous incluons donc dans notre étude des textes de nature diverse : documents, préparations, brouillons, discours, notes de réunion qui permettent d'en restituer la chair, en nous livrant des pans oubliés du projet réformateur initial. Un autre inconvénient à ne garder que ces textes principaux était que nous y perdions la teneur idéologique de textes du ministère Jospin, nous y perdions aussi des explicitations dont regorgent les discours du ministres, les notes préparatoires, les versions intermédiaires, les discussions et comptes-rendus de réunions. Nous nous sommes donc attachée à extraire des archives du cabinet, plus largement du ministère ou des échanges au Parlement, un maximum de textes à vocation à la fois interne (travaux préparatoires, notes au ministre ou au directeur de cabinet, discussions, versions intermédiaires, comptes-rendus de réunion) et externe (discours du ministre, circulaires). Cette variété permet d'avoir une vue multipliée sur les échanges au sein du premier cercle de collaborateurs du ministre comme de donner à voire une action publique en construction, avant que certains traits saillants ne soient élagués en guise de concessions face aux partenaires.

²⁴ André-Jean Arnaud, « Sociologie et droit : Rapports savants, rapports politiques, Notes brèves » in François Chazel et Jacques Commaille (sous la direction de), *Normes juridiques et régulation sociale*, Paris, LGDJ, collection « Droit et société », 1991, 426 p. (p. 80)

²⁵ Citons cette réflexion de Claude Pair qui se gausse des amendements des députés qui défigurent le style du texte : « on retrouverait l'amendement du député des montagnes, qui de l'outre-mer... Et c'est vrai que ça défigure, peut-être pas sur le fond, mais sur la forme, ça alourdit considérablement, parce que cela ajoute des incisives... » *Entretien avec Claude Pair*

L'intérêt de cet ajout est de pouvoir approcher « à l'état vif » la réflexion menée, dans une version où affleurent les « régimes de grandeurs²⁶ » portés par l'équipe Jospin avant que les rapports de force avec leurs partenaires les contraignent à revoir leur position. L'ensemble constitue un *idéal-type* de la réforme, une reconstruction stylisée de la réalité dont on a isolé les traits les plus significatifs²⁷. C'est en ce sens que nous parlerons de « projet réformateur », c'est-à-dire le projet initial des réformateurs, dans ses propositions les plus audacieuses, dans son « esprit ». Cependant cette présentation de l'idéaltype du projet réformateur ne nous conduit jamais très loin des dispositions adoptées dans la loi et nous signalons toujours les orientations qui n'ont pas abouties.

▪ UNE HYPOTHESE INTERMEDIAIRE : L'HOMOGENEITE DE POSITIONS AU SEIN DU CABINET

Comme nous l'avons signalé à diverses reprises en introduction, nous nous intéressons aux conditions sociales d'émergence d'un projet et nous ne voulons pas négliger le poids des acteurs dans la genèse du projet. Il va de soi que le projet réformateur que nous présentons n'émane pas d'une entité unique. Le cabinet de Lionel Jospin était composé d'une quinzaine de membres, ce qui entraîne naturellement des prises de positions potentiellement variées, l'entourage d'un ministre n'étant pas un milieu monochrome. Mais pour la clarté de l'exposition, nous avons choisi de présenter – dans un premier temps de l'exposé que constitue ce premier chapitre – ce projet comme un tout homogène. Insister sur les divergences de points de vue pouvait conduire en effet à masquer l'homogénéité idéologique du projet réformateur et la communauté de vue générale au sein de l'équipe Jospin. Aussi préférons-nous considérer dans un premier temps ces dissensions comme des variations sur un même thème. Cependant, ce point de vue de l'homogénéité de positions au sein du cabinet n'est qu'une hypothèse intermédiaire, une hypothèse de travail que nous leverons dans un second temps (chapitre 2). Nous indiquons donc toujours en note de bas de page les auteurs des textes et notes que nous citons pour permettre au lecteur de relier les différentes idées exposées et les traits saillants des membres du cabinet que nous présenterons plus avant.

*

²⁶ Luc Boltanski, Laurent Thévenot, *De la justification – Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, collection « NRF Essai », 1991, 483 p.

²⁷ Max Weber, *Essai sur la théorie de la science*, Paris, Plon, collection « Recherches en sciences humaines », 1965, 539 p. (Traduction de Julien Freund) – « Ils présentent une série d'événements construits par la pensée qu'on retrouve très rarement avec leur pureté idéale dans la réalité empirique et souvent pas du tout, mais qui d'un autre côté, parce que leurs éléments sont pris à l'expérience et seulement accentués par la pensée jusqu'au rationnel, servent aussi bien de moyens heuristiques à l'analyse que de moyens constructifs à l'exposé de la diversité empirique » (préface)

Dans ce chapitre, nous adopterons donc une perspective « internaliste » et compréhensive qui a vocation à restituer les idées au cœur du projet réformateur de l'équipe Jospin. Nous étudierons ainsi, dans un premier temps, en quoi ce projet se présente comme une « rénovation pédagogique » et comment il renvoie, implicitement, à des positions pédagogiques issues des « pédagogies innovantes » défendant un certain puerocentrisme dans la façon de concevoir l'enseignement. Dans un second temps, nous verrons comment ce projet se nourrit également d'un discours aux accents managériaux typique du « nouvel esprit du capitalisme » tel qu'il se décline dans la modernisation administrative et que ce discours semble plus encore que la « rénovation pédagogique » être au fondement des ambitions modernisatrices de l'équipe Jospin.

SECTION 1 : L'ESPRIT PEDAGOGIQUE DE LA POLITIQUE DU MINISTERE JOSPIN

C'est sous le vocable de « nouvelle politique de l'école », que Lionel Jospin évoque son action au ministère de l'Education nationale, insistant sur la rupture qu'elle a représenté avec les politiques menées précédemment. Ce vocabulaire de la table rase, de l'opposition au précédent, nous le retrouvons constamment dans les interventions du ministre de 1988 à 1992. Mais cette volonté de rupture, il choisit de la justifier par des principes plus pédagogiques que politiques, comme si cette nouvelle politique pour l'école consistait avant tout en une « nouvelle approche pédagogique » :

« Il faut également repenser les conceptions pédagogiques qui servent de fondements à l'enseignement. Notre système éducatif fonctionne encore sur des modèles qui restent, par certains aspects, très normatifs. Pour conduire dans de bonnes conditions tous les élèves au collège, je propose une approche pédagogique différente. (...) Ce que je vous présente aujourd'hui, ce n'est donc pas simplement un ensemble de mesures pour améliorer l'école élémentaire, c'est une nouvelle conception de l'enseignement préélémentaire et élémentaire en France, une conception de la pédagogie qui met notre enseignement (primaire) au diapason de notre époque et des aspirations de notre société²⁸. »

La rhétorique politique du ministre emprunte donc au registre pédagogique et c'est donc le corpus idéologique auquel renvoie cet emprunt que nous souhaiterions étudier dans un premier temps.

I/ Discours pédagogique et volonté réformatrice

Pour ce faire, nous avons choisi de resituer d'abord le discours « pédagogique » auquel semble emprunter le ministère Jospin en présentant les « pédagogies innovantes » et leurs propositions

²⁸ « Une nouvelle politique pour l'école primaire », Discours de Lionel Jospin, Ministre de l'Education nationale, 15 février 1990.

pour réformer l'enseignement. Nous tentons dans un premier temps d'en présenter les grands principes, avant de montrer en quoi un discours très proche structure le diagnostic que porte l'équipe Jospin sur le système éducatif.

1) Retour sur les pédagogies innovantes

Depuis plus d'un siècle, des spécialistes de psychologie et pédagogie ont tenté de développer des approches alternatives aux méthodes traditionnellement en vigueur dans l'enseignement. Quoique riches d'une forte diversité de points de vue, ces approches appellent à la construction d'une « école nouvelle²⁹ », l'emploi de méthodes actives, de pédagogie non directive ou au contraire institutionnelle. Nous proposons de les regrouper dans ce travail sous le terme générique de « pédagogies innovantes ». Elles ont en commun un rejet des méthodes classiques d'enseignement jugées trop centrées sur les savoirs, fondées exclusivement sur une pédagogie frontale de la transmission, qui ferait également trop de place à la sanction et à l'autorité³⁰. Elles partagent également quelques grands préceptes fondateurs qui peuvent être considérés comme les piliers des pédagogies nouvelles. Sans vouloir retracer ici l'ensemble de leur histoire ni prétendre rendre compte de l'exhaustivité des courants de pédagogie innovante, nous souhaiterions présenter ici leurs grands principes, en tant qu'ils nous paraissent présenter des similitudes avec les idées à l'œuvre dans le projet réformateur de l'équipe Jospin. Nous verrons donc d'abord que ces approches tentent de bouleverser le rapport de l'élève aux tâches scolaires, avant de proposer aux enseignants une attention plus fine des élèves.

▪ IMPLIQUER L'ÉLÈVE

Le premier axe de ces pédagogies innovantes repose sur la volonté d'organiser l'enseignement en impliquant l'élève, en ce sens, il s'agit bien de bouleverser le rapport des élèves aux tâches scolaires. Dans cette perspective, l'élève est incité à prendre part activement à l'enseignement et les enseignants doivent s'efforcer de donner du sens aux apprentissages.

²⁹ Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1965, 162 p. (1^{ère} édition 1950). Nous revenons plus précisément dans le chapitre 3 sur la construction du courant de l'école nouvelle en France.

³⁰ Pour une présentation synthétique de ces courants et de leurs rapports avec l'institution scolaire, voir André D. Robert, « Une culture 'contre' l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'Etat ? Autour de la démocratisation et de l'accès au savoir », *Paedagogica Historica*, 2006, vol. 42, n°1-2, p. 249-261

Rendre l'élève actif

Une des critiques adressées par les mouvements de pédagogie innovante aux méthodes traditionnelles d'enseignement est d'entretenir la passivité de l'élève auquel l'enseignant déverserait des connaissances. Les pédagogies innovantes vont s'attacher, au contraire, à prôner l'idée que l'élève doit être actif, doit être rendu pleinement acteur de son apprentissage. Si par extension on entend souvent par « méthodes actives » tout exercice ou mise en situation qui stimule l'élève, il s'agit plutôt de revendiquer une pédagogie qui considère l'élève comme autonome et capable de reconstruire lui-même son savoir.

Les pédagogies innovantes s'inscrivent dans le sillage de la réflexion pédagogique de Jean-Jacques Rousseau pour qui l'enfant doit apprendre par l'expérience. L'éducateur est considéré comme un facilitateur qui doit encourager la curiosité de l'enfant et exacerber son activité par l'observation et l'expérimentation³¹. Le philosophe américain John Dewey est également une référence constante de ces pédagogies : initiateur du « *learning by doing* » (apprendre en faisant) et considérant que l'enfant doit agir plutôt qu'écouter, il a fondé une école qui est un véritable laboratoire dans laquelle il a tenté de mettre en application ses principes éducatifs³². Au début du XX^e siècle, se développent en France et en Suisse le courant de la pédagogie active, autour de personnalités comme Adolphe Ferrière³³ ou Edouard Claparède³⁴. Ils partent d'une critique radicale du fonctionnement de l'enseignement classique qui entrave l'activité de l'élève :

« Et sur les indications du diable, on créa l'école. L'enfant aime la nature : on le parqua dans des salles closes. L'enfant aime bouger : on l'obligea à se tenir immobile. Il aime manier des objets : on le mit en contact avec des idées. Il aime se servir de ses mains : on ne mit en jeu que son cerveau. Il aime parler : on le contraignit au silence. Il voudrait raisonner : on le fit mémoriser. Il voudrait s'enthousiasmer : on inventa les punitions³⁵... »

La méthode qu'ils proposent repose donc sur la valorisation de l'activité de l'élève : l'élève – ou « apprenant » – est certes encadré, mais il est plus autonome dans sa démarche. Adolphe Ferrière dessine ainsi le schéma d'une « école nouvelle », sous forme d'internat à la campagne dans lequel les élèves s'adonneraient autant à des travaux manuels, de la gymnastique qu'à des enseignements,

³¹ Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'Éducation*, Paris, Gallimard, collection « Folio Essais », 1969, 703 p. (Texte établi par Charles Wirz – 1^{ère} publication 1762) / Michel Soëtard, « Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 443-456.

³² Robert B. Westbrook, « John Dewey (1859-1952) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277-93 / Philip W. Jackson, « John Dewey's School and Society Revisited », *The Elementary School Journal*, vol. 98, n° 5, 1998, p. 415-426 / Gary D. Fenstermacher, Matthew Sanger, « What Is the Significance of John Dewey's Approach to the Problem of Knowledge ? », *The Elementary School Journal*, vol. 98, n° 5, 1998, p. 467-478

³³ Daniel Hameline, « Adolphe Ferrière (1879-1960) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, mars-juin 1993, p. 379-406.

³⁴ Daniel Hameline, « Edouard Claparède (1873-1940) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, mars-juin 1993, p. 161-173

³⁵ Adolphe Ferrière, cité in Martine Fournier, « Un siècle d'éducation nouvelle », *Sciences humaines*, 2000, n° 105.

lesquels seraient d'ailleurs réduits, limités à la matinée et valorisant l'esprit d'initiative, l'auto-éducation³⁶.

Dans cette lignée quoique cultivant des options pédagogiques propres, Célestin Freinet propose un enseignement fondé sur le tâtonnement expérimental :

« Invariant n°11 : La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle³⁷. »

S'opposant aux leçons ex cathedra, il défend un certain « matérialisme » de l'enseignement : c'est en montrant les objets d'étude, en les faisant manipuler par les élèves que l'on peut inciter les élèves à s'approprier l'enseignement. Il s'agit donc de favoriser un apprentissage concret et non pas purement abstrait comme dans l'enseignement traditionnel. Célestin Freinet avait donc développé dans sa classe des « sorties-problème », promenades, mais aussi un jardin et un élevage pour explorer avec ses élèves la nature, les animaux, la région qu'ils étudiaient ensuite. Son outil pédagogique le plus célèbre est sans conteste « l'imprimerie » : il encourage ses élèves à écrire des textes libres qui sont ensuite imprimés au sein de la classe, un journal est également édité, l'imprimerie facilite la correspondance avec une classe de Bretagne. Il entend guider l'élève dans son apprentissage, l'encourageant à trouver parfois seul la réponse à ses questions grâce à des fichiers d'autocorrection qui rendent possible l'autonomie de l'élève et l'enseignement selon le principe : « C'est l'enfant qui doit s'éduquer³⁸ ».

On retrouve ce principe « d'activité » chez un psychologue de l'enfance comme Piaget qui, sans s'être penché de façon systématique sur des propositions pédagogiques alternatives³⁹ a souvent insisté sur l'importance d'une éducation faisant appel à l'activité constructrice ou créatrice de l'enfant, affirmant que « Le principe fondamental de l'éducation réside dans les méthodes actives : comprendre c'est inventer ou reconstruire par réinvention⁴⁰ ». La pédagogie non directive proposée par Carl Rogers fait également de ces principes clé l'idée d'un enseignement actif⁴¹. Pour Rogers « un véritable apprentissage s'opère en grande partie par l'action. L'apprentissage est facilité lorsque l'élève participe au processus⁴². » Il ne propose pas de dispositifs pédagogiques spécifiques : le véritable apprentissage serait avant tout conditionné par les attitudes positives de l'enseignant, dans la relation personnelle qu'il sait instaurer avec les élèves et qui facilite ensuite l'enseignement :

³⁶ René Hubert, « Histoire de la pédagogie », p. 127

³⁷ Célestin Freinet, *Les Invariants pédagogiques - Code pratique d'école moderne*, Cannes, Éditions de l'École moderne française, 1964, 88 p.

³⁸ Célestin Freinet, *L'imprimerie à l'école*, Vence, 1938 (1^{ère} édition).

³⁹ Piaget n'a jamais prétendu réaliser de recherches en pédagogie et a affirmé à maintes reprises qu'il n'était pas un pédagogue. Il a en revanche largement influencé la pédagogie, en particulier en France.

⁴⁰ Jean Piaget, *Où va l'éducation ?*, Paris, Gonthier, 1972, 138 p.

⁴¹ Jean-Daniel Rohart, *Carl Rogers et l'action éducative*, Lyon, Chronique Sociale, collection « Pédagogie et Formation », 2008, 233 p.

⁴² Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, collection « Sciences Humaines », 1971, (1^{ère} édition 1969), 364 p. – p. 164

- « 1. Il est essentiel que le formateur, ou enseignant, crée dès le départ l'atmosphère ou le climat dans lesquels se déroulera l'expérience vécue par le groupe ou la classe.
 2. Le formateur contribuera à la définition et à la clarification des objectifs personnels de chacun des membres de la classe ainsi que des objectifs généraux communs au groupe⁴³. »

Sous une forme plus radicale encore, la pédagogie libertaire et anti-autoritaire développée par Alexandre S. Neill, le fondateur de l'école de Summerhill, part du principe de la liberté mais aussi de l'activité de l'enfant : si c'est à l'enfant de choisir ses apprentissages, les cours étant facultatifs, il est très largement stimulé dans l'école par de nombreux ateliers et cours manuels qui s'offrent à lui⁴⁴. Neill critique les méthodes et des savoirs académiques qu'il juge inutiles et dont il se démarque en développant les activités artistiques, ludiques et sportives qui favorisent l'épanouissement de l'enfant et sa réussite, mesurée à l'aune de « *sa capacité à travailler joyeusement et à vivre positivement*⁴⁵ ».

Quant à la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, aux antipodes d'une approche non-directive, elle considère que l'élève doit prendre en charge sa vie d'écolier : c'est à l'éducateur de lui proposer des règles de vie, de fonctionnement de la classe dites « institutions » face auxquelles l'élève devra se situer⁴⁶. Enfin, les courants plus récents que l'on regroupe parfois sous le terme de « pédagogies différenciées » se retrouvent également dans cette idée d'une pédagogie active. Les travaux d'André de Peretti⁴⁷, Louis Legrand⁴⁸, Philippe Meirieu pour ne citer que quelques uns de ce vaste courant recommandent tous de développer l'activité de l'élève. Philippe Meirieu propose ainsi dans *L'école mode d'emploi*, des dispositifs pédagogiques précis afin de mieux organiser la classe pour que les élèves y travaillent⁴⁹. La pédagogie de projet qui peut s'inscrire dans ce courant est aussi une pratique de pédagogie active, dans laquelle l'apprentissage passe par des productions concrètes des élèves⁵⁰. Le projet peut être individuel (exposé, maquette) ou collectif (organisation d'une fête, voyage, spectacle) et doit être mené par les élèves de façon autonome. C'est une « *entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux*⁵¹. ». Les élèves doivent rechercher les informations, analyser leurs échecs et leurs réussites, en fonction des objectifs de départ en s'auto-évaluant. L'enseignant a alors un rôle

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Alexander Sutherland Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Gallimard, collection « Folio », 1985, 464 p. / Jean-François Saffange « Alexander Sutherland Neill (1883-1973) », *Perspectives – Revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 225-236.

⁴⁵ Alexander Sutherland Neill, op. cit.

⁴⁶ Jean-Pierre Pourtois, Hugette Desmet, « Fernand Oury », in Jean Houssaye (dir.), *Pédagogues contemporains*, Paris, Armand Colin, « Formation des enseignants – Enseigner », 1996, 267 p. / Fernand Oury, Aïda Vaquez, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, collection « Textes à l'appui – Sociologie », 1967, 288 p.

⁴⁷ André de Peretti, *Les Contradictions de la culture et de la pédagogie*, Paris, Editions de l'Epi, 1969, 301 p.

⁴⁸ Louis Legrand, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1960, 136 p.

⁴⁹ Philippe Meirieu, op. cit. p. 85 et 95. Il rappelle que « *l'apprentissage s'effectue par chacun de manière active et singulière* ».

⁵⁰ Philippe Wüchner (dir.), Françoise Payen (dir.), Michel Huber (dir.), *Agir ensemble à l'école – Aujourd'hui, la pédagogie de projet*, Tournai, Casterman, 1982, 184 p.

⁵¹ Ibid.

d'accompagnement pédagogique. Il est là pour leur apporter des outils variés et discuter avec les étudiants de la méthodologie. Il organise les apprentissages nécessaires à la réalisation du projet, il aide à régler les problèmes de fonctionnement des groupes, il s'assure de l'aboutissement du projet et de sa présentation⁵².

Au-delà des dispositifs particuliers proposés par chacun de ses courants, les pédagogies innovantes s'attachent donc à inventer un enseignement qui rende possible l'activité et donc l'implication de l'élève.

Donner du sens à l'enseignement

Un des préalables à l'activité de l'élève, à sa participation et son implication dans l'enseignement est que l'on réussisse à donner sens à l'apprentissage ; il s'agit donc moins de le laisser libre de choisir ses activités que de ne pas lui imposer une activité d'autorité, sans la situer ni lui conférer un sens. C'est d'ailleurs un des reproches majeurs adressés par les pédagogies innovantes à la pédagogie traditionnelle que d'entretenir une passivité de l'élève, de le contraindre à ingurgiter des connaissances sans lui donner les moyens d'en comprendre l'usage ou les finalités. Cette volonté de donner sens à l'enseignement parcourt l'ensemble des approches innovantes.

Freinet est sans doute un de ceux qui l'a formulé le plus clairement, en consacrant plusieurs de ses invariants au rejet de la contrainte et ses effets néfastes sur l'enseignement :

« Invariant n°4 : Nul - l'enfant pas plus que l'adulte - n'aime être commandé d'autorité.

Invariant n°5 : Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.

Invariant n°6 : Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.

Invariant n°7 : Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.

Invariant n°8 : Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.

Invariant n°9 : Il nous faut motiver le travail⁵³. »

Freinet considère en effet que l'élève doit faire un travail qui est « dans la ligne de sa vie », qui lui est « fonctionnel » pour reprendre ses termes⁵⁴. C'est par cette conviction qu'il choisit des activités dans l'environnement proche des élèves, que son imprimerie sert à éditer des textes écrits par les élèves. Plus encore, il assimile l'autorité du maître à une violence, considérant qu'un travail

⁵² Nous pouvons trouver un exemple radical de pédagogie de projet autour de l'expérience du « cirque étoilé » menée à l'école Vitruve de Paris dans les années 1970. Les élèves d'une classe élargie de cette école primaire ont travaillé pendant une année à la réalisation d'un spectacle de cirque et la préparation d'une tournée dans le Sud-Ouest de la France et l'ensemble de leurs activités se sont organisées autour de ce projet – avec l'appui des enseignants mais sans cours et classe traditionnel. Voir Julie Pagis, *Les incidences biographiques*, op. cit. chapitre 8.

⁵³ Célestin Freinet, *Les invariants*, op. cit.

⁵⁴ Ibid. (invariant n° 17)

scolaire bien préparé, bien présenté peut passionner l'élève, tandis qu'un travail qui lui est imposé est nécessairement contreproductif.

Les recommandations pédagogiques de Jean Piaget partent d'une conception biologique et psychologique de l'éducation qui doit s'adapter aux besoins vitaux de l'enfant. Celui-ci, exactement comme l'adulte, a besoin pour agir et donc pour apprendre d'y trouver un intérêt – au sens cognitif du terme. Piaget s'étonne donc que la pédagogie traditionnelle considère l'enfant comme capable d'œuvrer sans motif, d'acquérir sur commande les connaissances les plus disparates, de faire n'importe quel travail, simplement parce que c'est exigé par l'école, sans que ce travail réponde à aucun besoin émanant de lui-même, de sa vie d'enfant⁵⁵. Il décrit également l'apprentissage comme un double processus d'assimilation : l'enfant s'approprierait le « réel » et reconstruirait ses propres « structures mentales », pour apprendre il doit donc donner du sens à ce qui lui est enseigné.

Carl Rogers est plus radical encore : il décrit la classe comme un univers absurde où le maître détient tous les pouvoirs, où tout élève est un adversaire potentiel qui doit d'abord être écrasé pour ne pas menacer le bon fonctionnement de la distribution du savoir. L'acte d'enseigner exercerait une directivité aliénante, empêchant ceux qui ont à apprendre de pouvoir le faire de manière efficace⁵⁶. A rebours de la pédagogie traditionnelle, le maître devrait donc se penser comme facilitateur à condition que l'élève souhaite qu'il dispense le savoir et doit répondre à une attente manifeste. Chaque élève, ainsi stimulé se met au travail pour mieux comprendre ce qu'il est en train de vivre. Dans la pédagogie pratiquée à Summerhill, il n'y a d'enseignement qu'à partir du moment où l'élève le décide.

Mais la pédagogie institutionnelle est sans doute celle qui pousse le plus loin cette logique du sens : en mettant la règle, « l'institution » au centre de son travail et de sa vision de l'école, Fernand Oury pense l'activité d'enseignement à partir de sens partagé et de règles communes. Il définit en effet les institutions comme « *l'ensemble des règles qui permet de définir ce qui se fait et ne se fait pas en tel lieu, à tel moment ; ce que nous appelons les lois de la classe* ». L'enseignement ne peut donc pas se penser sans accord des élèves sur les règles qui régissent la classe, que ce soit pour son fonctionnement ou pour organiser les apprentissages. Ce parti pris lui permet de rompre avec ce qu'il nomme l'« école caserne », qui « dresse » et « conditionne » l'élève, lui inculque des automatismes ; a contrario, la pédagogie institutionnelle permet de fonder une organisation collective respectueuse du « désir » de chacun. Pour certains, il n'est pas possible de « faire

⁵⁵ Alberto Munari, « Jean Piaget (1896-1980) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 321-337.

⁵⁶ André de Peretti, « Carl Rogers et l'orientation non-directive en pédagogie », in ARIP, *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, Editions de l'Epi, 1972, 350 p. (p. 95-108.)

*l'économie d'une conception érotique de l'enseignement*⁵⁷ ». Un enseignement réussi suppose d'avoir su provoquer le désir d'apprendre chez l'élève ; Philippe Meirieu affirme que ceci n'est possible qu'avec un enseignant passionné par sa discipline et par l'acte d'enseigner⁵⁸. On retrouve cette conviction, sous diverses formes, dans l'ensemble des écrits des promoteurs de la « pédagogie différenciée ».

Au-delà de la promotion de techniques pédagogiques à même d'impliquer les élèves dans les apprentissages, les pédagogies innovantes apportent une critique à la conception individualiste de l'enseignement, pensé traditionnellement comme une relation frontale maître / élève et qui n'intègre jamais la question des relations entre élèves si ce n'est sous l'angle de la compétition scolaire. A contrario, ces pédagogues prônent l'entraide, le travail en groupe, la coopération entre élèves.

- UNE APPROCHE AFFINÉE DES ÉLÈVES

Le second axe qui structure les pédagogies innovantes peut s'entendre comme une approche affinée des élèves, c'est-à-dire un enseignement qui repose sur une vraie connaissance des élèves et une pédagogie attentive à leurs différences.

Mieux connaître l'enfant

Les pédagogies innovantes souscrivent dans leur ensemble à la formule de Freinet selon laquelle « *l'enfant est de la même nature que nous (Invariant n°1)* », c'est-à-dire qu'il est comme les adultes un être complexe qui doit être respecté. Mais elles s'accordent également sur l'idée, également développée par Freinet que « *Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel (Invariant n° 3)* ». Les deux visions sont complémentaires : elles reposent d'abord sur la conviction que l'élève se doit d'être pris comme une personne à part entière, à égalité avec un adulte, mais qu'il a aussi des spécificités liées à son développement et qu'il faut le connaître précisément. C'est la raison pour laquelle ces « pédagogies nouvelles » touchent parfois à la psychologie car elles se fondent sur la volonté de connaître précisément l'enfant et ses besoins pour construire un enseignement qui correspondent aux élèves. En ceci, elles s'opposent aux pédagogies traditionnelles qui n'auraient comme image de l'élève qu'une vision idéale et standardisée d'un élève docile et malléable, sans lien avec la réalité.

⁵⁷ Jean-Pierre Dollé, *Monsieur le Président, il faut que je vous dise*, Paris, Lieu commun, 1983, p. 121 – cité par Philippe Meirieu, *L'école mode d'emploi*, op. cit. p. 94

⁵⁸ Ibid.

La volonté de se pencher précisément sur la nature de l'enfant prend certainement ses racines chez Rousseau qui exhorte dans *L'Emile* les éducateurs à observer et à bien connaître l'enfant⁵⁹. Mais la pédagogue qui a suivi la première avec précision cette recommandation et en a fait un de ses préceptes pédagogiques de base est sans doute Maria Montessori qui entendait fonder son approche sur le développement naturel de l'enfant. Suite à ses observations, elle différencie plusieurs stades de développement de l'enfant auxquels doivent correspondre différents types d'enseignement. À titre d'exemple, la première phase de développement (0-6 ans) serait celle du développement sensible et requerrait une stimulation toute particulière des sens de l'enfant par un environnement à sa mesure⁶⁰. Les écoles Montessori proposent donc une pédagogie alternative, fondée sur l'encouragement et le respect des différents stades de développement de l'enfant⁶¹. Jean Piaget a lui aussi travaillé très précisément sur les différents stades du développement psychique de l'enfant et déterminé quatre grands stades par lesquels tout individu passerait : le stade de l'intelligence sensori-motrice (de la naissance à 2 ans), le stade de l'intelligence pré-opératoire (de 2 à 6 ans), le stade des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire (de 6 à 10 ans), le stade des opérations formelles (de 10 à 16 ans)⁶². Quoiqu'il propose un découpage légèrement différent de celui de Maria Montessori, le principe reste sensiblement le même : c'est par la connaissance précise de l'enfant que l'on peut lui offrir un enseignement approprié.

Certains auteurs vont intégrer d'autres dimensions que celle des stades de développement psychique pour une meilleure connaissance de l'enfant et donc de l'élève. Ainsi Fernand Oury intègre dans son approche « institutionnelle » des concepts forgés par la psychanalyse, tels que l'inconscient, le transfert, l'identification – c'est d'ailleurs ce qui le fait se distancier progressivement du mouvement Freinet⁶³. Il considère en effet que les désirs individuels sont toujours présents en sourdine dans la classe : appel à l'aide et à la protection, volonté de puissance, exhibitionnisme, esprit de dénigrement ou de contradiction, curiosité, admiration, idolâtrie. Plutôt que de les ignorer ou de les étouffer, l'éducateur doit, selon lui, les « travailler », en construire l'intelligibilité pour en conduire la régulation plutôt que de les subir. Le conseil de coopérative, institution clé du dispositif de classe dans la pédagogie institutionnelle, distribue les

⁵⁹ Jean-Jacques Rousseau, *L'Emile*, op. cit.

⁶⁰ Hermann Röhrs, « Maria Montessori (1870 - 1952) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 173-188.

⁶¹ Pour un exemple de programme des écoles Montessori, on peut se reporter au site de l'Association Montessori : www.montessori-ami.org

⁶² En amont des travaux, nous pourrions citer également les travaux d'Henri Wallon sur le développement de l'enfant. Nous revenons dans le chapitre 3 plus précisément sur l'apport de Wallon au développement de l'école nouvelle.

⁶³ Yves Jeanne, « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », *Reliance*, 2008, vol. 2, n° 28, p. 113-117.

rôles, les fonctions et autorise un véritable exercice de la démocratie fondée sur une « éthique du sujet ». Ainsi, le maître n'a-t-il pas à se laisser captiver par les relations duelles du transfert, celles-ci étant constamment mises en forme, « métabolisées » par le dispositif institutionnel.

Plus largement, ce que réintroduit dans la classe la pédagogie institutionnelle, mais aussi indirectement, l'ensemble des courants de pédagogie nouvelle, c'est l'intégralité de l'élève. On ne le considère pas comme une entité abstraite, mais bien comme un être modelé par son histoire qui peut être aussi extérieure à l'enseignement, familiale, sociale, par sa psychologie, son comportement par adapter l'enseignement à son identité. Carl Rogers pousse plus loin cette logique en affirmant que l'éducateur doit accueillir et accepter les élèves avec chaleur, leur témoigner une estime sans réserve, tenter de les comprendre sincèrement pour créer les conditions d'un apprentissage authentique et véritable. Il s'agit cette fois d'une attitude empathique qui fonde la relation enseignant / enseigné sur la connaissance mais aussi la confiance mutuelle. De manière générale, cette volonté d'une meilleure connaissance de l'élève pour lui offrir un enseignement adapté est motivée par la recherche de l'épanouissement de l'enfant.

Adapter l'enseignement à l'élève

Le dernier grand principe des pédagogies innovantes que nous souhaiterions présenter – mais qui est peut-être le plus important d'entre eux – est de prôner un enseignement qui parte d'une représentation concrète de l'élève et donc qui s'adapte aux nombreuses différences entre les élèves auxquels doit faire face un enseignant.

Les partisans des pédagogies innovantes ont justement pour objectif de rendre possible cette « éducation du sur mesure » qu'appelait de ses vœux Edouard Claparède au début du siècle. Cette préoccupation de l'adaptation permanente de l'enseignement aux difficultés et capacités propres à chaque élève se retrouve d'abord chez Freinet. Si celui-ci envisage l'enseignement autour du groupe-classe, privilégie les activités collectives, il n'en formalise pas moins des plans de travail individuels qui doivent permettre l'adaptation de l'enseignement à chaque élève selon des objectifs déclinés en fonction du profil et des progrès de chacun. Le plan de travail permet l'individualisation du travail : chaque élève travaille à son rythme et sait se situer. Fernand Oury poursuit cette idée en introduisant dans sa pédagogie les « ceintures de comportement », sur le modèle des ceintures de couleurs au judo. Ces ceintures de niveau permettent de situer l'élève dans sa progression et sont actualisées en permanence grâce à un tableau de progression. Elles

ont aussi pour objectif d'organiser la coopération mutuelle entre les élèves : une ceinture « élevée » se doit d'aider un débutant.

Les auteurs prônant une pédagogie différenciée proposent sans doute les dispositifs les plus concrets et les plus aboutis pour adapter l'enseignement à la variété des élèves. Cette préoccupation répond à l'hétérogénéité grandissante des publics à partir des années 1960 puis 1970 avec l'abandon progressif des filières au sein du système éducatif : les enseignants doivent faire face à un public varié et à de nombreux élèves en difficulté, la pédagogie différenciée est donc avant toute chose une pédagogie de la lutte contre l'échec scolaire.

Les recherches sur la différenciation pédagogique tentent d'abord de cibler la nature des différences entre les élèves. Un auteur comme Antoine de la Garanderie essaie ainsi de repérer des « profils pédagogiques » qui peuvent être compris comme des types d'intelligence ou des mobilisations différenciées de stratégies pour apprendre, ce qu'il appelle des « gestes mentaux »⁶⁴ : il distingue ainsi les « auditifs » des « visuels », les « déductifs » des « inductifs », etc. D'autres insistent sur le rôle de l'entourage familial ou de l'origine social sur le rapport à l'enseignement, selon ce que Francine Best qualifie d'« effet Bourdieu⁶⁵ ». Dans l'ensemble les auteurs de ce courant essaient d'établir des méthodes fiables pour repérer les difficultés des élèves et leur proposer les méthodes de travail les plus adaptées (questionnaires, entretiens avec les élèves ou simple observation, grille d'analyse des questions et erreurs des élèves lors des exercices).

La pédagogie différenciée s'attache ensuite à trouver des réponses appropriées aux difficultés d'apprentissage des élèves mais aussi tout simplement aux différents profils des élèves. La pratique de la *différenciation pédagogique* consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. Il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais bien de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes⁶⁶. Cette stratégie s'élabore généralement autour de deux schémas, l'un qui brise les frontières la classe, le second au sein de la classe.

Le dispositif dit des *groupes de niveau-matière* concerne toute l'équipe enseignante intervenant pour une classe d'âge donnée qui casse les frontières de la classe pour mieux répartir les élèves dans des groupes plus appropriés selon leur niveau estimé (bons/moyens/faibles en mathématiques ou en français, par exemple). C'est alors la consécration du travail en équipe des enseignants, à

⁶⁴ Antoine de la Garanderie, *Les profils pédagogiques, Discerner les aptitudes scolaires*, Paris, Bayard, 1980, 260 p.

⁶⁵ Francine Best, « L'Éducation nouvelle en France », in Gaston Mialaret (dir.), Jean Vial (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation*, tome 4, p. 115-127 Paris, PUF, 560 p.

⁶⁶ Voir par exemple André de Peretti *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, collection « Essais en liberté », 1987, 266 p.

l'inverse de la représentation traditionnelle de l'enseignement enfermé seul dans sa classe. Les groupes de niveau ne sont pas figés et doivent évoluer au fur et à mesure des progrès des élèves⁶⁷. L'enseignant peut aussi proposer des activités différenciées au sein de sa classe, ce qui rend le dispositif moins lourd à gérer. Il propose alors différents exercices ou stratégies pédagogiques adaptés à chaque profil d'élève : il peut s'agir simplement de faire varier les supports (texte, image, schéma, etc.), le nombre, la nature ou l'ordre des questions posées, de privilégier le travail individuel ou en groupe, de proposer de l'expérimentation libre ou guidée, etc. Philippe Meirieu en donne un bon exemple dans son livre *L'école mode d'emploi* (voir encadré) et recommande l'usage de plan de travail individuel permettant de situer les objectifs, les modalités pour les atteindre et la progression attendue de chaque élève.

Un exemple de différenciation pédagogique

Philippe Meirieu, *L'école mode d'emploi – Des méthodes actives à la pédagogie différenciée* (p. 137-138)

« Dans cette classe de sixième en français, règne apparemment un grand désordre : trois élèves préparent une dictée sous la responsabilité d'un de leurs camarades ; quatre imaginent un récit en s'aidant d'un jeu de tarot ; un autre écoute, grâce à un casque, les actualités à la radio : il en fera tout à l'heure une synthèse à la classe ; à côté de lui un autre préparé un exposé tandis qu'un troisième met la dernière main à un panneau sur lequel il a recopié et illustré un poème, plus loin, quelques uns jouent au loto et placent sur des cartons les terminaisons des verbes ; dans un couloir, un petit groupe prépare une scène d'une pièce de Molière, mais leurs éclats de voix dérangent quelque peu les trois ou quatre lecteurs silencieux, absorbés dans la lecture d'un roman... Le maître abandonne alors les sept ou huit élèves qu'il guidait dans l'exercice de confection d'un brouillon pour intimer aux acteurs l'ordre de faire moins de bruit ; en traversant la classe, il jette un coup d'œil sur les uns et sur les autres, remet Pierre au travail, suggère à Sylvie, la monitrice d'orthographe, d'utiliser les fiches sur l'accord du participe passé ; il vérifie que les joueurs de tarot respectent bien la règle et imaginent la suite du récit à tour de rôle, en posant leur carte ; avant de se rasseoir, il demande quelques instants de silence pour rappeler qu'il ne reste que vingt minutes avant la fin de l'heure et que le prochain cours sera consacré à un contrôle d'expression écrite qui sera noté à partir de trois critères : la correction de la phrase, l'orthographe et la structure du récit ; chacun de ces points, rappelle le professeur, est détaillé sur la fiche d'objectifs du mois. »

Un auteur comme André de Peretti a souligné que la différenciation n'était pas forcément simultanée, mais qu'elle pouvait également être successive : deux stratégies sont proposées successivement à la classe pour une tâche et l'enseignement recommence l'explication d'une notion mal comprise en changeant de méthode⁶⁸. Dans l'ensemble, la pédagogie différenciée est une pédagogie d'objectifs mais aussi une pédagogie du contrat qui fonctionne sur l'accord entre le maître et l'élève sur les objectifs à atteindre.

La mise en œuvre de ces pédagogies nouvelles entraînerait une révolution des pratiques enseignantes et nécessite donc une formation appropriée des enseignants, qu'elle soit initiale ou

⁶⁷ Plusieurs auteurs ont cependant relevé le risque de recréer des filières étanches avec cette technique. Voir par exemple Philippe Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF, collection « Pédagogies », 1995, 205 p.

⁶⁸ André de Peretti *Organiser des formations*, Paris, Hachette, 1991, 304 p. / Mais aussi Jean Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, Paris, E.S.F., « Collection Pédagogiques », 1992, 205 p.

continue. C'est une des raisons pour lesquelles les pédagogues investissent la question de la formation des maîtres, militant pour une meilleure formation *pédagogique* des enseignants dans le primaire comme le secondaire.

2) Un diagnostic sous forme de critique pédagogique

L'équipe Jospin justifie son action en se fondant sur un diagnostic des dysfonctionnements du système éducatif, largement nourri de critiques pédagogiques. C'est en effet au nom d'arguments pédagogiques que le système éducatif leur semble devoir être rénové et réformé, arguments pédagogiques qui présentent de fortes similarités avec les propositions que nous venons de détailler. Ce diagnostic se construit en deux temps : il s'agit d'abord de s'opposer à ce qui est présenté comme le fonctionnement traditionnel du système éducatif, construit autour des disciplines et refoulant la dimension éducative de l'enseignement ; il s'agit également de construire des propositions d'organisation autour du principe directeur de l'adaptation du modèle d'enseignement à la réalité des élèves⁶⁹.

▪ S'OPPOSER AU MONDE ANCIEN

Le diagnostic qui fonde la critique pédagogique de l'équipe Jospin repose en filigrane sur une représentation de ce qui ferait la réalité de l'enseignement en 1988-89. En rendant compte de ce diagnostic, nous ne prétendons pas décrire la situation du système éducatif en 1988-89 mais bien la vision qu'en produisent les membres du ministère Jospin. Ce tableau est le fruit d'un travail sous-jacent de construction de l'archaïsme de l'enseignement prévalent alors pour mieux « rendre la réalité inacceptable » et justifier leurs positions. Ce diagnostic repose d'abord sur la critique du rôle que les savoirs joueraient traditionnellement dans le système éducatif ainsi que sur la volonté d'affirmer et revendiquer la fonction éducatrice de l'enseignement.

⁶⁹ Peu de textes analysent frontalement la loi d'orientation sur l'éducation. Il nous faut cependant citer deux articles : FERREOL Gilles, « La loi d'orientation dix ans après – mise en œuvre et interprétation », Les cahiers de centre fédéral – centre Henri Aigueperse, Centre d'histoire sociale, de Recherches, de Formation de l'UNSA Education, septembre 2003, n° 37, p. 15-227 / Claude Durand-Prinborgne, «Loi d'orientation ou document de synthèse – réflexions au sujet de la loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989)», *Savoir. Éducation-formation*, vol. 1, n° 3, juillet-septembre, p. 421-467.

Sortir du primat des disciplines

Le diagnostic critique qui est au fondement de la réflexion des membres de l'équipe Jospin s'attache d'abord à dénoncer la trop grande place faite dans l'enseignement français aux savoirs. Dénonçant un véritable « fétichisme » des disciplines et des programmes, les proches du ministre y voient un des éléments qui sclérosent l'enseignement, l'empêchant de s'adapter aux élèves, qui plus est mal adapté aux évolutions des connaissances. Cette attaque contre le caractère central du savoir dans l'acte d'enseignement et dans l'organisation du système éducatif français rejoint largement les propositions innovantes que nous avons détaillées plus haut, même si aucun des auteurs présentés n'est explicitement cité.

C'est d'abord le fait que l'enseignement français soit piloté par les programmes qui est rejeté. Le conseiller spécial du ministre y voit « *la source principale des disfonctionnements de notre système éducatif*⁷⁰ ». Le directeur de cabinet s'inquiète lui que le système soit structuré autour d'une culture du savoir et de l'excellence, que son organisation est « *fondée uniquement sur la culture de l'excellence avec un grand E* » sur le modèle des « *élèves de Condorcet ou Louis Le Grand*⁷¹ ». Or cette culture n'est pas vue comme libératrice mais problématique : telle qu'elle est dispensée au sein du système scolaire français, elle n'est plus qu'« *encyclopédique* », un terme qui revient à de nombreuses reprises dans les documents rédigés par les conseillers du ministre⁷². Elle est même tournée en dérision par certains d'entre eux, à l'instar du directeur de cabinet qui n'en voit pas l'intérêt :

« Bon l'histoire d'Amilcar ou d'Hannibal, bon... Sauf à devenir spécialiste d'histoire romaine et encore... Vous devenez spécialiste d'histoire romaine, mais de 50 ans d'histoire romaine, moi j'ai rencontré des normaliens licenciés d'histoire romaine, incapables de me parler d'Hannibal⁷³ ! »

Les critiques des conseillers s'adressent aux programmes et aux disciplines, cadres de l'enseignement de ces savoirs. Les programmes sont d'abord jugés trop lourds, trop chargés, l'enseignement serait orienté vers la quantité au détriment de la qualité. Le conseiller spécial du ministre écrit par exemple :

« *Les programmes scolaire (surtout au niveau du secondaire) sont encombrés et surchargés. L'enseignement extensif a pris le pas sur toute autre forme*⁷⁴. »

⁷⁰ CAC 2004 0313, article 2, Claude Joyeux, « Faire du neuf avec du vieux – Un programme pour adapter notre Education nationale aux temps futur », 60 p. Ce document ne comporte pas de date. Il est largement annoté de la main de Lionel Jospin et a fait l'objet d'une discussion en cabinet. D'après divers indices, on peut dater ce document de fin septembre / début octobre (avant le 20 octobre de façon certaine puisqu'est évoquée la préparation de l'émission *Questions à domicile*). Cité supra sous la forme « Document Joyeux ». (p. 33)

⁷¹ Entretien avec Olivier Scharpentek

⁷² CAC 20040313, art. 1, Notes manuscrites durant le séminaire sur le scolaire prises par le ministre, 24 juin 1988, intervention de M. Jean Gauthier / CAC 20020356, art. 1, Première version de la loi d'orientation, exposé des motifs, 19 décembre 1988 / Archives de Luc Fournier, Première table ronde sur la loi d'orientation, intervention de M. Jospin, 17 janvier 1988.

⁷³ Entretien avec Olivier Scharpentek

Un conseiller souligne en entretien ce qu'il considère comme le caractère absurde de ces programmes trop lourds qui ne sont jamais abordés entièrement en classe :

« Quand vous êtes passé dans l'enseignement, vous avez eu des programmes ?

Oui...

Vous avez toujours fini les programmes ?

Non...

Vous voyez bien⁷⁵ ! »

Pour l'un des conseillers « *on déverse des contenus*⁷⁶ », pour l'autre on organise un véritable « *gavage des élèves*⁷⁷ ». Ces programmes trop chargés induiraient un enseignement sclérosé qui ne favoriserait pas l'apprentissage actif des élèves :

« Notre système scolaire, fondé sur l'accumulation des savoirs, ne met pas le jeune en position d'écouter avec un esprit critique des messages et de les ordonner⁷⁸. »

La pédagogie pratiquée détournerait les élèves du plaisir d'apprendre, aussi faudrait-il privilégier l'éveil à l'exemple de l'apprentissage des sciences :

« Plus profondément, l'attitude pédagogique actuelle choisie traduit le principe que la logique formelle et la rigueur absolue doit dominer l'apprentissage scientifique. Ceci est une erreur. Apprendre le principe du laser ne nécessite pas de connaître toute l'optique mais il peut en revanche motiver un enfant à apprendre l'optique⁷⁹. »

Cet enseignement surchargé et sclérosant pour les élèves prendrait sa source dans un certain corporatisme des enseignants, incapables de se penser autrement qu'au travers de leur discipline, comme des dispensateurs de savoirs :

« Le problème si on le prend de manière plus générale, c'est que le front populaire a débaptisé le ministère, il l'a appelé le ministère de l'Éducation nationale et malheureusement les enseignants, eux, ne veulent pas devenir des éducateurs. Ils veulent transmettre un savoir, qu'ils ont acquis en faculté, euh... dont ils ont été labellisés en quelque sorte, labellisés par un concours national, c'est-à-dire que pour eux, l'essentiel de leur travail, c'est la préparation de cours, la présence devant les élèves, l'enseignement... et puis la correction des devoirs et puis l'appréciation des élèves. C'est ça qu'ils considèrent être leur travail. Or si on voulait avoir véritablement une éducation, il faudrait que ces enseignants soient beaucoup plus présents dans ces établissements et qu'ils modifient leur rapport aux élèves pour devenir moins des... des... comment dirais-je des traducteurs de savoirs, que des éducateurs, c'est-à-dire des gens qui s'attachent à faire comprendre et à enseigner à apprendre à apprendre, à enseigner ce qu'est l'apprentissage de tous savoirs. Et c'est très difficile de faire sortir les enseignants de leur réaction proprement disciplinaire face au savoir pour les faire participer à l'éducation des enfants⁸⁰. »

Cette vision de l'enseignement comme simple transmission de savoirs au sein de disciplines figées conduirait à un profond conservatisme du système, défendant une « *conception monolithique* » de

⁷⁴ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 33 / On retrouve in extenso la formule dans : CAC 20020356, art. 1, document « Une loi d'orientation : Pourquoi ? Comment ? » Titre IV.

⁷⁵ Entretien avec Jean Vacances

⁷⁶ CAC 2004 0313, article 1, Séminaire sur le scolaire, notes manuscrites du ministre, 24 juin 1988, intervention de Jean Gauthier.

⁷⁷ CAC 2002 0356, article 1, Première version de la loi d'orientation, datée du 19 décembre 1988 / « Dix messages pour la loi », sans date ni référence / CAB 5/ n° 749, note à l'attention du Ministre s/c de Monsieur Scharpentek, directeur du cabinet, datée du 3 février 1989, ayant pour objet « Plan détaillé » de la loi d'orientation, signée Paul Rolland portant mention « confidentiel » / CAC 2004 0313, article 1, Séminaire sur le scolaire, notes manuscrites du ministre, 24 juin 1988, intervention de Jean Gauthier / CAC 2004 0313, article 2, « document Joyeux », p. 12 / CAC 1993 0637, article 9, « Orientations importantes qui pourraient figurer dans l'exposé des motifs et mesures qui seraient inscrites dans la loi d'orientation », sans date ni référence.

⁷⁸ 2002 0356, art. 1, « Une loi d'orientation : Pourquoi ? Pourquoi faire et comment ? »

⁷⁹ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 35

⁸⁰ Entretien avec Pierre Tessier

l'excellence, un « *enseignement dont le modèle (aurait) été défini de manière homogène, qu'on devait s'efforcer de maintenir corseté pour des siècles*⁸¹ ». Le système serait piloté par un élitisme corporatif, orienté par les programmes de l'enseignement secondaire voire celui des classes préparatoires aux grandes écoles et empêchant toute évolution du système :

*« Les finalités de l'enseignement sont mal définies, mal énoncées, mal annoncées. Les parcours scolaires sont rigides, éclatés, mal conçus, avec des recours, passerelles, trop peu nombreuses. Notre système d'éducation est piloté et dominé par l'enseignement secondaire lui-même, piloté par les classes préparatoires aux grandes écoles*⁸².
*La hiérarchisation des disciplines, hérités d'Auguste Comte, est confortée par les grandes écoles, leurs hiérarchies, leurs programmes de préparation aux concours. Elle constitue la base sur laquelle s'appuie un corporatisme des disciplines toujours prêt à se mobiliser contre toutes les réformes*⁸³. »

Cette défense des disciplines conduirait également à refuser l'adaptation de l'enseignement aux élèves et aux évolutions du public. Ce conservatisme disciplinaire est progressivement assimilé à un conservatisme politique. Le directeur de cabinet décrit ainsi comment le modèle unique de l'excellence classique qui aurait jusqu'alors prévalu s'oppose à la prise en compte de la diversité, du pluralisme de la société française :

*« Ah ben c'est très très important, ça rompt avec une conception, je dirais, monolithique, d'une seule référence à l'excellence académique, c'est un peu le même esprit. C'est la conviction que la société française est très diverse, qu'elle est pluraliste, qu'il faut faire sa place à la diversité. On a eu un peu le problème pour les langues régionales, si vous voulez, comme Savary. Mais lorsque le CAPES de breton a été créé, c'était épouvantable, ils ont une manière de considérer que tout l'enseignement du français allait basculer ! (...) Et puis il y avait ceux qui pensaient que ben, l'enseignement, dirige autant qu'il reflète la société. Et que donc, pour que chacun s'y sente à l'aise, il faut faire une place dans l'enseignement aux diversités de cultures, d'aspirations qui sont celle de la communauté nationale*⁸⁴. »

Au contraire, les détracteurs de la loi d'orientation seraient « *attachés à un ordre traditionnel*⁸⁵ ». Le directeur-adjoint de cabinet en tire des conclusions plus directement politiques encore, y voyant le refus de répondre aux besoins des élèves d'origine populaires :

« Ils (les enseignants) se voient comme les représentants de l'État transmettant un savoir, point. C'est un état d'esprit qui court encore beaucoup. Après, quand il y a les révoltes des banlieues, on s'étonne encore que les gosses descendent dans la rue et brûlent les maternelles, on devrait plutôt se poser des questions... C'est que l'école ne leur donne pas ce qu'ils en attendent. »

C'est un discours que l'on retrouve chez d'autres conseillers ; ainsi un chargé de mission expose-t-il comment la massification et l'arrivée de « nouveaux publics scolaires » doivent conduire à une évolution pédagogique :

*« Donc on était en phase d'expansion démographique et euh... avec un investissement fort de la collectivité nationale dans l'éducation. Donc la massification admet de nouveaux publics scolaires, pour lequel se posait... commençait à se poser deux types de questions : d'abord celui des nouveaux publics, donc l'évolution des pratiques pédagogiques*⁸⁶. »

⁸¹ Entretien avec Olivier Scharpentecq

⁸² Il est amusant de signaler que cette critique s'inscrit en exact contre-pied des réflexions sur les critères de l'école républicaine de Philippe Raynaud, Paul Thibaud, *La fin de l'école républicaine*, Paris, Calmann-Lévy, collection « Liberté de l'esprit », 1990, 228 p.

⁸³ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 33. Repris in extenso dans : CAC 20020356, document « Une loi d'orientation : Pourquoi ? Comment ? » Titre IV.

⁸⁴ Entretien avec Olivier Scharpentecq

⁸⁵ Entretien avec Olivier Scharpentecq

⁸⁶ Entretien avec Daniel Bousset

De plus, les membres de l'équipe Jospin n'ont de cesse d'assimiler les savoirs à enseigner et une visée professionnalisante : ainsi la loi d'orientation assimile-t-elle l'apprentissage à la « formation », l'acquisition de compétences :

« Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre (...) d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle ». (art. 1)

En ceci, il s'agit de proposer une vision instrumentale des savoirs, qui doivent servir une visée pratique et de poursuivre l'entreprise de désacralisation des disciplines.

Comme on peut le constater, l'ensemble de la réflexion subordonne les connaissances enseignées à l'école à leurs modalités d'apprentissage. Pourtant cette réorganisation des apprentissages est aussi pensée comme l'occasion de mettre en adéquation savoirs enseignés et recherche. Il s'agit aussi pour l'équipe Jospin de montrer que ces disciplines figées sont désuètes et ne correspondent pas aux évolutions des connaissances. Tout un pan du travail du ministère Jospin consiste à réfléchir aux adaptations des découpages disciplinaires pour mieux correspondre aux recherches actuelles qui évolueraient vers plus d'interdisciplinarité. Cette volonté de penser l'enseignement pour les élèves mais aussi en fonction du plus haut niveau scientifique est sans doute une des originalités du ministère. Ainsi, elle se retrouve dans le projet de réunir pour chaque spécialité des spécialistes scientifiques et des praticiens de l'enseignement pour repenser le contenu des programmes⁸⁷. Cette réflexion est mise en pratique à travers plusieurs mesures, d'abord la commande d'un rapport au collège de France sur l'enseignement dit rapport Bourdieu-Gros⁸⁸ puis la réunion de colloques régionaux à l'automne 1989 dans le sillon de ce rapport. Cela se traduit également dans la loi par la par la création du Conseil National des Programmes (CNP) institué à l'article 6, « *composé de personnalités qualifiées* » qui « *donne des avis et adresse des propositions* » concernant « *l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires, leur adaptation au développement des connaissances*⁸⁹ »

Dissenter sur l'état de l'enseignement français en 1988-89 n'est pas l'objet de ce travail mais nous pouvons toutefois noter que le système éducatif décrit par les membres de l'équipe Jospin, centré

⁸⁷ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 39 : « *Conçue ainsi l'élaboration des programmes est une opération de grande ampleur qui ne peut être animée que par une personnalité de haut niveau, dominant sa discipline et ayant montré des capacités et de l'intérêt pour les problèmes de l'enseignement. Il doit être entouré d'autres spécialistes mais aussi par des enseignants de tous les niveaux.* »

⁸⁸ Pierre Bourdieu, François Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, 8 mars 1989.

⁸⁹ Le rapport annexé reprend plus précisément encore l'argumentaire que nous avons mis en évidence : « *Une réflexion en profondeur sur les contenus de l'enseignement et les programmes est aujourd'hui indispensable. L'école doit intégrer l'évolution des sciences et des techniques qui constitue un élément déterminant pour élaborer les contenus des disciplines et le choix des programmes. Ces derniers doivent également tenir compte des besoins liés au développement personnel des élèves et à leur insertion sociale et professionnelle, des résultats des recherches sur l'éducation et sur l'évolution des emplois ainsi que de l'évaluation des résultats obtenus avec les programmes antérieurs.* » Titre « Une réflexion sur les contenus de l'enseignement »

exclusivement sur la transmission de savoirs, ressemble plus au lycée qu'ils ont connu lors de leur propre scolarité, dans les années 1950-1960 qu'à ce qu'était la réalité de l'enseignement à leur arrivée au ministère⁹⁰. Mais ce travail de déqualification du fonctionnement du système éducatif doit se comprendre comme une entreprise de justification de leurs propres positions, en créant les conditions d'un clivage opposant tenants « archaïques » du fonctionnement ancien du système éducatif et partisans « modernes » d'une réforme adaptée aux évolutions sociales.

Affirmer la dimension éducative de l'enseignement

Au principe des propositions réformatrices de l'équipe Jospin, il y a aussi la conviction que la place centrale accordée aux savoirs dans le système éducatif français aurait conduit à écarter la dimension proprement *éducative* de l'école. Les réformateurs ont pour ambition de redéfinir le périmètre de la notion de scolarité et d'affirmer la place des dimensions non proprement cognitives de l'enseignement, d'affirmer une éducation qui soit la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement de l'élève contre l'instruction qui ne pense la formation qu'au travers la transmission de connaissances. La présentation par un des conseillers des « idées force à retenir » de la loi d'orientation sur l'éducation au printemps 1989 est éclairante⁹¹ : il décline les principaux mots d'ordre de la loi en les ordonnant en face des concepts clé d'« instruction » et d'« éducation », affirmant ainsi en contrepois de la place de l'éducation aux côtés de l'instruction.

Idées force à retenir de la loi et du rapport	
Explication de la démarche :	
INSTRUIRE	L'Ecole doit donner une qualification pour <u>éviter</u> :
	<ul style="list-style-type: none"> - l'exclusion sociale des jeunes non qualifiés ; - la société à deux vitesses
EDUQUER	L'Ecole doit donner une qualification pour <u>assumer</u> :
	<ul style="list-style-type: none"> - la compétition internationale - la construction de l'Europe
	L'Ecole doit former des citoyens pour assurer : <ul style="list-style-type: none"> - l'épanouissement de la démocratie en France - son rayonnement culturel dans le monde

⁹⁰ Une piste pourrait également être que le modèle de scolarité lycéenne type « Louis Le Grand » ou « Henri IV » qu'ils universalisent semble plus correspondre à celui que fréquentent leurs enfants et reflète le point de vue socialement très situé d'un groupe plus qu'un état du système éducatif. Nous reviendrons sur le modèle d'enseignement dont ils semblent être porteurs dans le chapitre 3.

⁹¹ CAC 1993 0637, art. 9 : 19 avril 1989, note de Luc Fournier, sans référence

Dans certains textes des conseillers, l'éducation n'est pas un simple contrepoint face à l'instruction, elle est présentée comme première et essentielle face à l'enseignement. Ainsi l'article 1^{er} de la loi d'orientation développe d'abord le versant éducatif de l'enseignement et ne fait référence que sous une forme édulcorée aux savoirs :

« Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté ».

Dans les versions initiales, la mention de la « formation initiale et continue » n'était même pas présente dans le premier alinéa, ce n'est qu'au second alinéa qu'était mentionnée la « culture générale » :

« Article 1 : Chacun a droit à une éducation lui permettant le développement de sa personnalité, son insertion dans la vie sociale et professionnelle et l'exercice de la citoyenneté.

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique⁹². »

Dans les travaux du ministère Jospin, cette facette éducative se décline sous deux aspects. Affirmer l'éducation au sein de l'école, c'est d'abord aider l'individu à se former comme futur citoyen ; c'est ensuite contribuer à développer la personnalité de chaque élève, favoriser son épanouissement dans une dimension presque affective.

Pour l'équipe Jospin, la scolarité doit être un apprentissage de la vie en groupe et donc de la vie en société qui forme l'élève en tant que futur citoyen et « *citoyen actif*⁹³ ». Cette conviction qu'il « *faut aussi apprendre la citoyenneté*⁹⁴ » est exprimée dans le rapport annexé à la loi d'orientation qui précise que l'objectif de l'école est de former « *des hommes et des femmes en mesure de conduire leur vie civique (...) de participer à la vie de la cité*⁹⁵ ». Cette formation du citoyen est pensée comme un apprentissage pratique au sein de l'établissement scolaire qui doit reproduire le schéma de la démocratie, constituant ainsi un cadre d'apprentissage du rôle de citoyen, préoccupation qu'expriment nettement les travaux préparatoires à la loi d'orientation :

« Chaque jeune doit avoir la possibilité de devenir un citoyen participant au développement du Pays. (...)

Les jeunes doivent être considérés comme des personnes responsables. Les différents choix qui se présentent tout au long de leur cursus scolaire et universitaire doivent être l'aboutissement d'un dialogue permanent entre eux, leurs familles et les enseignants.

L'assiduité, le respect d'autrui, le respect des règles de fonctionnement des établissements et de la vie collective constituent des devoirs pour les élèves.⁹⁶ »

Le rapport annexé reprend cette idée en énonçant que « *les élèves, en tant que bénéficiaires du service public de l'enseignement scolaire, ont des droits et des devoirs. L'exercice de ces droits et de ces devoirs constitue un apprentissage de la citoyenneté* ». Les entretiens menés avec les conseillers du ministre illustrent bien

⁹² Ibid. On retrouve une formulation similaire dans les versions de mars.

⁹³ Selon la formule d'Olivier Scharpentek en entretien

⁹⁴ Entretien avec Jean Vacances

⁹⁵ Rapport annexé à la loi

⁹⁶ CAC 2002 0356, art. 1 – « Une loi d'orientation : Pourquoi ? Pourquoi faire et comment ? »

cette conception, ainsi le directeur de cabinet assure que l'enseignement doit préparer *pratiquement* les élèves à leur implication dans la vie sociale :

« D'où l'idée d'ailleurs, l'importance donnée à ce côté 'apprentissage de la vie sociale' dans la vie scolaire. C'était donc tout aussi important de faire réagir des lycéens, de leur faire gérer un foyer au sein du lycée que de leur apprendre l'histoire des guerres puniques. Dans la vie, dans la vie quotidienne, c'est ça qui est monopolisé... Où ils vont être des citoyens actifs, membres d'associations, comprendre comment fonctionne le collectif⁹⁷. »

Il s'agit pour un autre conseiller d'affirmer les droits des jeunes, notamment au travers de leur liberté d'expression, représentée ici par le droit de publication :

« Le foyer socio-éducatif, qui n'existait pas, est quelque chose qui... Les droits des jeunes, on voit bien comme ça s'était énormément développé, puisqu'il y avait droit à la publication, droit de réunion, etc. qui ont été fait dans la foulée de la loi de 1989. Quand on a été pour la loi de 1989, quand on a parlé du droit des lycéens à avoir une presse et autre, nous sommes allés au Conseil d'État. Et c'était Scharpentek, j'y suis allé avec lui... Scharpentek il est membre du Conseil d'État à l'origine. Nous avions à concocter une espèce de texte conforme à ce qui se faisait à l'Éducation nationale à l'époque, on se croyait très libéraux, pour le droit à la presse des lycéens. Et on s'est fait complètement ridiculisé par un conseiller d'État qui nous a dit que ce que nous proposons, c'était complètement inférieur à ce que les prisonniers, les tûlards comme droit... Parce que le droit à l'information ne se divise pas, et le droit de publication non plus. Donc tout lycéen a le droit d'écrire tout ce qu'il veut, mais il est passible, comme tout citoyen, si il est majeur, d'être lui-même poursuivi et s'il n'est pas majeur, ses parents. Mais il a le droit d'écrire ce qu'il veut, sous sa responsabilité⁹⁸... (rires) »

La loi d'orientation sur l'éducation concrétise cette vision en organisant la représentation des élèves via les conseils de délégués : comme les citoyens, les élèves élisent des représentants, les délégués, qui peuvent siéger dans des conseils de délégués, décalque réduit du Parlement au sein de l'établissement : « *Il est créé, dans les lycées, un conseil des délégués des élèves, présidé par le chef d'établissement, qui donne son avis et formule des propositions sur les questions relatives à la vie et au travail scolaires* » (art. 10).

Au-delà de l'apprentissage de la citoyenneté, la promotion de l'éducation renvoie, pour le ministre Jospin, à une dimension plus personnelle de la formation des élèves. Il s'agit de participer à la construction de l'individu, au développement de sa personnalité et de favoriser son épanouissement.

Un des conseillers du ministre insiste ainsi sur « l'humanisme » au fondement des options politiques du ministre, selon lequel le système éducatif doit former des individus libres :

« Mais mettre l'enfant au centre du système, c'est pas nier les disciplines, c'est plutôt développer un humanisme, la personnalité, c'est que citait le ministre plus souvent... »

Qu'est-ce que vous appelez l'humanisme ?

L'idée que dans le fond, c'est une, c'est une vocation de la chose politique que de considérer la société d'hommes plutôt que de considérer la technique ou le seul objectif du pouvoir. Quand je dis humanisme, c'est que quand on met « l'élève au centre du système éducatif », on a une volonté de faire que pour l'élève, toute l'organisation du système soit faite pour qu'il puisse progresser, pour qu'il puisse y avoir pour lui je devrais pas dire des satisfactions, mais la réussite de sa vie professionnelle. On place l'élève au centre du système éducatif, mais en même temps que le système éducatif il a pour

⁹⁷ Entretien avec Olivier Scharpentek

⁹⁸ Entretien avec Luc Fournier

vocation de construire des individus, des professionnels, des citoyens. Voyez, c'est ça pour moi l'humanisme, c'est-à-dire que c'est pas simplement l'acquisition de connaissances ou de disciplines, c'est plutôt l'objectif de créer des individus qui sortant de là, ont une perception de la vie et de leur place dans la société qui est fondamentalement libre⁹⁹. »

Dans la version finale de la loi, cette conception s'exprime dans les rappels constants, dans le texte du rapport annexé, selon lesquels l'école doit former « *des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle* », veiller à « *la formation de l'esprit critique et le développement de la sensibilité et de la curiosité* », ou selon lesquels « *l'éducation doit développer chez le jeune le goût de créer* ». Dans les travaux préparatoires à la loi, cette préoccupation est aussi récurrente au travers la promotion du « *savoir être*¹⁰⁰ » comme objectif de la scolarité. À l'occasion du premier séminaire de réflexion du cabinet sur l'enseignement scolaire, le conseil spécial du ministre va plus loin encore évoque le fait que « *L'école doit donner le goût du travail et la joie de vivre* » ou que « *l'école doit être joyeuse*¹⁰¹ ». L'expression semble faire consensus et le ministre inscrit en marge de ces notes « *Oui, à reprendre comme une formule* »¹⁰². La mission de l'école semble être également d'apprendre à utiliser le temps libre ainsi qu'en témoigne un texte de réflexion d'un conseiller du ministre :

« Mais l'évolution du monde moderne, c'est aussi l'augmentation du temps libre. (...) Pour beaucoup d'hommes et de femmes dont la perspective du passé était d'abord de survivre, le problème de demain va être de vivre. La formation qu'ils auront reçue à l'école, le goût de la lecture, de la culture, du sport, de l'esprit de groupe seront autant d'éléments qui leur permettront d'assurer pleinement ce temps libre¹⁰³. »

C'est donc tous les pans de la vie future de l'élève qui sont envisagés, intégrant également les loisirs. L'enjeu semble donc de réintégrer dans l'école des missions non scolaires pour « *former des hommes et des femmes capables de réussir leur vie*¹⁰⁴ », de contribuer à l'« *épanouissement* » des élèves¹⁰⁵. Dans sa conférence de presse pour la rentrée, le ministre présente même l'école comme le « *lieu de l'épanouissement des enfants, des adolescents et des jeunes adultes qui la fréquentent.* » La pédagogie défendue ici évoque alors celle de Steiner ou Freinet où l'apprentissage de l'enfant et de son autonomie sont également associés à la recherche de son plein épanouissement en favorisant des activités artistiques et le jeu.

Le tableau dressé par les membres de l'équipe Jospin du fonctionnement traditionnel du système éducatif comme centré uniquement sur les savoirs leur permet de présenter leur volonté de

⁹⁹ Entretien avec Jean Gauthier

¹⁰⁰ CAC 2002 0356, art. 1 - « Une loi d'orientation : Pourquoi ? Pourquoi faire et comment ? »

¹⁰¹ 2004 0313, article 1 : pochette Séminaires, séminaire sur le scolaire, 24 juin 1988, intervention de Claude Joyeux, notes manuscrites de Lionel Jospin.

¹⁰² L'expression se retrouve ensuite dans un document de réflexion adressé aux membres du cabinet, dans lequel Claude Joyeux défend à plusieurs reprises l'idée d'une école qui soit également « un lieu de vie », préconise un « *changement de perception de l'école (l'école où l'on apprend mais aussi où l'on s'éduque, où l'on s'amuse)* » (p. 49) ; « *L'école doit à la fois apprendre le goût du travail et la joie de vivre* » CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 4

¹⁰³ Ibid.

¹⁰⁴ Archives Fournier, Intervention du ministre dans l'hebdomadaire des socialistes *Vendredi*, 14 février 1989

¹⁰⁵ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 5

développer l'éducation comme très novatrice, même si cette conception était largement en usage dans l'enseignement¹⁰⁶. Ce faisant, ils développent leur réflexion pédagogique autour de la nécessité d'adapter l'enseignement aux élèves et aux inégalités entre élèves.

- ADAPTER L'ENSEIGNEMENT : UN PRINCIPE DIRECTEUR

L'idée d'un enseignement non fondé sur les savoirs et s'attachant à l'éducation des élèves conduit l'équipe Jospin à organiser sa réflexion pédagogique autour d'un principe moteur, celui de l'adaptation de l'enseignement à l'élève. Il s'agit de développer des modes d'apprentissages attentifs à la façon dont l'élève reçoit l'enseignement et capables de répondre aux inégalités face au monde scolaire.

Mettre l'élève au centre du système

La volonté d'un enseignement adapté aux élèves se retrouve d'abord dans le mot d'ordre « *mettre l'élève au centre du système* » développé dans la loi d'orientation sur l'éducation, slogan qui doit être bien compris et renvoie à la volonté d'adapter l'enseignement aux élèves.

Vers un néorousseauisme ?

La formule « *l'élève au centre du système* » a fait florès dans la littérature éducative devenant en quelque sorte le symbole de la loi d'orientation sur l'éducation¹⁰⁷ ; elle ne figure pourtant que dans le rapport annexé, redoublée il est vrai par l'expression « *L'école au service des élèves et des étudiants*¹⁰⁸ ». Mais elle exprime une idée forte de cette loi exprimée dès le premier alinéa de l'article 1 : « *Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants.* » La formule est importante pour les conseillers de Lionel Jospin qui l'évoquent quasi tous spontanément en entretien comme symbole de la loi à l'instar du directeur-adjoint du cabinet :

« On l'a dit timidement et cette affirmation, d'ailleurs, qui était fondamentale, à savoir que l'élève est au centre du système, doit être au centre du système, c'est-à-dire fonder toutes les décisions, que l'intérêt de l'enfant devait fonder toutes les décisions relatives à l'école¹⁰⁹ »

La structure même de la loi participe à souligner la place particulière réservée à l'enfant, comme la réflexion sur les droits des élèves qui renforcent le statut privilégié accordé aux élèves. Par son plan, la loi se présente comme une pyramide inversée du système éducatif, qui prend l'élève

¹⁰⁶ Cf. supra chapitre 2

¹⁰⁷ « L'expression « *l'élève au centre du système éducatif* » résume l'esprit de la loi d'orientation de l'Éducation nationale française (loi Jospin) de 1989 », Michel Fabre, *Encyclopédia universalis*, article « Elève au centre », édition électronique 2008.

¹⁰⁸ On retrouve cette expression dès les travaux préparatoires, cf. CAC 2004 0313, article 1, CAB 5, note de Paul Rolland au ministre, ayant pour objet « La loi d'orientation : que mettre dans le corps de la loi – Les questions à trancher », datée du 10 mars 1989, 14 p.

¹⁰⁹ Entretien avec Pierre Tessier

comme point de départ, le met effectivement au centre (titre I intitulé « vie scolaire et universitaire » consacré aux élèves et aux étudiants), avant de se consacrer aux personnels (titre II) puis aux établissements (titre III) puis à l'échelon national (titres IV « les organismes consultatifs » et V « l'évaluation du système éducatif¹¹⁰ »). On retrouve l'explicitation de ce projet de structuration lors de l'élaboration de la loi, ainsi la seconde version est présentée comme suit :

« Ce plan ne concerne que la loi, hors exposé des motifs. Au lieu de commencer la loi par les missions du système éducatif, je suggère d'évoquer en premier les jeunes, leurs familles et la Nation, de définir à partir de là les missions et les objectifs du système éducatif, pour consacrer la suite aux moyens et méthodes pour accomplir ces missions et atteindre ces objectifs¹¹¹. »

Cette attention apportée aux élèves, à l'enfant, a souvent été vue comme une sorte de « néorousseauisme¹¹² », d'anti-autoritarisme, impression renforcée par les rapprochements possibles avec des courants pédagogiques alternatifs. La finalité du système éducatif aurait pour certains été galvaudée par l'équipe Jospin au profit du simple bonheur de l'enfant¹¹³. Pourtant cette réflexion pédagogique « *mettre l'enfant au centre du système* » n'est pas à prendre comme dogmatique, elle est pensée par l'équipe Jospin comme une recommandation pédagogique pour penser l'enseignement à partir de la façon dont les élèves peuvent le recevoir. C'est du moins ainsi que les conseillers techniques du ministre présentent ce point. Ainsi, le conseiller chargé de l'enseignement élémentaire écarte toute interprétation « *jeuniste* », selon ses propres termes, pour en proposer une lecture pragmatique qui voit dans cette proposition une recommandation de prendre en compte les élèves tels qu'ils sont :

« Quand on a dit "Mettre l'élève au centre du système éducatif", c'était pas leur donner tous les pouvoirs, j'veux dire... c'était pas... J'ai entendu beaucoup de choses... depuis deux ou trois ans sur le sujet, c'était pas du jeunisme, c'était pas "Ils ont tous les droits", si vous reprenez d'ailleurs les textes qu'on a fait à cette époque, on y parle de travail, d'exigences, de rigueur et... l'élève au centre du système éducatif, ça voulait dire qu'il fallait que les maîtres s'occupent un peu plus des caractéristiques individuelles de leurs élèves. Et les prendre en compte... Au lieu de les traiter comme des clones, qui sont capables de faire tous la même chose en même temps ! Voilà quel était l'objet et voilà la raison pour laquelle on a mis l'élève au centre du système éducatif, il fallait s'occuper des élèves...¹¹⁴ »

¹¹⁰ Le titre VI « dispositions diverses » fixe les conditions d'application du texte.

¹¹¹ CAC 2002 0356, article 1 : « Projet de loi d'orientation – Plan détaillé », Version dite « texte n°2 », vraisemblablement écrite sous la direction de Paul Rolland.

¹¹² Le néo-rousseauisme s'inspirerait de la philosophie éducative de Rousseau dans *L'Émile* comprise sous le seul signe du « laissez croître ! », « laissez mûrir l'enfance dans l'enfant » qui fonde la pédagogie sur la liberté individuelle. Voir Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'Éducation*, op. cit.

Olivier Reboul propose une typologie des discours sur l'éducation et qualifie de « néorousseauiste » le discours novateur. Voir Olivier Reboul, *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF, collection « l'éducateur », 1984, 168 p.

¹¹³ Un auteur comme Xavier Darcos fait le lien entre la loi d'orientation sur l'éducation et la pensée néorousseauiste au sujet de laquelle il écrit : « On retrouve dans ce brouet une complaisance néo-rousseauiste à l'enfance, vue comme une période de vérité nue, de transparence innocente, de profondeur native, de saine spontanéité, de liberté généreuse : il faut éviter de corrompre précipitamment un si bel âge ». Xavier Darcos, *L'art d'apprendre à ignorer*, Paris, Plon, collection « Tribune libre », 2000, 230 p. (p. 204)

¹¹⁴ Entretien avec Jean Vacances, conseiller technique chargé de l'enseignement élémentaire

Quant au conseiller à l'enseignement secondaire qui s'est largement chargé de superviser la rédaction, il va plus loin encore dans cette interprétation pragmatique, expliquant que derrière la formule il y a simplement l'idée d'adapter l'enseignement à l'élève :

Et qu'est-ce que vous pensez de l'opposition qu'on fait aujourd'hui de « on veut placer le savoir au centre du système » en contrepois de « l'élève au centre du système », ça vous fait rire ou... ?

Ça veut rien dire, moi je veux bien... C'est une formule comme une autre... Parce que si on place les élèves au centre du système, c'est pour qu'ils apprennent, c'est pour qu'ils acquièrent un savoir, ça se veut soit disant... c'est pour favoriser les intégristes de l'éducation de la III^e République, mais je vois pas, c'est un jeu de mots ! Parce que euh... « l'élève au centre du système », c'est pas pour satisfaire tous ses caprices, c'est par rapport au savoir, c'est comment on fait pour qu'il apprenne ? Seulement ça suppose qu'effectivement on s'adapte à l'élève, non pas seulement pour savoir ce qu'il veut apprendre, mais pour que, si il échoue, avoir cette remédiation, ce qu'on a jamais fait...¹¹⁵ ».

Ce principe de mettre « l'élève au centre du système » est donc pédagogique, au sens propre du terme : il est principe qui guide l'organisation des apprentissages et non la négation de la vocation de l'école à transmettre des savoirs.

Une pédagogie adaptée à l'élève

Mettre l'élève au centre du système s'entend d'abord au sein de l'équipe Jospin comme la volonté de développer une pédagogie adaptée à chaque élève, qui respecte sa spécificité. Ainsi l'article premier de la loi précise-t-il que les élèves sont accueillis dans toute leur diversité. Le texte n'a de cesse d'évoquer les cas particuliers, en particulier les élèves handicapés, pour rappeler l'égalité d'attention du système éducatif pour tous les élèves. Au-delà, il s'agit surtout, comme le souligne un des conseillers techniques, de prendre en compte « *les caractéristiques individuelles des élèves* ». Une version antérieure de la loi exprime très clairement ce point de vue :

« Article 5 : La connaissance des diversités sociales, culturelles, philosophiques et religieuses, linguistiques, ethniques, physiologiques et psychophysiologiques doit permettre de construire l'action scolaire : l'École prend les élèves tels qu'ils arrivent et non tels qu'elle pourrait les souhaiter ou les imaginer¹¹⁶ »

Toutes les préconisations pédagogiques de cette loi se fondent sur la nécessité de rompre avec une vision idéale de l'élève standard pour affronter ce que sont concrètement les élèves. Il s'agit d'abord de reconnaître la « *diversité des élèves*¹¹⁷ » mais aussi des écoles, des établissements, des environnements dans lesquels grandissent et évoluent les élèves :

« Une école, une équipe d'enseignants qui a des caractéristiques particulières, des élèves qui ont des caractéristiques particulières, un environnement qui a des caractéristiques particulières, bon, je n'ai pas besoin de vous faire un dessin par exemple entre les banlieues et les centre ville, les écoles rurales, et donc si vous voulez, si on analyse bien ça, la question¹¹⁸... »

¹¹⁵ Entretien avec Luc Fournier, conseiller technique chargé de l'enseignement secondaire

¹¹⁶ CAC 2002 0356, article 1, « Première version de la loi d'orientation, datée du 19 décembre 1988 / « Dix messages pour la loi », sans date ni référence. C'est nous qui soulignons.

¹¹⁷ Archives Fournier, Allocution du ministre à l'Assemblée nationale

¹¹⁸ Entretien avec Jean Vacances

L'enseignant doit s'attacher aux individualités au lieu de les enfermer dans une norme surplombante et inefficace. On retrouve en effet cette idée dans l'exposé des motifs de la même version antérieure de la loi :

« Les méthodes d'enseignement et les approches pédagogiques, la gestion de la scolarité des élèves, les modalités d'exercice du métier d'enseignant, tout en évoluant n'ont pas encore véritablement intégré les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Dans ces conditions, le système de formation a apporté une réponse plus standardisée et plus rigide à une hétérogénéité croissante des élèves. Ainsi peut-on déplorer la permanence d'un taux d'exclusion élevé et l'allongement sensible des délais d'apprentissage¹¹⁹. »

Le cœur de la réflexion pédagogique de la loi s'articule donc autour de la prise de conscience de la nécessité de développer en matière éducative des réponses différentes selon les profils des élèves. Il est ici aisé de faire un parallèle entre ces propositions et celles de Freinet ou des réflexions développées par les différents auteurs défendant une pédagogie différenciée qui recommandent justement de développer des situations d'apprentissage pensées en fonction de chaque élève ou groupe d'élèves¹²⁰. Pour développer des méthodes pédagogiques adaptées aux pédagogies innovantes, les membres de l'équipe Jospin font précisément appel aux résultats des recherches dans les domaines de la didactique et de la recherche pédagogique :

« Des méthodes pédagogiques tenant compte de la diversité des élèves : liens avec la recherche pédagogique (idée à développer)¹²¹ »

*« (s'appuyer sur) **Les démarches pédagogiques nouvelles** et innovantes grâce à la maîtrise des horaires de cours, la conception globale du travail des élèves et des enseignants¹²². »*

Cette proposition est concrétisée dans le rapport annexé à la loi qui consacre un paragraphe à la « recherche en éducation », dans lequel les enseignants sont encouragés à se saisir de ces recherches, à y participer. Ces recherches sont d'ailleurs présentées comme devant « fournir à tous les responsables en matière d'éducation des éléments objectifs de décision ». Cependant nous devons reconnaître que ces évocations sont toujours imprécises et ne s'appuient jamais précisément sur des auteurs ou textes particuliers, ce sur quoi nous reviendrons plus précisément au chapitre 3.

Lutter contre les inégalités par la diversité

L'équipe Jospin formule des propositions pour un enseignement adapté à la « diversité » des élèves, mais cette réflexion sur la diversité se nourrit également d'une autre problématique, qui est celle de la recherche d'une solution aux inégalités face à l'éducation. À cette nouvelle question, la réponse des réformateurs ne diffère guère des propositions précédentes, elle réside selon eux

¹¹⁹ *Ibid.* C'est nous qui soulignons.

¹²⁰ On en trouvera un bon exemple dans l'ouvrage de Philippe Meirieu, *L'école mode d'emploi – Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, collection « Pédagogies outils », 1985, 187 p. – en particulier p. 135 pour un exemple d'application concrète de différentes situations d'enseignement simultanées dans une même classe.

¹²¹ CAC 2002 0356, article 1, « La loi d'orientation : idées et mesures à inscrire dans l'exposé des motifs et/ou dans la loi », sans auteur, date, ni référence

¹²² CAC 2002 0356, article 1, CAB 16/ n° 460, Note de Luc Fournier à l'attention du Ministre d'État, ayant pour objet « Projet de loi d'orientation : déclaration ministérielle du 28 février » datée du 20 février 1989, 4 p.

dans l'adaptation de l'enseignement à l'élève, par la promotion d'une diversité des modèles d'excellence scolaire de référence, de la façon de mesurer la réussite scolaire.

Lutter contre les inégalités

Une autre réflexion sillonne l'ensemble des travaux du ministre Jospin, celle de la correction des inégalités, rappelée dès la première phrase de la loi « *le service public d'enseignement (...) contribue à l'égalité des chances* ». (art. 1)

Ainsi, le droit à l'éducation garanti « *à chacun* » ne renvoie pas dans le texte à une égalité républicaine de principe mais répond à la volonté de corriger les inégalités comme le précise le rapport annexé : « *l'État garantit l'exercice de ce droit à tous les enfants et les jeunes qui vivent sur le territoire national, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique*¹²³ ». Dans les travaux du ministre Jospin, émerge l'idée que toutes les catégories de la population ne sont pas égales devant l'éducation et que ces inégalités doivent être prises en compte. Les origines de ces inégalités sont désignées comme multiples, sociales, géographiques, voire de sexe¹²⁴ ; ainsi toute une section du rapport annexé à la loi est consacrée aux inégalités géographiques et à la nécessité de développer l'enseignement dans les zones d'habitat dispersé ou dans les DOM-TOM¹²⁵. Si le vote de la loi au Parlement incite sans doute à mettre en exergue ces inégalités, en répondant aux attentes des députés des circonscriptions rurales et d'Outre-mer¹²⁶, elles ne doivent pas masquer la réflexion latente sur les inégalités sociales. En effet le plus souvent dans les déclarations du ministre la question de l'égalité des chances est rattachée au « *refus des discriminations sociales*¹²⁷ ». Lorsqu'un conseiller du ministre synthétise la démarche du projet de loi dans une note au ministre, il évoque d'abord cette question :

¹²³ Souligné par nous. Le texte renforce également ce droit, puisque, si l'obligation de scolarité n'est pas élargie¹²³, le droit à l'éducation est affirmé avant 6 ans : « *Tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ou une classe enfantine le plus près possible de son domicile, si sa famille en fait la demande.* » (art. 2) Ce droit est aussi prolongé sans limite d'âge mais en fonction du niveau de diplôme à la sortie du système scolaire : « *Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau.* » (art. 3) Certaines discussions au sein du cabinet ont fait état de la possibilité de fixer l'obligation de scolarité à 3 ans, toutefois la proposition ne faisait pas consensus et ne semblait guère utile puisque 95% des enfants fréquentent déjà l'école maternelle à cet âge (voir CAC 2002 0313, article 1, premier projet de loi, annotations de Jean Gauthier).

¹²⁴ De nombreuses évocations de la question des inégalités hommes-femmes sont insérées dans la loi, ainsi dès le premier article il est rappelé que : « *Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur (...) contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes.* » Toutefois, l'article a été introduit sur amendement parlementaire.

¹²⁵ Par inégalités géographiques, il est entendu ici des inégalités entre départements et non entre territoires, ainsi la question des ZEP renvoie aux inégalités sociales. Voir le paragraphe : « *réduire les inégalités d'origine géographique* ».

¹²⁶ Voir la réflexion de Claude Pair, membre du cabinet du secrétaire d'État à l'enseignement technique qui dit que l'on pourrait reconnaître dans le texte : « *l'amendement du député des montagnes, qui de l'Outre-mer...* » (Entretien avec Claude Pair). Si la mention de ces situations particulières ne résultent pas systématiquement d'un amendement parlementaire, ces demandes ont été prises en compte en amont et incluses dans la loi avant sa présentation au Parlement et dès la rédaction.

¹²⁷ Archives Fournier, Intervention de Lionel Jospin à la table ronde sur le projet de loi d'orientation, 17 janvier 1989, p. 4

- « L'école doit donner une qualification pour éviter :
- L'exclusion sociale des jeunes non qualifiés
 - La société à deux vitesses »

Le ministère joint à son plan d'action une analyse de l'origine de ces inégalités, aux accents très sociologiques. Lors de son discours devant les sénateurs, le ministre expose en effet en ces termes la question des « *inégalités dues à l'environnement social et culturel* » :

« L'école ne peut à elle seule contrer l'inégalité des conditions mais elle a le devoir de tout mettre en œuvre pour donner à chacun des chances égales face au savoir. Il y a trente ans, tous les enfants ne parvenaient pas au collège, nos lycées n'accueillaient qu'un public limité et notre enseignement supérieur qu'une élite restreinte. Aujourd'hui l'arrivée de jeunes appartenant à des milieux beaucoup plus larges pose de façon cruciale le problème de l'aide sociale et des conditions d'études.(...) Nous le savons tous : c'est dans les difficultés des conditions socio-culturelles de vie des enfants que réside une des causes de l'échec scolaire. Au-delà de l'aide individuelle, la loi propose que l'École soit le foyer autour duquel s'organisent des actions communes avec les collectivités, les associations et les familles. C'est ce que nous entreprenons en relançant la politique des Zones d'Éducation Prioritaires. Dans le même esprit, la scolarisation des enfants de 2 ans sera assurée en priorité dans les secteurs les plus défavorisés, dès la prochaine rentrée¹²⁸. »

Il s'agit ici d'ancrer concrètement le droit à l'éducation, en proposant des solutions différenciées selon les situations dans lesquelles se trouvent les élèves :

« Une lutte contre les inégalités : prise en compte de la situation sociale et familiale des élèves défavorisés grâce à des actions de soutien, grâce au développement des activités périscolaires et par le développement des bourses. Une même qualité de l'offre de formation sur tout le territoire national¹²⁹. »

C'est la relance de la politique des ZEP qui symbolise cet attachement à la lutte contre les inégalités évoquée dans le rapport annexé, comme le renforcement de l'accueil en école maternelle axé en priorité à destination des familles les plus défavorisées.

Pourtant la question des inégalités sociales ne paraît pas une question centrale au sein du cabinet comme le laisse entendre le discours du ministre devant les parlementaires. Si la question de l'égalité des chances et du poids des inégalités sociales sur la réussite scolaire semble une évidence partagée, elle n'est que très peu abordée dans les discussions internes. Ainsi dans les séminaires sur le « scolaire » des mois de juin et juillet 1988, le thème des inégalités ne fait pas partie des thèmes de discussion et n'est abordé qu'à travers la question des ZEP ou de l'illettrisme, le conseiller technique chargé de l'enseignement primaire soulignant furtivement que le système reproduit les inégalités sociales¹³⁰. Quant aux huit objectifs qui sont définis à l'issue de ses

¹²⁸ Archives Fournier : Allocution du ministre devant le Sénat, 27 juin 1989, p. 11

¹²⁹ CAC 2004 0313, article 1, CAB 5, note de Paul Rolland au ministre, ayant pour objet « La loi d'orientation : que mettre dans le corps de la loi – Les questions à trancher », datée du 10 mars 1989, 14 p.

¹³⁰ CAC 1993 0637 article 10, CAB 5, lettre de Paul Rolland aux membres du cabinets, portant la mention TTU, datée du 22 juin 1988, ayant pour objet « Plan du séminaire du vendredi 24 juin 1988 ». Les thèmes retenus sont : 1) améliorer l'efficacité de notre école primaire (scolarité, personnels, ZEP, illettrisme / rythmes scolaires), 2) Donner sa chance à chaque jeune (orientation / rénovation des collèges, insertion-réinsertion des jeunes), 3) Élever le niveau des jeunes, 4) Préparer les jeunes et les adultes à l'Europe de 1992, 5) Mieux recruter, mieux former et mieux gérer les professeurs, 6) Dynamiser la fonction administrative dans le système éducatif, 7) Renforcer le rôle de l'Éducation nationale dans la formation professionnelle continue et la promotion sociale des adultes, 8) Assurer un bon équilibre entre le « tout État » et l'autonomie totale des collectivités : la décentralisation.

premières discussions, malgré le titre « *L'éducation pour tous*¹³¹ », ils n'intègrent pas explicitement la lutte contre les inégalités sociales face à l'école. Aucun document de préparation de la loi ne se penche plus précisément sur la question des handicaps socioculturels, et il n'est jamais fait appel à des sociologues, ainsi aucun document ne cite Bourdieu et Passeron, ni même Baudelot, Establet voire Boudon ni ne les invoque pour comprendre la genèse de ces handicaps. Aucun conseiller ne les cite spontanément en entretien¹³², ni n'aborde la question sous cet angle. Remarquons également qu'aucun spécialiste de pédagogie n'est sollicité, en personne ou au travers de ces écrits, pour trouver des réponses pédagogiques à ces handicaps. En se penchant plus précisément sur la genèse des paragraphes consacrés à la question des inégalités dans le texte de loi, il apparaît que les différentes formes d'inégalités n'ont pas toujours été considérées séparément. La proto-version de décembre nous fournit un bon exemple. On y trouve une assimilation poussée des difficultés face à l'école englobant les jeunes issus des milieux défavorisés et les jeunes handicapés.

« Article 18 : les jeunes en difficulté scolaire et qui sont le plus souvent issus des milieux défavorisés seront l'objet d'une attention particulière dans le cadre de l'action concertée définie précédemment. Pour eux comme pour les jeunes handicapés, quelle que soit la nature de leur handicap, sensoriel, moteur ou intellectuel, les mêmes voies et les mêmes contenus de formation, adaptés dans leurs modalités et leur durée, doivent permettre d'atteindre l'objectif proposé à l'ensemble de la jeunesse de ce pays : une formation qualifiante de niveau variable selon une aptitude, sans discrimination d'aucune sorte¹³³. »

Un conseiller technique commente cet amalgame des inégalités en inscrivant dans la marge : « *assimilation dangereuse*¹³⁴ ». Il semble que la formulation ayant déplu, elle ait été finalement abandonnée mais elle est révélatrice d'une volonté de traiter ensemble ces problèmes, d'une indifférenciation dans la façon de les aborder. Si on constate bien une volonté de traiter de la question des inégalités sociales, il semble que la question soit portée par l'équipe Jospin comme une « *institution démotivée*¹³⁵ », un credo que l'on invoque sans qu'il soit l'objet de réflexions poussées ou d'investissements significatifs. La question des inégalités ne semble pas les intéresser

¹³¹ CAC 2004 0313, article 1, CAB 5, note de Paul Rolland au ministre, ayant pour objet « L'éducation pour tous : les nouveaux défis du système éducatif », datée du 23 juin 1988, 7 p.

¹³² Ainsi, si la question des inégalités est abordée par certains conseillers en entretiens, il est rare qu'elle le soit frontalement. Pour ce qui est d'Olivier Scharpentek, il déclare que l'analyse de la reproduction a largement influencé les travaux du cabinet, mais ce n'est qu'après que j'ai explicitement cité *Les héritiers* de Bourdieu et Passeron. Le seul document où la mention des travaux de Bourdieu est explicite n'émane pas du cabinet, mais du parlement, il s'agit du rapport de l'Assemblée nationale présenté par Bernard Derosier au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi n°686 d'orientation sur l'éducation, *Journal officiel*, 1^{er} juin 1989, annexe, rapport n° 725, 164 p.

¹³³ CAC 2002 0356, archives de M. Jean Gauthier, conseiller technique du ministre. Projet de loi daté du 19 décembre 1988. C'est nous qui soulignons.

¹³⁴ Commentaire manuscrit de Jean Gauthier.

¹³⁵ François Héran, « L'institution démotivée – de Fustel Coulanges à Durkheim et au-delà », *Revue française de sociologie*, 1987, XXVIII, p. 67-97. On en trouve une belle illustration dans les travaux de Nicolas Mariot sur les voyages des présidents, dans lesquels il montre bien comment les formules rituelles utilisées par les présidents dans leurs déplacements en province sont progressivement tellement routinisées qu'elles sont vidées de sens pour leur locuteur. Cf. Nicolas Mariot, *Bains de foule – Les voyages présidentiels en Province (1888-2002)*, Paris, Belin, collection « Socio-histoires », 351 p.

en soi mais plutôt en tant qu'elle permet de poser la question de la modernisation des pratiques pédagogiques.

En effet, c'est comme problème pédagogique qu'est posée la question des inégalités. Pour mieux saisir la façon dont sont traitées les inégalités sociales face à l'éducation par le ministre Jospin, il est utile de s'attarder sur une note interne au cabinet. Ce texte, de la main d'un conseiller technique en charge du second degré, se penche sur les sources de l'échec scolaire.

Les causes de l'échec scolaire¹³⁶

Certaines sont extrinsèques (société) d'autres intrinsèques. Parmi ces dernières, cinq méritent plus particulièrement d'être analysées.

1) La première est le refus de concevoir que la vitesse d'acquisition des apprentissages eut (sic) varié d'un individu à l'autre, d'où les redoublements en fin de CP, sur la seule base du niveau de lecture. Mais ceci n'est qu'un exemple parmi d'autres que l'on retrouve durant le cycle d'observation (6^{ème} et 5^{ème}), le cycle d'orientation (fin de 3^{ème}) et au lycée (fin de seconde). Les redoublements sont tels de la 6^{ème} à la terminale qu'ils représentent de quoi peupler une centaine de lycées.

2) La seconde a trait aux errements de la période « post-1968 » qui ont conduit à s'intéresser davantage au bonheur des enfants qu'aux apprentissages fondamentaux. C'est l'époque où les disciplines d'éveil ont été privilégiées. JP Chevènement a voulu mettre fin à cette situation en instaurant en 1985 de nouveaux objectifs et de nouveaux programmes pour l'école primaire.

Les mêmes erreurs ont été commises aux USA en 1960 mais elles perdurent au point que dans un récent rapport au Sénat, intitulé « Nation at risk » on peut lire « la permissivité qui a régné dans les années 1960 pour favoriser l'épanouissement de la personnalité, s'est instauré au détriment des enseignements de base (lecture, écriture, calcul). L'enseignement s'est dilué dans des disciplines d'éveil au lieu et place des savoirs essentiels. »

3) La troisième raison est l'instauration du « collège unique » par René Haby. L'idée était généreuse mais son application a conduit à deux erreurs :

- Celle qui consistait à croire que des établissements aussi divers que les collèges d'enseignement techniques (CET), les collèges d'enseignement général (CEG) et les « petits lycées » allaient devenir du jour au lendemain des établissements identiques par un coup de baguette magique.

- Celle qui a conduit à confondre les notions de « collège unique » et de « moule unique ».

Citons à ce propos Alain Minc : « École maternelle monolithique, école primaire monolithique, collège monolithique, ne faut-il pas une grande foi rousseauiste pour croire les enfants assez malléables pour supporter jusqu'à 16 ans le même cursus. Poussé à ce point, l'égalité au départ assure évidemment l'inégalité à l'arrivée... Le système secrète, invisible, ses régulations et ses sélections... que l'on manie avec une autre dextérité dans le XVI^{ème} arrondissement de Paris qu'à Aubervilliers » (la machine inégalitaire) (sic)

4) La quatrième raison est notre double incapacité à définir des objectifs clairs et à repenser les programmes au lieu d'introduire les nouvelles connaissances (toujours avec du retard d'ailleurs : en 1941, alors que Fermi faisait diverger le premier réacteur nucléaire on enseignait en France que les sels d'uranium servaient exclusivement à colorer en vert les émaux de Limoges) qui viennent s'ajouter à celles déjà inscrites dans les textes réglementaires et les ouvrages. Il en est résulté des horaires plus ou moins lourds et un volume de connaissances à acquérir en perpétuelle croissance.

5) La cinquième raison est la discontinuité entre le second cycle long des lycées et le 1^{er} cycle universitaire.

Comme on le constate, les causes de l'échec scolaire sont principalement abordées sous l'angle interne au système éducatif, en mettant l'accent sur les méthodes d'enseignement. Si l'auteur ne méconnaît pas les causes « extrinsèques » pour reprendre sa formule, à savoir les conditions sociales et culturelles dans lesquelles grandissent les élèves, il ne semble pas considérer qu'elles interagissent spécifiquement dans le contexte scolaire, ni nécessaire de s'appesantir plus avant sur

¹³⁶ CAC 2002 0313, article 1, CAB 5, note de Paul Rolland, datée du 23 juin 1988, ayant pour titre « L'éducation pour tous : les nouveaux défis pour le système éducatif », 7 p.

celles-ci. La réponse à l'échec scolaire reposerait donc essentiellement dans la pédagogie, d'où la nécessité, pour les membres du cabinet, d'introduire des modulations dans les façons d'enseigner selon les publics. Il s'agirait ainsi de conjuguer égalité et diversité : « *L'égalité républicaine n'est pas synonyme d'uniformité mais de diversité*¹³⁷ » C'est cette conviction qu'expose Lionel Jospin dans sa conférence de presse pour la rentrée :

« L'égalité se recherche aussi par des mesures différenciées : il faut lutter contre l'uniformité, la standardisation. L'école doit avoir les moyens de répondre aux différences : il faut renforcer le soutien aux élèves en difficulté et le rattrapage de ceux qui ont momentanément perdu pied.

L'école doit être attentive à ne pas créer d'autres inégalités : elle a certes besoin de stabilité mais il faut prendre garde à l'immobilisme ou à la répétition des habitudes. Ainsi de certains comportements de facilité consistant à pérenniser des structures pédagogiques anciennes par une orientation mal adaptée.

*L'égalité commence dans l'accueil que l'on réserve aux parents spécialement à ceux qui n'ont pas avec les services publics des rapports très faciles par absence d'habitude*¹³⁸. »

Il est donc proposé de lutter contre la standardisation de l'enseignement pour lutter contre les inégalités.

Une pédagogie de la diversité

L'équipe Jospin entend non seulement bannir un regard uniforme sur les élèves mais remettre en cause les normes traditionnelles de réussite scolaire afin de développer un enseignement plus adapté à la diversité des élèves et à même de répondre aux inégalités.

Pour faire évoluer la définition de l'excellence scolaire, l'équipe entend d'abord réhabiliter l'enseignement technique :

*« Elever le niveau de qualification des jeunes. La place de l'enseignement technique*¹³⁹ »

La désignation d'un secrétaire d'État à l'enseignement technique et professionnel, lors de la formation du gouvernement, donne à cet enjeu une visibilité certaine. Mais il s'agit d'aller plus loin et de revendiquer une pluralité des formes d'excellence, d'essayer de placer sur un pied d'égalité filières générales, techniques et professionnelles. Ainsi dès la préparation de la loi, les auteurs insistent pour placer dans les premiers « objectifs » du texte : « *Pas de voie unique d'excellence mais diversification des filières de la réussite*¹⁴⁰ ». La question de l'offre de nouvelles voies de réussite est d'abord appréhendée comme une réponse à l'échec scolaire et aux inégalités sociales face à l'éducation :

¹³⁷ CAC 2004 0313, article 1, document de préparation du séminaire sur le scolaire du 24 mai 1988, non daté, non signé, dactylographié, annoté de la main de Lionel Jospin comme lu en préparation de la réunion. C'est un slogan largement repris tout au long du séminaire sur le scolaire.

¹³⁸ Archives Fournier, document daté « septembre 1988 », non signé, intitulé « Conférence de presse pour la rentrée » présenté par M. Fournier comme le canevas du discours de Lionel Jospin pour la conférence de presse de rentrée 1988, p. 5

¹³⁹ CAC 1993 0637, article 10, CAB 5 n° 188, note au ministre, datée du 11 juillet 1988, ayant pour objet « Résumé des discussions des deux séminaires consacrés au scolaire et initiatives que vous pourriez prendre », p. 8

¹⁴⁰ CAC 2002 0356, article 1, Document sans référence, hiver 1989, « Une loi d'orientation : Pourquoi ? Pourquoi faire et comment ? » (titre 1)

« Il s'agit ensuite d'une plus grande diversité de situation sociale mais aussi de goûts et d'aptitudes des jeunes. S'il est vrai que notre École ne peut répondre à elle seule aux problèmes d'origine socio-économique et culturelle difficiles (comment garantir la réussite pour les élèves alors qu'il existe 3,7 millions d'enfants logés « hors norme » (Enquête INSEE 1988 sur l'habitat), il n'en demeure pas moins que les efforts sont encore trop limités et que chaque année plus de 100 000 jeunes sont exclus ou rompent avec le système éducatif. Pour tous les autres, notre École offre des cursus trop rigides, pas assez diversifiés, ne présentent que peu de solutions face aux erreurs d'orientation¹⁴¹. »

La diversification de l'offre scolaire s'inscrit clairement dans la réflexion menée sur la désacralisation du savoir :

« La reconnaissance d'une 'pluralité des formes d'excellence', de l'importance non seulement des savoirs mais également des capacités d'initiative, de responsabilité, d'innovation conduit à une diversification plus grande des parcours de formation et des modes de reconnaissance des savoirs. L'extension de l'enseignement secondaire actuel à l'identique aurait de graves conséquences.

Substituer à l'encylopédisme une réelle assimilation des connaissances ne peut pas être confondu avec une 'baisse de niveau'. Il s'agit d'établir des cohérences, de supprimer des recouvrements, de répondre et d'actualiser les programmes¹⁴². »

« Pas de voie unique d'excellence mais diversification des filières de la réussite¹⁴³ »

Les mesures concrètes qui transposent cette volonté restent toutefois assez vagues et peinent à sortir des alternatives bien connues à l'enseignement général que sont les filières techniques et professionnelles :

« L'élaboration de 'parcours de la réussite', souples et diversifiés, avec de multiples possibilités de recours et de passerelles entre eux. Ceci implique une initiation à la technologie dans les collèges (planification de la généralisation de cet enseignement : équipement et formation des professeurs – situation actuelle ? durée de plan ?)¹⁴⁴. »

Ainsi, c'est la généralisation de l'enseignement de la technologie en collège qui apparaît comme la mesure phare de cet axe de rénovation du système scolaire.

Mais se pencher plus précisément sur la façon dont est envisagée la diversification des parcours de réussite met en évidence une transformation des ambitions en matière scolaire. C'est pour répondre à la diversité des goûts et aptitudes des élèves, en particulier au lycée, il faut, selon les réformateurs, proposer diverses filières :

*« Quatrième donnée : le lycée face à l'hétérogénéité des élèves
Il s'agit non seulement d'une hétérogénéité de niveau à laquelle le collège a été confronté de manière plus brutale mais aussi de centre d'intérêt, de goûts et d'aptitudes des lycéens. A ceci, il faut répondre par une diversification des filières de formation¹⁴⁵. »*

Il ne s'agit donc plus d'élever le maximum d'élèves vers une norme prédéfinie d'excellence mais de confirmer les élèves dans leurs goûts par la pluralisation des formes d'excellence.

« L'école est le lieu de la diversité : diversité des élèves par leurs origines, leurs motivations, leurs ambitions. De ce brassage naît l'enrichissement de chacun, dans le respect dû à tous. C'est la mise en œuvre de l'idéal de laïcité de l'école

¹⁴¹ Ibid. C'est nous qui soulignons

¹⁴² CAC 2002 0356, article 1, CAB 5/ n° 749, « La loi d'orientation : idées et mesures à inscrire dans l'exposé des motifs et/ou dans la loi », Note à l'attention du Ministre s/c de Monsieur Scharpensteck, directeur du cabinet, datée du 3 février 1989, ayant pour objet « Plan détaillé » de la loi d'orientation, signée Paul Rolland.

¹⁴³ CAC 2002 0356, article 1, « Une loi d'orientation : Pourquoi ? Pourquoi faire et comment ? », sans date, auteur, ni référence.

¹⁴⁴ Ibid.

¹⁴⁵ CAC 2004 0313 article 1, CAB 5, note de Paul Rolland au ministre, ayant pour objet « L'éducation pour tous : les nouveaux défis pour le système éducatif », datée du 23 juin 1988, 7 p. (p. 6)

*publique. C'est la règle et l'honneur de l'école publique de répondre à cette diversité d'abord par la diversité des voies de formation*¹⁴⁶. »

« *Choix ouvert de filière de formation diversifiées et non rigidifiées répondant aux variétés des goûts et des aptitudes*¹⁴⁷ »

« *L'ambition pour chacun va de pair avec l'adaptation des rythmes et à la diversité des voies*¹⁴⁸. »

Ceci peut être lu comme une renonciation au projet de *formation* du système scolaire, au sens de *mise en forme*, d'adaptation des élèves à une norme scolaire. Remise dans le contexte où la diversité est avant toute chose l'origine sociale, comme le reconnaissent les membres du cabinet, la pluralisation des formes de réussite s'apparente à une abdication de l'ambition de lutter pleinement contre l'échec scolaire, en proposant des voies de réussite par le technique aux enfants issus des classes populaires. Pour certains analystes de l'histoire pédagogique, il s'agit bien là d'un véritable changement de paradigme, de la *conversion* par l'école à un modèle d'homme à une simple *confirmation*¹⁴⁹.

Le diagnostic qui sous-tend l'esprit de la politique du ministère Jospin semble donc inspiré de principes pédagogiques qui pourraient puiser leurs sources dans les propositions issues du mouvement des « pédagogies innovantes ». Cependant nous n'avons établi que des « airs de famille » entre les deux corpus et nous étudierons dans le chapitre 3 l'inspiration précise qu'ont pu représenter ces courants. Mais indéniablement, à tout le moins indirectement, ces idées ont essaimé au sein du cabinet de Lionel Jospin.

II/ La déclinaison en actes – Repenser concrètement l'organisation pédagogique

Le travail du ministère Jospin représente indubitablement une volonté de formuler des grands principes qui doivent orienter le fonctionnement du système éducatif. C'est bien en ce sens qu'une grande partie des travaux préparatoires, mais aussi de la loi d'orientation et du rapport annexé se fixe pour objectif de définir les missions du système éducatif. Cependant l'équipe Jospin va plus loin et propose des méthodes concrètes d'enseignement déclinées dans la loi et son

¹⁴⁶ Archives Fournier, « Rompre avec la loi du tout ou rien », Préparation de la table ronde 28 février, p. 12. C'est nous qui soulignons.

¹⁴⁷ CAC 2002 0356, article 1, « La loi d'orientation : idées et mesures à inscrire dans l'exposé des motifs et/ou dans la loi »

¹⁴⁸ CAC 2002 0356, article 1, CAB 16/ n° 460, note de Luc Fournier à l'attention du Ministre d'État, datée du 20 février 1989, ayant pour objet « Projet de loi d'orientation : déclaration ministérielle du 28 février », 4 p.

¹⁴⁹ On peut se fonder en particulier sur les travaux d'Emile Durkheim sur l'éducation dans lesquels il défend l'idée que le schéma éducatif développé en occident depuis l'église primitive est celui d'un projet de conversion des individus à un projet de société qui impacte sur l'homme tout entier : « *donner à l'enfant la totalité de l'instruction qui convient à son âge (...) Le christianisme eut le sentiment que former un homme ce n'est pas orner son esprit de certaines idées ni lui faire contracter certaines habitudes particulières, c'est créer chez lui une disposition générale de l'esprit et de la volonté qui lui fasse voir les choses en général sous un jour déterminé.* » Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, op. cit. – p. 36-38.

rapport. Il y a donc dans leur démarche une volonté de donner une portée réelle, de préparer la mise en œuvre concrète de ce texte qui n'est pas sans lien avec l'idéologie, ni avec le modèle pédagogique qu'il porte : il s'agit de rompre, nous l'avons dit, avec une vision abstraite de l'enseignement et de l'élève, sans lien avec la réalité des salles de classe. Ces propositions pédagogiques peuvent être regroupées en deux parties : elles concernent d'abord la façon dont est considéré l'élève, elles s'adressent ensuite aux missions et à la formation des enseignants.

1) Développer une pédagogie qui respecte l'élève

Les réformateurs du ministère Jospin proposent d'abord de développer une pédagogie adaptée à l'élève, fondée sur une pédagogie de contrat et une réflexion sur les rythmes d'enseignement les plus à même de respecter l'élève et ses temps d'apprentissage, concrétisée dans la mise en place des *cycles d'enseignement*.

▪ LA PEDAGOGIE DE CONTRAT

Un des objets de l'action du ministère Jospin est d'apporter une plus forte considération aux élèves, de les reconnaître comme des acteurs à part entière du système éducatif. Ainsi, il est rappelé à plusieurs reprises dans les travaux préparatoires de la loi que les « *Les jeunes doivent être considérés comme des personnes responsables*¹⁵⁰ », que « *l'élève est un être responsable*¹⁵¹ ». La volonté de leur permettre d'exercer leur citoyenneté au travers d'une démocratie scolaire, que nous avons déjà présentée, souligne l'effort de reconnaissance manifesté par l'équipe Jospin. Mais leurs travaux vont plus loin, s'attachant à rendre les élèves de véritables acteurs de leur formation. Tout au long des travaux préparatoires, le cabinet réfléchit à « *permettre aux jeunes lycéens de construire progressivement leur formation et leur spécialisation*¹⁵² ». Il s'agit donc bien de mettre : « *Le jeune au centre du système de formation et sa marche vers la responsabilité, les choix assumés par lui-même*¹⁵³ ». Ses droits et devoirs sont affirmés dans cette optique dont un « *droit à l'écoute pour faire connaître leur avis sur le déroulement de leurs études et sur la vie de l'établissement* » et surtout un « *droit à participer à l'élaboration de leur itinéraire*

¹⁵⁰ CAC 2002 0356, article 1, « Une loi d'orientation : Pourquoi ? Pourquoi faire et comment ? »

¹⁵¹ CAC 2002 0356, article 1, « La loi d'orientation : idées et mesures à inscrire dans l'exposé des motifs et/ou dans la loi »

¹⁵² CAC 1993 0637, article 10, CAB 5/n°188, note de Paul Rolland au ministre, datée du 11 juillet 1988 ayant pour objet « résumé des discussions des deux séminaires consacrés au scolaire et initiatives que vous pourriez prendre », 16 p.

¹⁵³ CAC 2002 0356, article 1 : CAB 16 / n° 460, note de Luc Fournier à l'attention du ministre, datée du 20 février 1989, ayant pour objet « Projet de loi d'orientation : déclaration ministérielle du 28 février », 4 p.

*personnel de formation*¹⁵⁴ ». Pour permettre à l'élève de participer réellement à l'élaboration de son itinéraire de formation, il est envisagé de mettre en place une « véritable pédagogie du contrat », comme la présente le rapport annexé à la loi, qui fasse de l'élève un co-contractant à qui ne sont pas imposés des objectifs mais qui co-déterminerait ceux-ci dans un projet d'apprentissage, présenté comme « contrat de formation » :

« Vers un contrat de formation

(...) L'élève doit prendre conscience des liens entre les objectifs pédagogiques que les enseignants lui demandent d'atteindre et la réalisation de son projet d'orientation. Les enseignants ont donc à fixer ces objectifs de manière réaliste, à les expliquer aux élèves et à effectuer avec eux des bilans réguliers. L'élève saura ainsi se situer par rapport aux objectifs qui lui sont assignés et sur quels points il doit faire porter ses efforts.

Il s'agit ainsi d'instaurer dans la formation une véritable pédagogie du contrat. » (Rapport annexé)

Ce contrat de formation est récurrent dans les travaux préparatoires et le ministre le présente aux partenaires lors de la première table ronde sur la loi d'orientation le 17 janvier 1989 en insistant sur la discussion dont sont issues les règles d'évaluation et de sanction de l'élève :

« ces droits et devoirs constituent des clauses d'un 'contrat de formation' qui fixe les conditions de participation aux activités de l'établissement, les modalités d'information et d'entretien relatifs aux résultats scolaires, les modes d'élaboration des itinéraires personnels, les conduites liées au statut interne de l'établissement (assiduité, sanctions, recours)¹⁵⁵. »

La pédagogie de contrat, définie comme « une pédagogie qui organise des situations d'apprentissage où il y a un accord négocié mutuel entre partenaires qui se reconnaissent comme tels » est au cœur de la pédagogie différenciée présentée plus haut¹⁵⁶. Des liens avec la pédagogie institutionnelle sont également assez aisément documentables : le groupe d'élève, dans la pédagogie institutionnelle, est confronté à des règles co-décidées. Mais plus largement, on retrouve dans cette idée, des thèmes classiques de la pédagogie anti-autoritaire qui veut faire de l'élève l'acteur de sa propre formation¹⁵⁷, comme de nombreuses pédagogies alternatives, dans la lignée des préceptes de Montessori ou Freinet. On retrouve au cœur de la réflexion de ses écoles de pensées l'idée que l'élève ne doit pas être considéré comme un être d'une nature différente de l'adulte, que l'école doit favoriser sa curiosité et lui permettre d'organiser et planifier lui-même son apprentissage en re-découvrant par induction (une partie) du savoir.

L'équipe Jospin concrétise aussi ce principe de la pédagogie de contrat dans une réforme de la procédure d'orientation, souhaitant faire évoluer celle-ci de « l'orientation verdict » à « l'orientation

¹⁵⁴ CAC 2002 0356, article 1, Version dite « texte n° 2 » qui accompagne les 10 messages dans la loi et qui semble bien la « deuxième version », Projet de loi d'orientation, Plan détaillé

¹⁵⁵ Archives Fournier, « Table ronde sur le projet de loi d'orientation tenue au ministère de l'Éducation nationale, le 17 janvier 1989, intervention du ministre », p. 8

¹⁵⁶ Voir ainsi Halina Przesmycki, *La pédagogie de contrat*, Paris, Hachette, collection « Pédagogies pour demain », 1999, 191 p.

¹⁵⁷ Sur la pédagogie non autoritaire, on consultera : Alexander Sutherland Neill, *Libres enfants de Summerhill*, op. cit. Dans l'école de Summerhill, les élèves déterminent eux-mêmes leur parcours de formation.

*conseil*¹⁵⁸ ». Les premiers travaux sont assez radicaux et font état d'une volonté, au sein de cabinet, de supprimer les paliers d'orientation avant la 3^{ème} et de laisser aux familles et aux élèves le libre choix des filières et formation :

« Commande à la DLC (Direction des Lycées et Collèges) d'une note de faisabilité de la suppression de toute procédure d'orientation avant la classe de 3^{ème}. Il serait opportun que la DLC s'assure la collaboration de quelques recteurs et inspecteurs d'académie, de chefs de services académiques d'information et d'orientation et d'inspecteurs généraux¹⁵⁹ ».

C'est aussi ce que raconte un des observateurs privilégiés de l'activité du ministère :

« Luc Fournier (le conseiller en charge du dossier) avait pas mal travaillé là-dessus et était vraiment sur la position "Tout doit être décidé par les parents"¹⁶⁰. »

Progressivement la position s'amende, tenant compte des réticences des enseignants, exprimées par leurs syndicats¹⁶¹, il est donc envisagée une orientation qui soit le fruit de la discussion entre l'élève et famille d'une part et les personnels de l'autre. Ainsi, la première rédaction de l'article de la loi d'orientation consacrée à l'orientation est intéressante pour le commentaire dont un conseiller l'annote, faisant état d'une rédaction préalable « plus musclée » et finalement abandonnée :

*« **Article 16** : Les décisions d'orientation s'élaborent progressivement, par un dialogue permanent avec les élèves et leurs familles. Un contrat de formation sera à cet effet passé entre familles, jeunes et établissements. L'écart entre les vœux des familles et les décisions des conseils de classe sera ainsi progressivement réduit pour tendre à la concordance dans un délai de trois années scolaires à compter de la rentrée scolaire 1989.*

***Commentaire** : Les rédacteurs ont renoncé à une rédaction plus « musclée » qui limiterait le rôle des conseils de classes. C'est ainsi que la formule présentée par l'un d'entre nous a été écartée. « En fin de trimestre, chaque élève prépare son projet d'orientation compte-tenu de ses motivations mais aussi de ses résultats. Il est discuté avec son équipe de professeurs et la décision de fin d'année est prise d'un commun accord, l'élève ayant participé lui-même au choix de son avenir¹⁶². »*

La décision d'orientation est alors intégrée au « contrat de formation » et doit résulter d'un dialogue avec l'élève et sa famille :

*« **Une amélioration des procédures d'orientation** intégrée dans un engagement contractuel liant parents, enfants, enseignants, et les personnels de l'équipe éducative¹⁶³.*

« Le choix entre les voies de formation doit être l'aboutissement d'un dialogue permanent entre l'élève, sa famille et l'équipe éducative¹⁶⁴. »

On retrouve cette ambiguïté entre la volonté de faire participer pleinement les élèves et leurs familles à la procédure d'orientation dans la rédaction définitive de la loi. L'article 1 et le premier alinéa de l'article 8 affirment d'abord le rôle des élèves dans l'élaboration du projet d'orientation :

« Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. » (art. 1)

¹⁵⁸ CAC 2002 0356, article 1, « La loi d'orientation : idées et mesures à inscrire dans l'exposé des motifs et/ou dans la loi »

¹⁵⁹ CAC 1993 0637, article 10, CAB 5 n° 188, note de Paul Rolland au ministre, datée du 11 juillet 1988, ayant pour objet « Résumé des discussions des deux séminaires consacrés au scolaire et initiatives que vous pourriez prendre »

¹⁶⁰ Entretien avec Claude Pair, chargé de mission au cabinet de Robert Chapuis

¹⁶¹ Ibid.

¹⁶² CAC 2002 0356, article 1, Première version de la loi d'orientation, décembre 1988

¹⁶³ CAC 2002 0356, article 1, CAB 5 (Rolland) 10 mars 1989 : La loi d'orientation : que mettre dans le corps de la loi – Les questions à trancher, 14 p.

¹⁶⁴ CAC 2002 0356, article 1, « La loi d'orientation : idées et mesures à inscrire dans l'exposé des motifs et/ou dans la loi »

« L'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation, qui lui en facilite la réalisation tant en cours de scolarité qu'à l'issue de celle-ci. » (art. 8)

La suite de l'article 8 organise l'orientation en encadrant strictement la procédure d'orientation, qui relève bien du conseil de classe, ce que montre l'analyse qu'en fait Robert Chapuis, un conseiller du cabinet :

« Alors le droit au conseil en orientation et à l'information... Le droit au conseil qui fait partie du droit à l'éducation, donc ça, c'est orienté vers les élèves... D'ailleurs, dans l'article, on lit que *les élèves et les étudiants élaborent leurs projets d'orientation scolaires, universitaires et professionnels en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités, avec l'aide des parents, des enseignants, des...* Bon, ça c'est vraiment l'élève au centre...hein, d'accord ? Là, ça continue... *Le droit à l'éducation pour les élèves... L'élève élabore son projet avec l'aide de...La décision d'orientation est préparée par une observation continue de l'élève.* Tiens, on commence à se dire "la décision d'orientation". Bon alors on remet ça : *le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève s'il est majeur...* donc de toutes façons, là on a l'air de dire là que c'est les élèves et leurs familles qui décident... et là, top ! *Tout désaccord avec la proposition du conseil de classe fait l'objet d'un entretien préalable à la décision du chef d'établissement. Si cette dernière n'est pas conforme à la demande de l'élève ou de sa famille, elle est motivée.* Donc en quelque sorte, cette phrase elle dit le contraire. Je sais pas si vous aviez remarqué. Mais on a là, dans ces deux phrases juxtaposées un débat qui a pris du temps où le cabinet de Jospin et en tous cas, Luc Fournier, était partisan "c'est l'élève qui décide". Et vraiment même encore au moment de la décision parlementaire, y'a eu discussion là-dessus, Jospin savait très bien, il était près à céder¹⁶⁵ ».

Cette pédagogie de contrat permet de prendre en considération l'élève comme véritable acteur de sa formation. Mais l'attention accordée à l'élève passe aussi par une pédagogie qui s'adapte à ses rythmes d'apprentissage.

▪ ADAPTER L'ENSEIGNEMENT AUX RYTHMES D'APPRENTISSAGE

Tout un pan des travaux du ministère Jospin est consacré à la question des rythmes scolaires¹⁶⁶. Différentes pistes sont défrichées pour réorganiser l'enseignement selon des « *rythmes mieux adaptés à la physiologie et à la psychologie de chaque enfant*¹⁶⁷ ». L'équipe Jospin tente d'abord d'aménager le calendrier scolaire, avant de se pencher sur le redoublement et de proposer un nouveau découpage de la scolarité en cycles.

Revoir le calendrier scolaire

La réflexion sur les rythmes d'enseignement pour adapter l'organisation du temps scolaire à l'élève fait écho à un débat récurrent dans les années 1980 où de nombreux spécialistes de

¹⁶⁵ Entretien avec Claude Pair, chargé de mission au cabinet de Robert Chapuis

¹⁶⁶ CAC 1993 0637, article 10, CAB 5/n°188, note de Paul Rolland au Ministre, ayant pour objet « Résumé des discussions des deux séminaires consacrés au scolaire et initiatives que vous pourriez prendre », datée du 11 juillet 1988. CAC 2004 03 13 article 1, notes manuscrites de Lionel Jospin, séminaire sur le scolaire, 24 juin 1988, intervention d'André Fontaine.

¹⁶⁷ CAC 20020356, art. 1, « Dix messages pour la loi ». On retrouve une formulation proche dans : CAC 2004 0313, article 1, CAB 5, note de Paul Rolland au ministre, ayant pour objet « La loi d'orientation : que mettre dans le corps de la loi – Les questions à trancher », datée du 10 mars 1989, 14 p. : développer des « *rythmes d'apprentissages liés à l'évolution psychologique et physiologique des enfants* »

l'éducation dénoncent des emplois du temps trop chargés succédant à des périodes de vacances improductives¹⁶⁸. L'équipe Jospin entend ainsi « *prendre en compte les apports scientifiques (chronobiologie, pédagogie)*¹⁶⁹ » pour réformer les rythmes annuels (nombre de semaines entre les vacances scolaires, sens de l'organisation en trimestre, nécessité de raccourcir les vacances estivales jugées trop longues et nuisant aux acquis des enfants), hebdomadaires (possibilité de permuter le congé du mercredi pour un congé du samedi) et surtout quotidiens (adaptation des temps d'enseignement aux possibilités physiologiques des élèves). C'est une préoccupation d'abord prévue initialement pour l'exposé des motifs de la loi d'orientation :

« Des activités scolaires mieux réparties dans la journée, la semaine et l'année : les rythmes scolaires »

Objectif général : *L'École offrira des activités scolaires et péri-scolaires répondant mieux au rythme de vie des enfants et aux obligations professionnelles des parents tout en assurant une année scolaire complète. La question des rythmes est liée à celle de l'évolution des contenus et des horaires de travail*¹⁷⁰. »

*« Améliorer les « rythmes scolaires » c'est rendre plus rationnelle l'organisation des activités scolaires des enfants et des adolescents, dans la journée, la semaine, l'année, dans le déroulement de leur scolarité entière*¹⁷¹ »

Elle engage des réflexions qui touchent à des domaines qui dépassent l'Education nationale, relevant autant du tourisme (pic de fréquentations saisonniers durant les vacances scolaires) que des transports scolaires, qui sont de la compétence des collectivités. La réorganisation du temps scolaire annuel est donc évoquée seulement dans le rapport annexé à la loi au travers l'affirmation de la nécessité de publier des « calendriers scolaires pluriannuels » pour limiter leur impact sur la vie économique et sociale et la volonté de rationaliser les temps des vacances scolaires :

« Dans l'année scolaire, un nouveau rythme d'alternance des périodes de travail et de repos permettra une meilleure utilisation du temps. L'année comportera cinq périodes de travail de durée comparable séparées par des temps de repos suffisamment longs. » (rapport annexé)

La réorganisation hebdomadaire est laissée in fine à l'initiative locale¹⁷². Concernant l'organisation journalière de l'enseignement, les ambitions initiales sont assez précises. Ainsi dans sa présentation sur les « rythmes scolaires » en séminaire de cabinet, un conseiller évoque-t-il à quels

¹⁶⁸ Les années 1980 voient la publication régulière d'articles de presse consacrés à la question. Cf. « Rythme de vie et travail scolaire », dossier spécial Le Progrès – Europe 1, 17 juin 1980. Le professeur de Villard, agrégé de psychiatrie spécialisé en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, donne une interview dans laquelle il développe l'idée d'un enseignement qui respecte mieux les rythmes de l'enfant, en particulier ses rythmes de sommeil. Pour Bertrand Schwartz, professeur à Paris X et spécialiste de la formation, « Rien ne sera fait sans imagination de la gestion du temps », et il propose de revoir l'organisation de la semaine de cours. George Roche, directeur du CRDP recommande de *personnaliser les rythmes scolaires*. Dans la même veine, on peut citer : « Faut-il bouleverser les rythmes scolaires ? Un colloque à Besançon », *Le Monde*, 23 février 1982, article de Charles Vial / « Rythmes scolaires – Oser la fin des trimestres », *Le Figaro*, 6 décembre 1985, article de Jacques Malherbe.

¹⁶⁹ CAC 2004 0313, article 1, notes manuscrites de Lionel Jospin, séminaire sur le scolaire, 24 juin 1988, intervention d'André Fontaine

¹⁷⁰ CAC 2002 0356, article 1, « La loi d'orientation : idées et mesures à inscrire dans l'exposé des motifs et/ou dans la loi », porte la mention « confidentiel », sans auteur ni référence.

¹⁷¹ CAC 2002 0356, article 1, Version dite « texte n° 2 », intitulé « Loi d'orientation – plan détaillé »

¹⁷² CAC 2002 0356, article 1, Version dite « texte n° 2 », intitulé « Loi d'orientation – plan détaillé » : « *Le rôle de l'État est de garantir la cohérence, l'unité, la continuité qu'exige le caractère national et public de l'école. Mais il lui appartient de donner les impulsions, d'encourager l'initiative, de créer les conditions dynamiques du changement, avec le concours des collectivités territoriales du monde économique et des mouvements associatifs* ».

types d'enseignement les différents temps dans la journée devraient être consacrés, se fondant a priori sur des résultats de travaux de chronobiologie :

« Entre 09h-11h : travail et mémoire (court terme), 15h-17h : sport et mémoire à LT et intellectuel, 13h-15h : peu propice à l'activité physique et intellectuelle¹⁷³ »

L'idée est aussi de remettre en cause le découpage en heure d'enseignement qui ne correspond pas forcément aux capacités de concentration des élèves :

« La journée scolaire est composée de séquences dont les durées sont fixées dans les emplois du temps en fonction des objectifs pédagogiques poursuivis, des activités proposées, des méthodes pratiquées¹⁷⁴. »

Mais la rédaction finale prend finalement des tours de recommandation pédagogique plus que de réorganisation contraignante de l'enseignement :

« L'organisation et la gestion du temps scolaire comportent des insuffisances persistantes. Les rythmes scolaires sont mal équilibrés du fait de répartitions irrégulières des temps de travail et des temps de repos. De plus, l'utilisation du temps scolaire est mal adaptée aux objectifs actuels de la formation parce que les journées de classe sont trop lourdes, les temps morts trop nombreux et la rigidité et l'uniformité dans la gestion pédagogique du temps trop grandes. La rénovation et la modernisation du système éducatif passent par une politique du temps scolaire cohérente qui respecte les besoins de l'enfant et de l'adolescent (...). Cette politique doit s'appuyer sur la volonté et la capacité d'innovation des établissements scolaires et de leurs équipes pédagogiques et éducatives. (...) Il faut, dans la journée, mieux répartir les activités et éviter les temps morts et, dans la semaine, équilibrer le temps consacré aux cours, au travail personnel et aux activités non scolaires. » (Rapport annexé)

Le redoublement

La réflexion sur les rythmes d'apprentissage passe aussi par une interrogation sur le redoublement. Lors du séminaire de réflexion de juin 1988, le conseiller en charge de ces questions dresse un constat accablant du redoublement en France qui est, selon lui, non pas correcteur mais vecteur d'échec scolaire :

« Le redoublement est la solution choisie en France face à un retard scolaire : 2 mois de retard pour savoir lire, l'enfant redouble le CP, perd 8 mois et se retarde plus à cause de l'échec scolaire. (...) Une étude a été faite : quand les 'redoublants' ne redoublent pas, ils progressent beaucoup plus (sans nécessairement qu'ils rattrapent tout leur retard) que ceux qui redoublent effectivement¹⁷⁵. »

En entretien, il fustige avec vigueur cette pratique qu'il juge inefficace et injuste :

« En 1960, 52% des élèves avaient un an ou deux de retard à la sortie de l'école primaire, plus de la moitié des élèves avaient pris... Et y'avait quand même 18% des élèves qui avaient pris au moins deux ans de retard, alors si vous vous rendez compte pour les élèves ce que ça représente (...) il fallait travailler sur cette question de... des redoublements des élèves, des retards pris par les élèves, d'autant plus que ces retards scolaires, enfin les décisions de redoublement sont totalement subjectives... L'État ou l'institution n'a jamais défini de niveau à atteindre par les élèves pour chaque classe, et donc ça ne dépend que de ce que le maître dit de ces élèves et c'est lui qui décide s'il peut suivre ou pas. Donc tel élève qui va redoubler dans telle école, ferait une scolarité tout à fait ordinaire dans une autre. Après j'ai lu des choses sur le redoublement et en particulier ce que j'ai appris, c'est que pour deux élèves, dont le maître demande le redoublement, quand la famille pour certains d'entre eux

¹⁷³ CAC 2004 03 13 article 1, notes manuscrites de Lionel Jospin, séminaire sur le scolaire, 24 juin 1988, intervention d'André Fontaine

¹⁷⁴ CAC 2002 0356, article 1, « La loi d'orientation : idées et mesures à inscrire dans l'exposé des motifs et/ou dans la loi », porte la mention « confidentiel », sans auteur ni référence.

¹⁷⁵ CAC 2004 0313, article 1, notes manuscrites de Lionel Jospin, séminaire sur le scolaire, 24 juin 1988, intervention de Jean Vacances.

refuse le redoublement, c'est toujours ceux qui sont passés dans la classe supérieure contre l'avis du maître qui ont les meilleurs résultats au bout d'un an¹⁷⁶...»

Ses positions seront largement relayées au sein du cabinet, certains pensant même que « *le redoublement pourrait être pratiquement interdit* ¹⁷⁷ ». Si le redoublement n'est pas interdit dans la loi d'orientation, il est critiqué et l'on recommande de ne le réserver que pour des cas très particuliers :

« Dans le cours d'un cycle, aucun redoublement ne peut être imposé, les objectifs à atteindre étant fixés par cycle. Il ne s'agit pas d'interdire le redoublement mais simplement de le limiter au maximum car, souvent vécu comme une sanction, il doit être réservé à des cas bien particuliers d'échec scolaire. Lorsque d'importantes difficultés apparaissent, le prolongement d'un an de la durée d'un cycle peut être proposé à l'élève et à sa famille. Dans ce cas, des mesures pédagogiques spécifiques sont prises pour aider l'élève à surmonter ses difficultés. » (rapport annexé)

Cette critique du redoublement reposerait sur une vision plus réaliste de l'élève. Le redoublement enfermerait en effet l'élève dans l'annualité scolaire, c'est-à-dire qu'elle gomme les différences dans les vitesses acquisition selon l'âge des élèves, selon leur développement physiologique et conduit naturellement à des dysfonctionnements :

« On a essayé de faire en sorte, mais là on a vraiment échoué... de casser l'annualité scolaire. On s'est dit s'il y a plus d'année scolaire, telle qu'elle existe à l'heure actuelle... Et donc on a créé les cycles en insistant sur la nécessité d'évaluer régulièrement les élèves, pour apporter des remèdes dès que... dès qu'ils sont en difficultés. Il est clair par exemple, que, au cours préparatoire, demander la même chose à un élève né en décembre et à un élève né en janvier, ça n'a pas de sens, c'est à peu près comme si on mettait dans une classe de 3^{ème} des élèves de 11 à 15 ans, de 12 à 15 ans, y'a 20% d'écart d'âge... C'est 12 à 15 ans... On ne remet pas des élèves de 12 à 15 ans ensemble au collège, (or) c'est exactement ce qui se passe. »

« Remettre en question le système actuel fondé sur l'année¹⁷⁸ », repousser les limites du cadre annuel permet donc de différencier les parcours et de mieux prendre en compte les spécificités de chaque élève.

Les cycles

C'est justement cette réflexion sur la spécificité des rythmes d'apprentissage de chaque élève qui fait germer au sein du cabinet de Lionel Jospin l'idée de penser différemment la progression des élèves au travers du système scolaire. Il s'agit de définir la scolarité non plus par année scolaire ayant chacune son programme rigide mais par phase pluriannuelle, les *cycles*, qui sont une des innovations pédagogiques principales de la loi d'orientation. Ceux-ci sont les espaces dans lesquels sont définis les programmes et objectifs d'enseignement¹⁷⁹. Cette souplesse pluri-annuelle

¹⁷⁶ Entretien avec Jean Vacances

¹⁷⁷ CAC 2004 03 13 article 1, notes manuscrites de Lionel Jospin, séminaire sur le scolaire, 24 juin 1988, commentaire de Claude Joyeux après l'intervention de Jean Vacances.

¹⁷⁸ CAC 2004 0313, article 1, CAB 5, note de Paul Rolland au ministre, ayant pour objet « La loi d'orientation : que mettre dans le corps de la loi – Les questions à trancher », datée du 10 mars 1989, 14 p.

¹⁷⁹ « La scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation. La scolarité de l'école maternelle à la fin de l'école élémentaire comporte trois cycles. Les collèges dispensent un enseignement réparti sur deux cycles. Les cycles des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels conduisent aux diplômes d'enseignement général, technologique et professionnel, notamment au baccalauréat. La durée de ces

permet d'imaginer des parcours personnalisés pour les élèves en difficultés, rattrapant à leur rythme ce qu'il n'ont pu apprendre dans la classe inférieure tout en étant scolarisé dans la classe supérieure :

« On devra généraliser le principe de la pédagogie glissante, c'est-à-dire le non redoublement (jusqu'au CM2) mais avec des séances de rattrapages en particulier et des séances de classe¹⁸⁰. »

Est aussi offerte la possibilité d'accélérer la scolarité pour des élèves plus rapides dans leur apprentissage. Dans les premières versions du projet, les cycles étaient envisagés comme une continuité de la maternelle à l'université et ils étaient calculés sur les âges des élèves et non en fonction des niveaux d'enseignement.

Projet de loi d'orientation, plan détaillé¹⁸¹

III- Des objectifs qualitatifs : Une école adaptée à ses missions et aux objectifs qui lui sont assignés

« Pour une scolarité régulière et continue de la maternelle à l'université :

Elle est répartie en cycle :

- cycle des apprentissages de 5 à 8 ans, la grande section des écoles maternelles étant intégrée dans l'enseignement obligatoire ;
- cycle de consolidation et approfondissement, de 8 à 11 ans ;
- cycle d'observation de 13 à 15 ans ;
- cycle d'orientation de 13 à 15 ans
- second cycle de 15 à 18 ans

Les redoublements d'années ne sont plus prononcés mais si les objectifs fixés pour la fin de chaque cycle ne sont pas atteints, l'élève se voit offrir une année supplémentaire de mise à niveau.

Dans certains cas, notamment dans le 1^{er} degré, la durée normale d'un cycle peut être raccourcie »

La réflexion de l'équipe Jospin prend donc ici des accents proprement didactiques, en proposant des dispositifs d'enseignements concrets. Il s'agit bien ici de traduire les grands principes exprimés plus haut en actes, de transformer les pratiques des enseignants.

2) Des enseignants au service des élèves

La rénovation pratique du fonctionnement pédagogique du système d'enseignement passe aussi par une réflexion sur le rôle des enseignants et leur formation qui insiste sur la dimension non pas disciplinaire mais éducative de leur profession.

cycles est fixée par décret. Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité. » Loi d'orientation, article 4.

¹⁸⁰ CAC 2004 03 13 article 1, « Quelques suggestions pour l'enseignement primaire (première ébauche) », non daté, document de Claude Joyeux, été 1988.

¹⁸¹ CAC 2002 0356, article 1 : Version dite « texte n° 2 » qui accompagne les 10 messages dans la loi et qui semble bien la « deuxième version ».

▪ REDEFINIR LE ROLE DES ENSEIGNANTS

La mise en place d'une pédagogie différenciée, attentive aux élèves, adaptée à leur diversité nécessite aux yeux de l'équipe du ministre de repenser la manière même d'enseigner, de conduire les enseignants à « *travailler autrement* ». Elle mène tout au long de l'année 1988-1989 une réflexion sur les missions des enseignants, leurs conditions de travail mais aussi leur formation – réflexion qu'il faut lire en miroir des négociations de revalorisation de la condition enseignante.

Toute leur réflexion sur la réorganisation de l'enseignement procède implicitement d'une critique de la pratique enseignante, même si celle-ci n'est que rarement exprimée ouvertement. Elle peut être décelée au détour d'expressions qui qualifient les enseignants, ainsi un conseiller déplore-t-il que les enseignants soient « *d'anciens bons élèves*¹⁸² », peu à même de comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves les plus faibles. Mais c'est surtout dans l'invocation d'une nécessaire évolution du métier que l'on lit le plus clairement les reproches d'un enseignement trop disciplinaire. Se dessine ainsi en contrepoint l'image de l'enseignant idéal, tourné vers les apprentissages des élèves, capable de s'adapter aux nouveaux publics :

« Les enseignants remplissent une fonction adaptée aux nouveaux publics. Outre leur fonction traditionnelle de dispensateur de savoirs, ils jouent un rôle éducatif plus marqué par :

- *une gestion individualisée de la scolarité de chaque élève (assistance, aide à l'évaluation et à l'orientation)*
- *à l'établissement de relations avec les partenaires, à commencer par les parents*¹⁸³. »

La fonction enseignante doit, selon eux, être pensée « *selon les besoins reconnus des élèves*¹⁸⁴ ». C'est d'abord sur les dimensions non disciplinaires qu'insistent les réformateurs pour que soit assumée la fonction d'éducateur, dans la première version de la loi :

« Article 24 : Les objectifs retenus pour les divers cycles de formation, la massification de l'enseignement à tous les niveaux (notamment dans les lycées) impliquent que les enseignants, outre leur fonction traditionnelle de dispensateur de savoirs, jouent également un rôle éducatif plus marqué, notamment grâce :

- *A une gestion individualisée de la scolarité de chaque élève (assistance, aide à l'évaluation et à l'orientation) ;*
- *A un véritable travail en équipe (avec une responsabilité particulière pour ceux qui ont en charge l'animation de l'équipe) ;*
- *A l'établissement de relations avec les partenaires extérieurs (parents, entreprises, environnement social et culturel, intervenants extérieurs)*¹⁸⁵. »

Ceci aurait conduit dans les vœux des réformateurs à réexaminer le temps de présence des enseignants dans les établissements et donc à prolonger les services, pour des activités de coordination pédagogique. Cette proposition dont on retrouve la trace lors des premières tables

¹⁸² Entretien avec Daniel Boussel

¹⁸³ CAC 2002 0356, article 1, Version dite « texte n° 2 » qui accompagne les 10 messages dans la loi et qui semble bien la « deuxième version »

¹⁸⁴ CAC 2002 0356, article 1, CAB 16/ n° 460, datée du 20 février 1989 à l'attention du Ministre d'État, 4 p. (Luc Fournier) Projet de loi d'orientation : déclaration ministérielle du 28 février

¹⁸⁵ CAC 2002 0356, article 1, Première version du projet de loi d'orientation, 19 décembre 1988

rondes de janvier 1989 de concertation avec les partenaires du système éducatif n'a pas été acceptée par les syndicats :

« Cette nouvelle fonction nécessite de leur part une plus grande présence dans l'établissement scolaire d'où la mise en œuvre d'un service exprimé sous forme d'un boraire annuel et susceptible de connaître des variations hebdomadaires.

La participation de tous les enseignants et personnels d'enseignement à l'aide aux élèves, à leur orientation est un élément fondamental d'une École renouvelée¹⁸⁶. »

C'est surtout sur la méthode pédagogique que veulent influencer les réformateurs de l'équipe Jospin, en promouvant une pédagogie de contrat. Ils encouragent ainsi la contractualisation des objectifs pédagogiques entre l'élève et l'enseignant, préconisation retenue dans le rapport annexé :

« L'élève doit prendre conscience des liens entre les objectifs pédagogiques que les enseignants lui demandent d'atteindre et la réalisation de son projet d'orientation. Les enseignants ont donc à fixer ces objectifs de manière réaliste, à les expliquer aux élèves et à effectuer avec eux des bilans réguliers. L'élève saura ainsi se situer par rapport aux objectifs qui lui sont assignés et sur quels points il doit faire porter ses efforts. Il s'agit ainsi d'instaurer dans la formation une véritable pédagogie du contrat. » (Rapport annexé)

A l'opposé de la pédagogie magistrale ou frontale, cette pédagogie contractuelle participe de la volonté de ne pas imposer aux élèves un ordre scolaire mais de les rendre véritablement acteurs de leur propre formation, de leur permettre d'accepter les objectifs d'enseignement et de se les approprier. Elle s'inscrit parfaitement dans l'idée de placer chaque élève au cœur de la formation et de proposer une pédagogie de la diversité. Mais, l'équipe Jospin entend surtout, du point de vue des méthodes pédagogiques, développer le travail en équipe de façon à extraire l'enseignant de son isolement pour le conduire à échanger avec ses collègues comme avec les parents. Cette proposition pouvait conduire à transformer l'acte d'enseigner, en particulier à l'école primaire, en rompant avec l'équation traditionnelle une classe / un maître :

« La notion de travail en équipe s'applique aussi au niveau de l'école primaire. Bien que les instituteurs ont une formation leur assurant une totale polyvalence, cela ne doit pas interdire à certains d'entre eux d'enseigner une ou des matières – éducation physique et sportive, disciplines artistiques, langues vivantes – dans plusieurs classes. A la relation un maître / une classe doit se substituer un maître / un ensemble de classes¹⁸⁷. »

Ce nouveau schéma ne sera pas appliqué suite aux réticences des instituteurs, mais il allait même plus loin dans les propositions de Claude Joyeux qui suggérait pour l'école élémentaire de mettre sur un pied d'égalité dans l'équipe éducative instituteurs et animateurs périscolaires, intervenant pendant le temps scolaire¹⁸⁸. Cette volonté de redéfinir l'enseignement se retrouve de façon claire dans la loi dont un article central est consacré à l'évolution des missions des enseignants en élargissant leurs compétences. Les missions que leur confie l'article 14 vont bien plus loin que les seules heures de cours.

Article 14 de la loi d'orientation sur l'éducation et extrait du rapport annexé

« Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnels

¹⁸⁶ CAC 2002 0356, article 1, Version dite « texte n° 2 », « Projet de loi d'orientation, plan détaillé »

¹⁸⁷ Première ébauche du projet de loi, 19 décembre 1988

¹⁸⁸ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p.13

spécialisés, notamment les psychologues scolaires dans les écoles. Les personnels d'éducation y sont associés.

Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation. Ils participent aux actions de formation continue des adultes.

Leur formation les prépare à l'ensemble de ces missions. » (art. 14)

« **Evolution du rôle des enseignants** (rapport annexé) :

L'évolution des différents publics (élèves, étudiants, adultes engagés dans la vie professionnelle) et les nouvelles exigences auxquelles doit répondre le système éducatif entraînent une évolution du rôle des enseignants. Les enseignants organisent l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils assurent les cours, les travaux dirigés et d'atelier, participent à l'assistance au travail personnel, effectuent l'évaluation des élèves et les aident à réaliser leur projet d'orientation. Ils prennent en charge les relations avec les partenaires extérieurs (parents, entreprises, environnement social et culturel, intervenants extérieurs...). Ils font partie d'une équipe constituée de tous les enseignants chargés des mêmes élèves pendant une année ou un cycle.

Les enseignants non seulement doivent maîtriser la ou les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique, mais encore connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation, le système éducatif et son environnement. »

Cette description part une nouvelle fois de l'élève, de ses besoins, de l'évolution des publics pour présenter les missions des enseignants. Le point de départ n'est pas la discipline enseignée ou le niveau dans lequel les enseignants interviennent mais bien un travail en équipe qui inclut *toutes* les activités des élèves.

▪ REFORMER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Pour aider les enseignants à « travailler autrement », à maîtriser la pédagogie des cycles, du contrat, à s'intéresser davantage aux élèves et apprendre à travailler en équipe, le ministère Jospin considère une réforme de la formation nécessaire, ce qui va aboutir à la création des IUFM, dispositif souvent considéré comme le plus important de la loi de 1989. L'article 17 qui crée ces instituts est un des plus longs et des plus aboutis¹⁸⁹, puisqu'il y est précisé outre les missions et contenus de formation, la nature des personnels qui y interviennent mais aussi le statut juridique de ces établissements, la composition du conseil d'administration, la présidence du conseil d'administration et les voies de nomination du directeur.

Création des IUFM (article 17)

« Sera créé, dans chaque académie, à partir du 1er septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie. (...) Dans le cadre des orientations définies par l'État, ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement. Les instituts universitaires de formation des maîtres participent à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation. Ils organisent des formations de préparation professionnelle en faveur des étudiants. (...) »

¹⁸⁹ Il peut être utile de préciser que l'article retenu est un amendement gouvernemental venant se substituer à un article concis et peu précis (initialement article 16 du projet de loi). L'amendement modificatif est d'origine gouvernementale ; il est d'ailleurs bienvenu, car les députés et surtout les sénateurs trouvaient la première version trop allusive. Voir la discussion parlementaire 29 juin 1989, *Journal officiel, Senat Débats parlementaires*, seconde session ordinaire 88-89, compte-rendu intégral, p. 2141-2146, édition du 30 juin.

Cette réforme est un des points importants de négociation dans les discussions avec les syndicats sur la revalorisation. Elle est considérée comme d'autant plus indispensable que le jugement porté sur le système de formation pré-existant est très sévère, il serait en effet inexistant dans le secondaire et trop théorique dans le primaire :

« Ce n'est pas faire preuve d'originalité que de dire que les enseignants ne sont pas réellement formés à leur métier et qu'ils ignorent tout ou presque des structures et du fonctionnement du système éducatif. Si ce jugement mérite quelques nuances (cas des instituteurs) il s'applique intégralement au cas des certifiés et des agrégés. (...) Un défaut de la formation des ENI est le caractère trop théorique de la formation professionnelle. Elle est d'autant plus mal ressentie par les élèves instituteurs que la gamme d'âge des candidats au concours de recrutement s'est considérablement élargie. Les élèves-instituteurs ayant déjà exercé une profession acceptent mal cette formation théorique et académique. Le CAPES a un caractère très universitaire. Il est fondé presque exclusivement sur la vérification des connaissances (avec un niveau requis parfois supérieur à celui de la licence), sans chercher à vérifier les qualités intrinsèques des candidats à l'égard de leur futur métier ni leurs connaissances sur le système éducatif¹⁹⁰. »

Est déploré avant toute chose le caractère théorique, scolaire ou universitaire de la formation qui ne prépare pas les candidats à l'exercice de leur métier¹⁹¹. Il s'agit donc d'adapter la formation aux évolutions du contexte d'exercice du métier et donc du public scolarisé, mais le cabinet réfléchit aussi à un schéma de formation qui permette de renforcer l'attractivité de la profession. La fin des années 1980 n'est en effet guère favorable pour le recrutement des enseignants, ainsi certains départements n'ont pas assez de candidats au concours de l'enseignement primaire, pénurie qui se répand progressivement dans le secondaire, en particulier dans les matières scientifiques et techniques¹⁹². L'enthousiasme du ministre ne suffit pas à inverser la tendance quand il s'adresse à la Nation en déclarant *« Je veux que cela devienne le plus beau métier¹⁹³ »*, ni la mise en place d'une campagne de publicité autour des concours de recrutement ou l'augmentation des postes offerts aux concours. Les syndicats profitent de cette situation pour négocier en situation de force la revalorisation de la fonction enseignante. L'augmentation salariale qu'ils obtiennent conduit à ce que les nouveaux recrutés dans le secteur primaire entrent désormais dans la catégorie A de la fonction publique, conduisant automatiquement à un recrutement à la licence. Cependant, cet arrière-plan syndical ne doit pas occulter le fait que le ministre et ses collaborateurs sont pleinement convaincus du bienfait du dispositif qui doit être compté également dans leur projet réformateur. La question de la formation est en effet une des premières abordées par le cabinet, à laquelle est consacrée à l'automne un séminaire de cabinet. L'équipe spécialisée sur cette question

¹⁹⁰ Archives Bousset, CAB 5/ n° 805 note de Paul Rolland, à l'attention du Ministre, ayant pour objet "Thème à débattre à la table ronde du 28 février – Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres", datée du 24 février 1989.

¹⁹¹ Nous renvoyons ici pour plus de détail à notre article sur... « ce que parler profession veut dire »

¹⁹² Pour une étude morphologique de la profession d'instituteur, on peut consulter : Bertrand Geay, *Profession : instituteurs – Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil, collection « Liber », 1999, 283 p. / Frédéric Charles, *Instituteurs ! Un coup au moral – Genèse d'une crise de reproduction*, Paris, Ramsay, collection « Essais », 1988, 271 p. Sur les recrutements des instituteurs, on peut consulter : Hervé Terral, *Profession : professeur - des écoles normales maintenues aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (1945-1990)*, Paris, PUF, collection "Pédagogie aujourd'hui", 1997, 271 p.

¹⁹³ CAC 2004 0313 article 3, notes manuscrites de Lionel Jospin, non daté.

propose un schéma de formation qui obéit à une triple contrainte : universitarisation, unification, professionnalisation des enseignants¹⁹⁴, trois volets que nous allons étudier successivement.

La formation des enseignants accompagne d'abord un mouvement d'élévation du niveau de recrutement, puisque tous les enseignants, instituteurs et enseignants en lycée technique et professionnel sont recrutés au niveau licence et donc issus d'une formation universitaire. Les IUFM représentent donc une universitarisation de la formation en tant qu'établissements rattachés aux universités, dont les formateurs sont majoritairement des universitaires. Cette universitarisation est d'abord vue comme « *gage de qualité* » pour rendre compréhensible la revalorisation, puisque d'après les conseillers du ministre l'université rassure les « *parents qui ont fait de plus en plus des études* » et connaissent l'université ; elle doit surtout renforcer l'attractivité du métier. Elle permet aux enseignants d'assurer leur statut social face à des parents souvent cadres comme le rappelle un conseiller du ministre :

« Pendant très longtemps, les enseignants étaient de bons élèves qui maîtrisaient une discipline dans un environnement de gens peu diplômés. Et donc la connaissance, le savoir même donnait un statut, un certain prestige à l'enseignant. (...) C'était quelqu'un qui avait des diplômes et qui se situait dans un environnement où le pourcentage de diplômés était pas très élevé. (...) Aujourd'hui, à la sortie d'une école... Les parents, vous avez un pourcentage de cadres, d'ingénieurs, de cadres commerciaux qui sont tels que l'instituteur peut difficilement dire "c'est moi qui ai le savoir", y'a plein de gens qui ont fait des études si ce n'est plus élevées au moins aussi élevées que lui... (...) Donc y'avait l'idée que le statut de l'enseignant, son prestige social, restent liés à ces connaissances dans les disciplines¹⁹⁵. »

L'universitarisation est aussi pour l'équipe du ministre le lieu où les futurs enseignants sont au contact de « *créateurs de savoir* ». C'est ce contact avec la recherche qui est gage d'une meilleure formation. Le second volet de la réforme, l'unification de la fonction enseignante a lui aussi plusieurs types de motivations. Il participe d'abord symboliquement à la mise en place des corps comparables en instituant par l'unité du lieu de formation l'unité du niveau de recrutement, en incarnant dans un lieu l'égalité réclamée par les syndicats et assurée par le ministre. Mais cette unification a également des justifications administratives et pédagogiques. Administratives parce qu'elle met fin au véritable « *maquis*¹⁹⁶ » des formations pré-existantes : Écoles Normales d'Instituteurs pour les enseignants du premier degré, Centres Pédagogiques Régionaux pour les enseignants certifiés et agrégés, ENNA (Écoles Normales Nationales d'Apprentissage) pour les

¹⁹⁴ Cette équipe est composée de Claude Joyeux et Daniel Boussel dont les propositions sont alors soumises à discussion devant l'ensemble du cabinet. Archives Fournier, notes manuscrites, séminaire « Formation des enseignants », 19 novembre 1988, 3 p. / CAC 2004 0313, article 2, notes manuscrites du ministre, « Séminaire interne du cabinet sur la formation des enseignants », 19 novembre 1988, 5 p.

¹⁹⁵ Entretien avec Daniel Boussel (seconde partie)

¹⁹⁶ CAC 1993 0637, article 10, note de Michel Schneider au Ministre, sans référence, elle prépare le séminaire sur le scolaire du 24 juin 1988 et s'intitule « Mieux recruter, mieux former et mieux gérer les personnels enseignants du 2nd degré », 9 p. + 7 p. annexes.

enseignants des filières techniques, CFPET pour les enseignants des filières professionnelles¹⁹⁷. Elle permet aussi de redistribuer les coûts jugés trop élevés des écoles normales¹⁹⁸. Mais le versant pédagogique de cette unification est sans doute aussi important, puisqu'il s'agit de faire dialoguer les formations, de créer une identité du corps enseignant via ces instituts :

« Je crois que c'était plus l'idée qu'on formait dans la même institution, le même creuset les individus, qu'il y aurait progressivement l'identité des IUFM¹⁹⁹. »

Cette identité doit être renforcée par les parties communes de la formation dispensée dans ces établissements et s'adressant aux enseignants des différentes disciplines et des différents niveaux d'enseignement.

« Ne pas se contenter de juxtaposer les formations des différentes catégories mais assurer, tout au contraire, des séquences de formations communes (connaissance du système éducatif, psychologie de l'enfant)²⁰⁰. »
« Si chaque niveau de formation a ses particularités, cela ne signifie nullement que la formation professionnelle doit demeurer cloisonnée. La multiplication des possibilités de passage d'un corps à l'autre conduira à développer, chaque fois que cela paraîtra possible, des tronc communs de formation qui seront complétés par des formations spécialisées adaptées aux différents niveaux d'enseignement²⁰¹. »

Ce rapprochement durant la formation permet également d'axer la formation sur ce qui rapproche les enseignants des différentes disciplines et niveaux d'enseignement, le versant pédagogique de l'enseignement. C'est aussi ce que symbolise l'utilisation du terme générique de « maîtres » dans l'acronyme IUFM pour désigner les enseignants.

Le dernier volet de la réforme est la professionnalisation : il s'agit de faire une formation qui permette justement de garantir des enseignants adaptés aux nouveaux publics :

« Donc l'idée de la professionnalisation des enseignants, ça nous ait pas tombé dessus, ça procédait certainement de l'idée de... que pour avoir un système éducatif plus performant, pour faire face à la massification, à l'accueil de nouveaux publics, il fallait professionnaliser, rendre plus performants, une maîtrise professionnelle plus importante des enseignants. Moi je crois que ça procédait de cette idée que... y'avait un besoin, que c'était un vrai métier qui s'apprenait, que c'était... on était plus dans la période où de brillants étudiants passaient l'agrégation, devenaient profs de lycée, avaient des étudiants brillants en face d'eux²⁰²... »

D'où la nécessité de professionnaliser la formation pour assurer le corps qualifié :

« Par contre affirmons que l'enseignant, c'est un expert dans la transmission des connaissances (...). Parce que le prestige d'un ingénieur, il est pas lié à son niveau d'étude, il est lié à une certaine expertise dans un certain champ d'activité. (...) L'enseignant, c'est quelqu'un qui maîtrise un champ disciplinaire, le savoir, la connaissance, mais c'est aussi un expert dans la transmission des connaissances. Donc c'est quand même très lié au statut social de l'enseignant²⁰³... »

¹⁹⁷ Ce à quoi nous aurions pu ajouter les centres de formations pour les enseignants PEGC qui venaient de disparaître en 1988.

¹⁹⁸ Un rapport de la Cour des comptes juge en effet en 1988 irrationnelle l'utilisation des fonds. Nous n'avons pu retrouver ce rapport, abondamment cité dans la thèse de Laurent Crossets. Certains acteurs y ont fait référence, mais nous n'en avons jamais trouvé trace dans les documents du cabinet dans les archives de Daniel Bussel pourtant assez exhaustives sur la mise en place des IUFM.

¹⁹⁹ Entretien avec Daniel Bussel

²⁰⁰ Archives Bussel. CAB 5/n°805, note de Paul Rolland à l'attention du ministre, « Thème à débattre à la table ronde du 28 février – la formation des maîtres », p. 3

²⁰¹ Archives Fournier, Intervention de Lionel Jospin à la table ronde sur le projet de loi d'orientation, 17 janvier 1989, p. 12

²⁰² Entretien avec Daniel Bussel (seconde partie)

²⁰³ Ibid.

« Et donc ça supposait un certain nombre de savoir faire, de compétences... qui ne sont pas nécessairement évidentes si vous aimez une discipline et que vous y obtenez de bons résultats²⁰⁴ ! »

Mais pour assurer son statut social, il fallait démontrer que l'enseignant est aussi autre chose : celui qui sait transmettre qui maîtrise les situations d'apprentissage, a une connaissance claire de l'institution scolaire et de son environnement. La professionnalisation de la formation consiste donc à mettre en place une formation qui fasse sortir l'enseignant de son rôle d'artisan pour asseoir sa pratique sur un ensemble de normes de conduite, de procédures, de connaissances qui doivent guider sa pratique *professionnelle* – sans lesquelles elle ressortirait plutôt d'un « bricolage²⁰⁵ ».

*

Cycles, travail en équipe des enseignants, place réduite de l'enseignement disciplinaire, pédagogie du contrat, prise en compte de la dimension socialisatrice de la scolarité, l'ensemble de ces dispositifs comme la réflexion pédagogique qui les sous-tend sont autant d'indices qui attestent que le projet réformateur de l'équipe Jospin est largement inspiré par une pensée puérocentrée. Ce projet a donc pour première caractéristique de vouloir refonder les principes qui organisent le système d'enseignement autour d'une vision de la place de l'élève qui semble renvoyer aux propositions des courants novateurs en pédagogie.

SECTION 2 : L'ESPRIT MANAGERIAL DU PROJET REFORMATEUR DE L'EQUIPE JOSPIN

C'est donc une école au service de l'élève qui se dessine d'abord dans les travaux du ministère, c'est d'ailleurs celle que la plupart des commentateurs ont retenu de la loi d'orientation²⁰⁶. Pourtant ne s'en tenir qu'à ce pan de la politique du ministère Jospin nous paraît extrêmement réducteur. Le projet réformateur de l'équipe Jospin se présente comme le Janus romain, avec deux faces, deux figures toutes deux essentielles : si l'attachement à une rénovation pédagogique est centrale, elle n'efface pas pour autant une très forte volonté de modernisation managériale du système éducatif. Sont en effet égrenés au fil des textes les indices d'un questionnement sur la

²⁰⁴ Entretien avec Daniel Boussel

²⁰⁵ Pour un rappel des différentes conceptions sociologiques relatives à la sociologie des professions voir l'article de synthèse de Jean-Michel Chapoulie, « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, XIV, 1973, p. 86-114.

²⁰⁶ Le souvenir en perdure jusqu'aux années 2000. Ainsi, dans un article du *Monde* de 2003, à l'occasion de la présentation des orientations du nouveau ministre, Patricia Joly écrit : « 'L'élève au centre du système' » : c'est sous ce slogan - réducteur - qu'est souvent résumé le contenu de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, également connue sous le nom de « loi Jospin », le ministre de l'Éducation nationale de l'époque. L'expression ne figure pourtant que dans le rapport annexé à la loi. « Une annexe de la loi d'orientation », *Le Monde*, 4 mai 2003. Quelques auteurs ont cependant souligné les liens entre pédagogie et management dans leur analyse de loi d'orientation de 1989, voir notamment Bertrand Geay, *Profession : instituteurs – Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil, collection « Liber », 1999, 283 p. (p. 204-208)

façon d'appréhender les rapports de l'école avec son environnement socio-économique mais aussi d'envisager son organisation. Cette réflexion s'inscrit dans un cadre idéologique plus large, qui a touché aussi bien le monde de l'entreprise que l'administration française depuis les années 1980. Il repose d'abord sur la rhétorique de l'adaptation au monde moderne du système éducatif, elle se traduit par la promotion d'une nouvelle gestion du système décentralisée et responsabilisante mais aussi par la généralisation du principe d'évaluation de l'efficacité du système.

I/ Discours managérial et système éducatif

Pour bien comprendre le poids de certains choix politiques de l'équipe Jospin, il est nécessaire de replacer cette action éducative dans le contexte des années 1980 qui est celui de la montée en puissance d'un discours sur l'entreprise et la réforme de l'État. Nous proposons donc d'étudier d'abord ce discours managérial dit parfois « nouvel esprit du capitalisme », avant de présenter ses déclinaisons dans le secteur public. Dans un second temps, nous présenterons comment le discours général sur l'Éducation nationale des réformateurs de l'équipe Jospin et leur diagnostic sur l'école semblent influencés par ces idées.

1) Le « nouvel esprit du capitalisme »

- L'ESPRIT MANAGERIAL APPLIQUÉ AU SECTEUR PRIVÉ

Les années 1980 voient l'émergence d'un nouvel imaginaire social, basé sur l'entrepreneuriat et l'épanouissement de soi. Les « self made men », de Bernard Tapie aux héros de Paul-Loup Sulitzer semblent incarner les nouveaux modèles à suivre, les hommes accomplis de ces années « fric », alliant réussite professionnelle et capacité à profiter de la vie. Alain Ehrenberg a bien décrit cet imaginaire dans *Le culte de la performance*, étudiant dans le sport, la consommation, l'entreprise les « *mythologies contemporaines*²⁰⁷ ». Par-delà de la promotion individuelle ce nouvel air

²⁰⁷ Alain Ehrenberg, *Le culte de la performance*, Paris, Hachette, collection « Pluriel », 1999 (réédition), 323 p. Il reprend une thématique de Roland Barthes, *Mythologies*, Paris, Seuil, collection « Points Essais », 1970, 233 p.

du temps est avant toute chose un « *nouvel esprit du capitalisme*²⁰⁸ » et repose sur une certaine vision du système économique²⁰⁹.

Cet esprit prend ses racines dans des transformations managériales liées aux évolutions économiques de l'après-guerre. Ces transformations sont héritières de nombreux travaux, ayant conduit à reconsidérer le travail, son importance et ses conséquences pour l'individu. Il faut évoquer les travaux fondateurs de l'école des relations humaines autour d'Elton Mayo qui, dans les années 1930, a mené de nombreuses enquêtes empiriques, notamment à l'usine Western Electric de Hawthorne, près de Chicago, permettant de mettre en lumière que l'entreprise n'était pas pour les salariés purement économique mais qu'elle favorisait le lien social en permettant rencontres et acquisition d'un statut. L'étude de groupes de travail expérimentaux a également permis aux équipes de recherche d'établir que les ouvriers observés, se sentant mieux considérés, écoutés, étaient plus productifs. La considération accordée aux salariés dans l'organisation du travail leur paraissait alors comme déterminant. L'école des besoins et des motivations, dans les années 1950-60 a également contribué à reconsidérer le travail, en particulier grâce aux « théories x et y » de Douglas Mc Gregor. Pour ce dernier, l'entreprise peut développer une « théorie x » selon laquelle les humains rejetteraient le travail, les salariés seraient infantiles, il faudrait donc les forcer à l'effort et les encadrer fortement dans le déroulement de leur activité professionnelle. A contrario, l'entreprise peut également développer une « théorie y » et considérer que les individus auraient tous une force potentielle de création que le travail peut réaliser, cherchant ainsi à impliquer les salariés dans leur activité ; la « théorie y » serait plus profitable aux entreprises. Frederick Herzberg, professeur de psychologie industrielle à l'université d'Utah, a illustré cette théorie autour de deux mythes bibliques, Adam, l'homme déchu travaillant par contrition, Abraham, l'homme qui réalise dans le travail ses virtualités innées²¹⁰. On retrouve dans tous ces classiques du management, l'idée que l'homme a besoin de motivation pour être efficace dans son travail, qu'il est nécessaire d'enrichir les tâches des salariés pour accroître la productivité d'une entreprise²¹¹. Des travaux comme ceux de Michel Crozier dans *Le phénomène bureaucratique* qui

²⁰⁸ Boltanski et Chiapello, op. cit. Sur un mode polémique et engagé, on retrouve des idées similaires chez Jean-Pierre Le Goff, *Le mythe de l'entreprise – critique de l'idéologie managériale*, Paris, La découverte, collection « Essais », 1992, 307 p. Il développe ses idées dans deux ouvrages suivants : *Les illusions du management – Pour le retour du bon sens*, Paris, La découverte, collection « poche Essais », 2000, (réédition), 163 p. puis *La barbarie douce – La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La découverte, 1998, 141 p.

²⁰⁹ Pour une première synthèse, que nous avons abordé dans un premier travail : Sylvie Aebischer, *Lectures syndicales de promesses managériales – Syndicats et syndicalistes face au « nouvel esprit du capitalisme »*, Mémoire de fin d'études sous la direction de M. Jean-Louis Marie, IEP de Lyon, septembre 2001, 168 p.

²¹⁰ Pour une présentation de ces classiques du management, voir Jean-William Dereynez, *Le travail – histoire et perspectives*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1995 ou Vincent de Gauléjac, *La société malade de la gestion, Idéologie gestionnaire, pouvoir managériale et harcèlement social*, 2005, Paris, Seuil, 275 p.

²¹¹ Voir également la formalisation par Abraham Maslow de la « pyramide des besoins ». Au sommet des besoins humains apparaît l'accomplissement de soi mais nécessite que les besoins précédents (physiologiques, de sécurité,

interrogent le fonctionnement concret de services ou d'entreprises attirent également l'attention sur l'importance des relations au sein de l'entreprise. Ils attirent l'attention sur la bureaucratisation du secteur public, mais aussi des grandes entreprises du secteur privé. Cet ensemble de travaux et recherches sont autant d'exemples fondateurs d'un fond idéologique qui a été étudié sous le terme *d'esprit du capitalisme* ou *cité par projet*²¹².

Dans la doctrine managériale, aux grandes entreprises aux systèmes d'organisation rigides, régies par des conventions collectives, vont être préférées de petites structures moins hiérarchisées, plus souples, plus réactives, pouvant mieux s'adapter aux changements et dans lesquels les salariés peuvent endosser plus de responsabilités²¹³. La figure idéale du travailleur n'est donc plus, dans cette littérature, l'ouvrier spécialisé mais le cadre manager qui s'épanouit, se réalise dans son emploi. Se sont développés en retour un ensemble de techniques de management visant à subvertir les pratiques existantes pour améliorer l'efficacité économique, en se fondant sur une logique d'implication plus personnelle des salariés, allant du management participatif en passant par les cercles qualité ou les stages de découverte en pays étranger²¹⁴. Cette nouvelle organisation du travail reposant sur la responsabilité de chacun, l'autonomie du travailleur et l'enrichissement des tâches permet de remettre en cause les fondements de la théorie de l'aliénation selon laquelle le travailleur est rendu *étranger* à l'objet du travail parce qu'une large partie de procès de production lui échappe²¹⁵. À la vision conflictuelle des rapports sociaux héritée du marxisme dans laquelle salariés et employeurs ont des intérêts diamétralement opposés est substituée une vision plus consensuelle dans laquelle chacun peut trouver son intérêt dans l'entreprise et dans le développement économique. Les auteurs qui ont travaillé sur ce discours y voient d'ailleurs généralement moins un « air du temps » que le fondement symbolique renouvelé du système économique, l'idéologie qui justifie l'engagement dans le capitalisme²¹⁶.

sociaux, d'estime de soi) soient comblés. Comprendre cette intrication des différents besoins humains est pour lui un des leviers nécessaires du management.

²¹² Cf. Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification*, op. cit.

²¹³ Danièle Linhart, *Le torticolis de l'autruche – l'éternelle modernisation des entreprises françaises*, Paris, Le Seuil, collection « Sociologie », 1991, 249 p. et *La modernisation des entreprises*, Paris, La découverte, collection « repères », 1994, 124 p. Voir aussi l'ouvrage pionnier de Renaud de Sainsaulieu, *L'entreprise, une affaire de société*, Paris, Presse de la FNSP, collection « Références académiques », 1992, 348 p. Voir aussi Michel Villette et Catherine Vuillarmot, *Portrait du manager en prédateur*, La Découverte, Collection « Entreprise & Société », 292 p.

²¹⁴ Philippe Hermel, *La management participatif – sens, réalité, actions*, Paris, Les éditions d'organisation, 1988, 254 p. ; Georges Archier, Hervé Sérieyx, *L'entreprise du 3^{ème} type*, Paris, Seuil, collection "Points. Economie", 1984, 232 p. ; François Hochereau, « La contractualisation interne dans l'entreprise et ses limites », *Revue française de science politique*, n° 41-4, 2000, pp. 719-746

²¹⁵ Cf. Karl Marx, *Manuscrits de 1844*, Paris, Garnier Flammarion, collection « Philosophie », 1999, 243 p. (traduction inédite de Jean-Pierre Gougeon)

²¹⁶ Voir en particulier Bernard Floris qui analyse le phénomène sous l'angle de la communication en entreprise et son écho dans le débat public : *La communication managériale – La modernisation symbolique des entreprises*, Grenoble, PUG, 1996, 272 p. On retrouve ce schéma de pensée chez Luc Boltanski et Eve Chiapello, op. cit. ou Jean-Pierre Le Goff, op. cit.

Ce nouvel esprit du capitalisme repose donc sur plusieurs principes généraux dont certains ont largement influencé le secteur public. Il en va ainsi de l'idée selon laquelle le monde serait en perpétuelle mutation, conviction qui dicte une réactivité permanente, une capacité d'adaptation des individus, mais aussi des entreprises – voire de l'administration.

▪ L’AFFIRMATION D’UN MANAGEMENT PUBLIC

L'administration n'est en effet pas restée imperméable à ce discours, comme l'ont montré de nombreux travaux portant sur le développement du « nouveau management public » depuis la fin des années 1970²¹⁷. « *Idéologie de la bonne gestion publique* », ce nouveau management consiste, sous diverses formes, à promouvoir l'importation, dans le secteur public, de modèles managériaux issus du secteur privé, mais aussi une culture de l'évaluation, l'idée que l'État doit rendre des comptes sur l'usage des fonds publics. Mais la réforme de l'État prend ses racines, en France, sous sa forme moderne, dans les débats de la fin des années 1960 et se développe tout au long des années 1970 et 1980.

Philippe Bezès a bien décrit la construction, à partir des années 1960, d'un « *souci de soi de l'État*²¹⁸ » qui a contribué à la mise sur agenda de la réforme de l'État²¹⁹. Selon lui, l'efficacité de la planification est remise en question progressivement dans les années 1960 au nom de savoirs techniques, économiques ou sociologiques, comme en témoigne la mise en place en janvier de 1968 du programme de rationalisation des choix budgétaires (RCB). Mais c'est progressivement dans les années 1970 qu'apparaît une littérature à destination du grand public qui se saisit de la question des dysfonctionnements de l'administration, d'abord dans des publications para-administratives puis plus politiques. La critique de l'organisation de l'État s'y articule autour de plusieurs thématiques : sa lourdeur bureaucratique, sa trop forte centralisation et son manque de transparence. Le système administratif serait trop lourd, « *étouffé par son propre poids*²²⁰ », rongé par la bureaucratie, la « *paperasse* » et les procédures inutiles²²¹. Il est donc proposé de simplifier les

²¹⁷ Voir la présentation de ces travaux par B. Guy Peters, « Nouveau management public (NMP) » in *Dictionnaire des politiques publiques*, op. cit. p. 304-310

²¹⁸ Philippe Bezès, « Aux origines des politiques de réforme administrative sous la V^{ème} République : la construction du « souci de soi de l'État », *Revue française d'administration publique*, n° 102-2, 2002, p. 307-325

²¹⁹ Philippe Bezès, « Publiciser et politiser la question administrative : généalogie de la réforme néo-libérale de l'État dans les années 1970 », *Revue française d'administration publique*, n° 120-4, 2006, p. 721-742 / Philippe Bezès, *Réinventer l'Etat – Les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris, PUF, collection « Lien Social », 2009, 544 p. On peut se référer également à Catherine Grémion, *Profession : décideurs. Pouvoir des hauts fonctionnaires et réforme de l'État*, Paris, Gauthier-Villars, 1979, 454 p.

²²⁰ Michel Crozier et alii, « *Où va l'administration française ?* », Paris, Editions d'Organisation, collection « Sociologie des organisations », 1974, 223 p.

²²¹ Cf. « Débureaucratiser la France : endiguer le Niagara de la Paperasse », *L'Aurore*, 26 décembre 1971 cité par Philippe Bezès, « Publiciser et politiser la question administrative », art. cit. p. 726

procédures les plus courantes, c'est par exemple le sens des initiatives lancées par Jacques Chaban Delmas alors Premier Ministre dans le cadre de son opération « réforme de l'administration²²² ». Est encouragé ainsi le développement de structures plus indépendantes vis-à-vis de l'État comme les établissements publics à caractère économique (EPIC²²³). Il s'agirait aussi de s'inspirer de certaines méthodes managériales issues du secteur privé et d'améliorer la gestion des ressources humaines au sein de la fonction publique. Trop centralisé, l'État serait également une « Bastille parisienne imprenable²²⁴ ». Il faudrait donc multiplier les centres de responsabilité intermédiaires dans un double mouvement de décentralisation et de déconcentration permettant de rapprocher l'État du citoyen. Relocaliser l'administration revient aussi à se doter d'une administration plus souple et plus efficace dans son action, la « dégraisser » selon l'expression de Chaban²²⁵ pour qui « il faut déconcentrer et décentraliser sous peine de paralysie²²⁶ ». Le mouvement de décentralisation est donc entamé dès le début des années 1970 par le biais de plusieurs réformes : notamment l'incitation aux regroupements intercommunaux et surtout la création des régions en 1972²²⁷. Le système est enfin accusé de développer des dérives arbitraires aussi est prôné un État plus transparent, plus accessible, capable d'offrir aux citoyens des garanties face aux dysfonctionnements de l'administration. Une série de mesures tendent ainsi à renforcer les droits des usagers, ainsi la création du médiateur de la République en 1973, la loi du 17 juillet 1978 qui renforce l'accès des citoyens aux documents administratifs²²⁸ ou la loi du 11 juillet 1979 qui oblige les administrations

²²² Jacques Chapsal, *La vie politique sous la V^e République*, Paris, PUF, collection « Thémis », 1990, p. 445 Voir aussi Serge Berstein, Jean-Pierre Rioux, *Nouvelle histoire contemporaine, tome 18 – La France de l'expansion (2) L'apogée Pompidou, 1969-1974*, Seuil, collection « Points histoire », 1998, 332 p.

²²³ Cf. Rapport du Conseil d'État, *La réforme des Etablissements publics*, La Documentation française, 1970 – cité par Lionel Chaty, op. cit. p. 86-91

²²⁴ Selon l'expression de Pierre Grouin dans *Le Monde*, cité par Philippe Bezès, « Publiciser et politiser la question administrative », art. cit., p. 724

²²⁵ « Décentraliser, déconcentrer et régionaliser : trois moyens de 'dégraisser' l'administration », in *La Nation*, 20 janvier 1970, cité par Philippe Bezès, art. cit. p. 726 Chaban n'est pas le seul haut responsable politique à prôner ce type de réforme, ainsi Alain Peyrefitte, ministre des Réformes administratives et du Plan de 1973 à 1974 est l'auteur de *Le Mal français*, Paris, Plon, 1976, 514 p. et qui préface par exemple un rapport d'enquête commandé en 1973-1974 par le Ministère chargé des réformes administratives : Michel Crozier (dir.), Jean-Claude Thoenig (dir.), *Décentraliser les responsabilités – Pourquoi ? Comment ? Rapports d'enquêtes*, Paris, La documentation française, 1976, 133 p.

²²⁶ Jacques Chaban-Delmas, à l'occasion du vote de la loi du 5 juillet 1972. Cité par Patrick Devedjian, « Décentralisation, l'éternelle tapisserie de Pénélope », *Commentaire*, n°113, 2006, vol. 29, p. 99-108

²²⁷ Le mouvement de décentralisation est entamé dès le début des années 1970 et malgré l'échec du référendum de 1969. Les premières mesures tendent à faciliter le fonctionnement des collectivités locales existantes la loi du 31 décembre 1970 sur la gestion municipale et les libertés communales relâche la tutelle budgétaire, la loi du 16 juillet 1971 facilite les fusions et groupements de communes. Enfin la loi du 5 juillet 1972 institue les régions qui ne sont pas alors des collectivités locales mais des Etablissements publics à compétence économique. Voir Jacques Chapsal, op. cit. p. 448-449

²²⁸ La loi du 17 juillet 1978 reconnaît aux citoyens un droit d'accès aux documents administratifs et crée la Commission d'accès aux documents administratifs (CADA). Quelques mois plus tôt et dans le même esprit la loi « Informatique et Liberté » du 17 juillet 1978 institue la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) qui veille au respect des libertés individuelles ou publiques et de la vie privée face au développement des fichiers informatiques et électroniques.

à motiver tous les actes individuels défavorables ou dérogatoires²²⁹. Contre l'arbitraire doit également se développer une meilleure évaluation de l'État qui permette de garantir un « *usage optimal des ressources*²³⁰ » ; ainsi est recommandé le développement du contrôle de gestion dans le secteur public²³¹.

Le mouvement de réforme de l'État n'est pas endigué avec l'alternance de 1981, bien au contraire, puisqu'il est confirmé et approfondi par le gouvernement Mauroy, ainsi qu'en témoigne le vote des grandes lois de décentralisation de 1982 et 1983²³². Les gouvernements socialistes successifs poursuivent donc cette vague de réformes à laquelle s'attache plus particulièrement le gouvernement Rocard. Dès l'automne 1988, le nouveau Premier ministre entame un chantier de modernisation administrative en vue de « *rendre l'État plus efficace* ». Cette politique s'inspire très explicitement des principes managériaux, notamment la notion de projet, comme le souligne Michel Rocard lui-même :

*« Je me sens, moi, le manager d'une entreprise de deux millions et demi de personnes : l'État. L'entreprise dont je me sens responsable a un grand besoin d'un projet d'entreprise. Mon projet d'entreprise, c'est la modernisation de l'État »*²³³

Cette réforme se fonde sur une critique similaire des dysfonctionnements de l'administration, il s'agit ainsi de « *traqu(er) sans relâche toutes les réglementations qui freinent les initiatives, bloquent les innovations* », de remettre en question « *le carcan des règles*²³⁴ ». Elle est concrétisée par la publication de la circulaire du 23 février 1989 relative au « *Renouveau du service public* » qui s'organise autour de quatre axes majeurs de réformes : des relations de travail renouvelées, le développement de la responsabilité à tous les échelons de la hiérarchie, l'évaluation des politiques publiques et la promotion d'une culture de l'accueil et du service aux usagers. Les « projets de service » et les « centres de responsabilité » qui sont au cœur du dispositif illustrent bien la conception qui guide cette réforme : l'administration doit se moderniser en prenant appui sur les initiatives de ses

²²⁹ Pour une analyse de la place des usagers dans les réformes de l'administration, voir Philippe Warin (dir.), *Quelle modernisation des services publics ? Les usagers au cœur des réformes*, Paris, La Découverte, collection « Recherche », 1997, 355 p. et Philippe Warin, « Les 'ressortissants' dans les analyses des politiques publiques », *Revue Française de Science Politique*, n°49 vol. 1, 1999, p. 103-121.

²³⁰ Conseil d'État, *Rapport annuel*, 1976-77 – cité par Lionel Chaty, op. cit. p. 90

²³¹ Ibid. p. 92-93

²³² Loi n° 82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions et loi n°83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État. La présentation rapide que nous faisons du mouvement de décentralisation pourrait laisser penser qu'il s'agit d'une initiative gouvernementale sans relais dans les collectivités. Divers auteurs insistent fort justement sur le poids des notables et des instances locales dans ce processus. Patrick Le Lidec, « Le jeu du compromis : l'État et les Collectivités territoriales dans la décentralisation en France », *Revue française d'administration Publique*, n°121-122, 2007, 111-130 ; Jacques Rondin, *Le sacre des notables - La France en décentralisation*, Paris, Fayard, collection « L'espace du politique », 1985, 335 p. (en particulier p. 262 et suivantes), voir aussi Fabien Desage, Doctorat en science politique, université de Lille 2, 2005: *Le "consensus" communautaire contre l'intégration intercommunale. Séquences et dynamiques d'institutionnalisation de la communauté urbaine de Lille (1964-2003)*. Sous la direction de Frédéric Sawicki

²³³ Déclaration de Michel Rocard, le 20 octobre 1988, lors de la remise du prix du « *manager de l'année* », cité par Lionel Chaty, *La responsabilité en valeur – Projets de service et centres de responsabilité dans l'administration française*, Thèse pour le doctorat de science politique, novembre 1995, Université Paris I, 568 p. + annexes – p. 253

²³⁴ Ibid. p. 254

propres agents, aussi les services sont incités à créer leur propre projet afin de « *prendre les décisions au plus près de ceux qu'elles concernent directement* », pouvant accéder en contrepartie à des assouplissements de certaines procédures, notamment budgétaires²³⁵. Apparaît également l'idée que l'administration doit rendre des comptes, ce qui est particulièrement développé dans la partie « évaluation » proposée par la circulaire Rocard.

C'est donc aussi dans le contexte d'une réforme administrative au long cours, amorcée dès les années 1970 et poursuivie par la gauche gouvernementale que s'inscrit l'action du ministère Jospin. Cependant, la réforme de l'État menée par le Premier Ministre et la réforme de l'Éducation nationale de Lionel Jospin sont largement concomitantes : les travaux des deux ministres et de leur entourage se déroulent à partir de l'été 1988. Ainsi, bien que la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 soit déposée à l'Assemblée nationale après la publication de la circulaire de février 1989, il n'est pas possible de considérer la loi comme une conséquence de la circulaire. Il s'agit plutôt d'un contexte réformateur qui crée les conditions de possibilité de la réflexion menée au sein de l'équipe Jospin.

2) Diagnostic et management dans la réforme Jospin

Les principes qui guident la réforme du ministère Jospin nous paraissent largement inspirés de cette vision de la gestion publique, comme le montre bien le diagnostic général porté sur le fonctionnement du système éducatif.

▪ S'ADAPTER A UN MONDE EN CHANGEMENT

Le regard que l'équipe Jospin porte sur la situation économique est intéressant à étudier plus précisément puisqu'il paraît empreint de cette doctrine managériale appliquée au service public. En effet, ils dressent le portrait d'une économie en profonde mutation, sous le coup d'un double mouvement de tertiarisation et de désindustrialisation, auquel le système éducatif doit répondre par le développement de nouvelles formations :

« Il s'agit enfin des modifications profondes des demandes du monde des entreprises. Alors que les décennies qui ont suivies la seconde guerre mondiale étaient caractérisées par les besoins d'une petite élite et d'un grand nombre d'ouvriers spécialisés, ce qui revenait pour l'Éducation nationale à assurer le lycée et l'université pour certains et des formations professionnelles « pointues » pour la majorité, nous enregistrons depuis les années 80 un profond changement dans les exigences du monde des entreprises. Il ira en s'accroissant : davantage d'ingénieurs et de techniciens ; une formation associant une culture générale et une finalité professionnelle ; des jeunes ayant un esprit de synthèse, ouverts aux évolutions technologiques, possédant le sens du travail en équipe. »

²³⁵ Circulaire du 23 février 1989 relative au Renouveau du service public (partie 2).

Peut-on réellement affirmer que nos filières de formation, nos contenus, nos programmes et, disons-le, nos méthodes d'enseignement permettent de répondre aux besoins de notre économie, donc du Pays ? Nous ne le croyons pas²³⁶. »

Mais au-delà des transformations précises qui affectent la structure des emplois, ils dépeignent « une société en mutation accélérée²³⁷ », des « transformations fondamentales²³⁸ » et un contexte mouvant, en changement permanent qui n'est justement pas sans rappeler celui de la « cité par projet²³⁹ » :

« Les conditions économiques et sociales de notre pays ont connu et connaîtront encore des évolutions accélérées. L'évolution des techniques est rapide. Les processus de production changent. Les experts prévoient que dans le futur chacun devra se reconvertir ou tout au moins s'adapter à des conditions nouvelles de travail deux ou trois fois dans sa vie²⁴⁰. »

Se dessine donc un monde dans lequel aucune certitude ne serait plus possible, caractérisé par la rapidité de ses évolutions. A ceci s'ajoute l'idée que l'économie française s'inscrit dans un contexte d'internationalisation et de construction européenne vécue comme une « concurrence internationale des idées et techniques²⁴¹ », « compétition internationale²⁴² ». Il lui faut donc mener une bataille économique permanente, ce qui peut renvoyer à l'état d'incertitude du monde connexionniste décrit par Boltanski et Chiapello.

▪ RENOVER LE SYSTEME EDUCATIF

Le diagnostic que dresse les réformateurs de l'équipe Jospin du fonctionnement du système éducatif est sans appel : l'Education nationale serait trop lourde, sclérosée, pour ainsi dire : « *Tout le monde le sait, notre système éducatif est mal adapté au monde moderne²⁴³.* » Outre les critiques sur le gigantisme du système, les textes du cabinet fourmillent d'éléments qui dénoncent le caractère très « français » de cette administration, de sa fermeture au monde et à la modernité, qui illustre bien la volonté de subvertir les pratiques traditionnellement en vigueur dans le monde de l'enseignement, au nom de principes proches de la rhétorique managériale.

Le manque d'ouverture française au contexte européen²⁴⁴ :

« Les français sont insuffisamment ouverts aux autres cultures. Ils ont plutôt tendance à chercher à imposer leur point de vue culturel qu'à connaître et comprendre la culture des autres. Ils veulent bien aller à l'étranger, y séjourner, mais ils n'aiment pas s'y installer. Ils sont assez réticents pour accueillir des étrangers, même lorsqu'il s'agit de jeunes dans le cadre d'échanges internationaux, surtout s'il faut les intégrer dans leur vie familiale. (...) Les français

²³⁶ CAC 2002 0356, article 1, « Une loi d'orientation, pourquoi ? pourquoi faire et comment ? », p. 2

²³⁷ CAC 2002 0356, article 1, Première version du projet de loi d'orientation, 19 décembre 1988, exposé des motifs

²³⁸ CAC 1993 0637, article 9, « Orientations importantes qui pourraient figurer dans l'exposé des motifs et mesures qui seraient inscrites dans la loi d'orientation », document inséré dans la correspondance de Paul Rolland, daté du 17 janvier 1989, p. 1 /CAC 2002 0356, article 1, « Dix messages pour la loi », document de janvier 1989

²³⁹ Boltanski et Chiapello, *op. cit.*

²⁴⁰ CAC 2002 0356, article 1, « Une loi d'orientation, pourquoi ? pourquoi faire et comment ? », p. 3

²⁴¹ CAC 2002 0356, article 1, « Une loi d'orientation, pourquoi ? pourquoi faire et comment ? », p. 3

²⁴² Parmi de très nombreuses occurrences, on peut citer : CAC 2002 0356, article 1, Première version du projet de loi d'orientation, 19 décembre 1988, article 1

²⁴³ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 2

²⁴⁴ CAC 19930637 article 10, CAB 5, sans référence, daté du 29 juin 1988, ayant pour objet : « Préparer les jeunes et les adultes à l'Europe de 1992 et d'une manière générale au nouveau contexte international ». C'est nous qui soulignons.

manquent de mobilité, tant géographique que fonctionnelle. Cet immobilisme nuit particulièrement à notre expansion économique dans le monde. La mentalité des français est trop « défensive ». La première réaction spontanée de nos concitoyens à l'ouverture des frontières est un réflexe « protectionniste » de crainte. Notre système éducatif va devoir à son tour affronter la concurrence internationale. Plutôt que de chercher à s'en protéger, il doit aussi s'y préparer et développer une politique volontariste pour saisir, lui aussi, cette échéance de 1992 comme une chance. »

Plaidoyer pour l'innovation (à l'université comme ailleurs)²⁴⁵ :

« Ce morcellement (des structures universitaires) résulte d'une persistance de l'université française au cours des siècles à exclure vers sa périphérie toutes les innovations. La Sorbonne excluait le grec, ce fut l'occasion de créer le collège de France, elle refusait les arts techniques, ce fut l'École Centrale, l'histoire naturelle était jugée suspecte, on créa le jardin du Roi, ancêtre du Muséum et ainsi de suite. A la périphérie naîtront aussi l'École polytechnique, l'École Normale Supérieure, les Arts et Métiers, puis plus près de nous les IUT ou l'Université de Compiègne. (...) Cette attitude traduit une tendance de l'université française à se méfier de l'innovation, des déviants et à cultiver le concept de norme, si possible à l'échelon national. Le consensus et l'académisme y sont considérés comme des vertus importantes. Or la création, la découverte scientifique, l'innovation se font, lorsqu'elles sont d'importance, hors des normes, et des schémas traditionnels. (...) Aujourd'hui, notre tâche est double :

- Adapter notre système d'enseignement supérieur au monde du 21^{ème} siècle. Cette action doit être rapide et vigoureuse, pour contrer le risque d'asphyxie qui nous menace.

- Faire évoluer les structures et les mentalités de telle manière qu'à l'avenir le système soit suffisamment souple pour s'adapter continuellement aux évolutions de la société, de la science et de la culture. Cette tâche sera plus longue, plus profonde. Elle est pourtant le complément indispensable de la première. »

Il faudrait également sortir le système éducatif de ce qui est considéré par les réformateurs comme un face à face nuisible, le dialogue avec les uniques représentants des enseignants :

« L'Education nationale est l'un des temples du corporatisme. Corporatisme des disciplines, corporatisme des diverses catégories d'enseignants, corporatisme des non-enseignants, corporatisme des titulaires de tel ou tel diplôme. Sous certaines formes, les divisions syndicales les épousent étroitement. Dépasser les corporatismes pour ouvrir le système figé. (...) Laisser les syndicats co-gérer serait tombé dans les travers du corporatisme. Ceci doit être su et dit quels que soient les liens d'amitié et de sympathie que des socialistes peuvent avoir pour les syndicats²⁴⁶. »

Cette critique du corporatisme est récurrente comme en témoignent ces deux notes portant des appréciations très différentes sur deux syndicats (le SNES et le SGEN) au regard, justement, de leur appréhension des discussions avec le ministère :

« La revalorisation du métier d'enseignant, demandée par le SNES, correspond à une approche corporatiste tristement classique²⁴⁷. »

« La sensibilité du SGEN, sur ces sujets, est à l'opposé de celle du SNES. Il ne souhaite pas avoir une approche corporatiste du problème et privilégie d'abord la discussion sur la nécessaire et indispensable évolution de la fonction enseignante²⁴⁸. »

Il faudrait donc, pour les réformateurs du ministère Jospin, repenser le système, le sortir du gigantisme ou comme l'écrit le conseiller spécial dans termes quasi-prophétiques « décongestionner le dinosaure menacé d'asphyxie²⁴⁹ ». Il s'agirait d'abord de mettre en place « une école représentant une offre

²⁴⁵ CAC 2004 0313, article 1, Claude Joyeux, « Adapter les enseignements supérieurs au monde du 21^{ème} siècle », daté du 28 juillet 1988, 25 p. Largement annoté par Lionel Jospin. Pour l'extrait cité, des « oui » dans la marge marquent l'approbation du ministre sur le diagnostic.

²⁴⁶ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 6

²⁴⁷ CAC 2004 0313, article 1, CAB 12/ n° 27, note de Michel Schneider à l'attention du Ministre d'État, datée du 6 juin 1988, ayant pour objet « Audience du SNES du 7 juin 1988 », 4 p.

²⁴⁸ CAC 2004 0313, article 1, CAB 12/ n° 28, note de Michel Schneider à l'attention du ministre, datée du 6 juin 1988 et ayant pour objet : « Audience du SGEN-CFDT du mardi 7 juin », 2 p.

²⁴⁹ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 56. Les termes appellent en quelque sorte déjà la célèbre expression du conseiller devenu ministre (« dégraisser le mamouth ») mais ils sont aussi très proches de ceux utilisés en management. On les comparera ainsi avec profit au best-seller de la littérature managériale dans lequel l'auteur veut « apprendre aux géants à danser », les géants représentant le gigantisme des entreprises traditionnelles et leur

moderne de formation prenant en compte la maturation des jeunes et les besoins prévisibles de l'économie²⁵⁰ ». S'il est question de renouveler l'offre de formation, cela sous-entend d'intégrer dans la structure même du système éducatif les caractéristiques d'adaptabilité requises dans l'entreprise. Cette nouvelle configuration appelle donc une réorganisation profonde du système éducatif :

« Faire évoluer les structures et les mentalités de telle manière qu'à l'avenir le système soit suffisamment souple pour s'adapter continuellement aux évolutions de la société, de la science et de la culture²⁵¹. »
« Remodeler, reconstruire, faire évoluer, adapter, améliorer, progresser, concentrer ici, diversifier là, pour contribuer à construire un système éducatif adapté au 21^{ème} siècle²⁵². »

L'impératif de souplesse se retrouve à tous les niveaux, gestion administrative, programmes et parcours des élèves :

« Assouplir la gestion, c'est la grande action de déconcentration. Assouplir les parcours scolaires et universitaires par l'instauration de recours multiples, de passerelles, de trajets personnalisés. Assouplir les programmes par l'introduction de programmes d'objectifs et de programme-cadre et par l'allègement des horaires de cours.²⁵³ »

Plus intéressant encore cette référence au changement et à l'adaptation au monde extérieur, aux demandes évolutives des entreprises conduit également à repenser le modèle d'élève à former. Il s'agit en effet de privilégier un mode apprentissage actif qui forme des hommes mobiles, responsables, adaptables :

Article 13 (premier projet) : « Pour préparer des femmes et des hommes critiques, actifs, capables d'innover et de s'adapter aux évolutions nouvelles, il est décidé de procéder à une modernisation des contenus d'enseignement de manière à donner une place importante dans les heures scolaires à l'approche pluridisciplinaire, aux études dirigées et pratiques. L'objectif est de promouvoir un enseignement où l'élève interroge, questionne, réfléchit par lui-même, où il est guidé dans son apprentissage²⁵⁴. »
« Pour préparer des femmes et des hommes d'esprit critique, actifs, capables d'innover et de s'adapter aux évolutions nouvelles et aussi pour tenir compte de l'évolution des connaissances et des métiers, il importe de revoir les contenus et les programmes et de donner une place plus importante aux études dirigées et au travail personnel²⁵⁵. »
« L'école doit anticiper ses évolutions et donner une formation permettant cette souplesse d'adaptation²⁵⁶. »
« L'équilibre sera à trouver entre une nécessaire préparation à la professionnalisation et une culture générale permettant l'adaptation²⁵⁷. »

Le modèle d'élève, d'homme et de femme que se doit de former le système éducatif n'est pas sans faire écho à l'individu réactif, créatif et adaptable, cet « homme léger » que trace dans ses idéaux le management.

Mais la pénétration d'une lecture du monde sur un mode managérial dans le regard porté sur le système éducatif épouse des formes très particulières. Ainsi cette tentation managériale se glisse-t-

bureaucratie. Rossabeth Moss Kanter, *When the giants learn to dance*, 1992, International Thomson Business Press, New Ed edition, 416 p.

²⁵⁰ CAC 2004 0313, article 2, Document de Paul Rolland, « Quels changements pour les usagers et les partenaires du système éducatif ? », non daté, sans référence, p. 2

²⁵¹ CAC 2004 0313, article 1, Claude Joyeux, « Adapter les enseignements supérieurs au monde du 21^{ème} siècle », daté du 28 juillet 1988, 25 p. Largement annoté Lionel Jospin. Pour l'extrait cité, des « oui » dans la marge marquent l'approbation du ministre sur le diagnostic.

²⁵² CAC 2004 0313, article 2, Document Joyeux, p. 4

²⁵³ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 59, souligné dans le texte.

²⁵⁴ CAC 2002 0356, article 1, Première version du projet de loi d'orientation, 19 décembre 1988, article 13

²⁵⁵ CAC 2002 0356, article 1, « Une loi d'orientation, pourquoi ? Pourquoi faire et comment ? », p. 7 On retrouve l'expression à l'identique dans CAC 2002 0356, article 1, Projet de loi d'orientation – Plan détaillé, version dite « texte n° 2 », Titre III.

²⁵⁶ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 4

²⁵⁷ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 4

elle largement dans les interstices pédagogiques que nous avons pointés dans un premier temps. Très souvent les deux logiques que nous avons séparées nous semblent-elles intimement liées : l'imagination qu'il faut susciter chez les enseignants dans leur pratique professionnelle, l'épanouissement des élèves auquel l'école doit contribuer appartiennent autant à ce néorousseauisme qu'à ce nouvel esprit du capitalisme. C'est ce que manifeste bien par exemple cette envolée quasi-lyrique d'un conseiller du ministre :

« Donner à l'école et à l'université des structures plus souples, des programmes évolutifs, c'est lui permettre de s'adapter au monde en évolution constante, en mutation perpétuelle. C'est permettre que l'imagination des enseignants puisse s'épanouir.

En modernisant les programmes, les manières de les aborder, de les développer, on accélère ainsi l'adaptation au monde moderne et on prépare la jeunesse française au grand rendez-vous européen²⁵⁸. »

Le ministère Jospin semble donc, dans sa lecture globale des problèmes auxquels doit faire face le système éducatif allier deux types de registre, l'un souvent commenté, humaniste et pédocentré, le second, moins attendu, managérial. Mais il semble que ces deux registres soient intimement liés dans les réformes proposées.

II/ La déclinaison en actes de l'esprit managérial dans le projet réformateur de l'équipe Jospin

Pour comprendre la portée de cette pensée double, il nous paraît donc important d'interroger les lieux dans lesquels se concrétise cet esprit managérial, tout en étudiant comment il concurrence ou se joint à la pensée proprement pédagogique²⁵⁹. C'est d'abord dans une volonté d'ouverture de l'école sur son environnement qu'il se manifeste, mais aussi dans des projets de relocalisation et décentralisation de l'action éducative, il se développe enfin au travers une culture de l'évaluation.

▪ 2.1 - OUVRIR L'ÉCOLE : LA « COMMUNAUTE EDUCATIVE »

Selon les réformateurs du cabinet Jospin, le système scolaire est étanche au monde extérieur²⁶⁰ ; la volonté d'édifier une école ouverte sur le monde extérieur est donc au cœur de leur action et se retrouve dès les premiers travaux du cabinet :

« L'école n'est pas un monde clos mais un centre d'ouverture sur l'extérieur

²⁵⁸ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 60

²⁵⁹ Nous suivons ici les recommandations de la sociologie du management développée par Michel Villette, op. cit., qui prend le parti d'étudier les déclinaisons concrètes du management, propres au monde de l'entreprise. La limite souvent signalée des travaux de Boltanski et Chiapello est justement de n'étudier le management qu'au travers de ses livres, dans une mise en scène linguistique qui, si elle intéressante en soi, ne peut être prise pour la réalité du fonctionnement du capitalisme.

²⁶⁰ On peut retrouver des considérations similaires chez un auteur comme Bernard Dantier, *Séparation ou désintégration de l'école ? L'espace-temps scolaire face à la société : de l'opposition créatrice à l'adaptation destructrice*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques sociales », 245 p. Il considère que l'institution scolaire ne peut fonctionner qu'en étant un temps et un espace fermés, en opposition permanente à son environnement.

Les liaisons indispensables entre l'éducation et l'économie ne sont qu'un des modes d'approche de cette démarche. Il convient de renforcer la notion de communauté éducative qui associe pour le développement des élèves les enseignants, les parents et tous ceux qui, partenaires extérieurs, contribuent à l'épanouissement des vocations et des aptitudes. Le rôle des associations périscolaires doit être réhabilité.²⁶¹ »

Cette ouverture du monde scolaire est présentée comme une « exigence de la collectivité à l'égard de l'école²⁶² », elle doit donc se faire en partenariat avec la société civile et ses représentants. Faire en sorte que l'école s'ouvre au monde, c'est donc aussi entamer un dialogue avec d'autres partenaires que les enseignants. Nous retrouvons ici un des préceptes centraux de la rhétorique managériale présentée plus haut. Dans le cadre de l'action menée par le ministre Jospin, cette ouverture passe par deux notions centrales, celle de la mise en place de la « communauté éducative » et l'instauration de partenariats avec les entreprises, les associations et les collectivités locales.

2.1.1 - La communauté éducative : les usagers, premiers partenaires de l'institution

C'est autour de la notion de « communauté éducative » que se structure d'abord la tentative d'inclure de nouveaux acteurs dans la vie scolaire, qui fait partie des principales innovations de la loi d'orientation. On retrouve ce principe dès le premier article : « Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves. (art. 1) » La loi Haby de 1975 désignait en effet une « communauté scolaire » bien plus restrictive : y étaient inclus les enseignants et les personnels administratifs de l'établissement, mais pas les familles qui sont mises à l'honneur en 1989²⁶³. Le rôle des personnels non enseignants est lui aussi accru.

La place accordée aux familles

La loi d'orientation de 1989 fait des parents d'élèves, les premiers bénéficiaires de la communauté éducative²⁶⁴ :

« article 11 : Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe. »

L'intégration des parents d'élèves comme véritables partenaires de l'administration est donc une réflexion centrale des projets du ministre Jospin dont on retrouve trace dès les premiers travaux de l'été 1988.

²⁶¹ CAC 2004 0313 article 1, « Grands thèmes à développer », document de préparation pour le séminaire du 24 juin 1988, 1 p. L'extrait est annoté de la main du ministre de deux « oui » soulignés.

²⁶² CAC 2002 0356, article 1, note de Paul Rolland, « Une loi d'orientation : Pourquoi ? Pourquoi faire et comment ? », partie III, sans référence ni date.

²⁶³ Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, dite Loi Haby, parue au Journal officiel le 12 juillet 1975 :

« Art. 15 – Les collèges et les lycées sont dirigés par un chef d'établissement. Celui-ci est assisté par un conseil d'établissement qui réunit notamment les représentants élus des membres de la communauté scolaire et des collectivités locales intéressées »

²⁶⁴ Affirmé dans l'article 1 : « L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles ». La loi Haby en effet ne leur reconnaissait une action éducative que dans le cadre extrascolaire.

Lors des discussions de l'été 1988 sur la politique à mener, les conseillers du ministre lui conseillent de se présenter comme proche des attentes des familles, de se présenter comme le ministre des familles et non celui des enseignants :

*« Attention à être proche des parents, travailler pour les jeunes. Ne pas être le ministre des enseignants²⁶⁵ »
« Malgré les bonnes intentions maintes fois réitérées les familles sont laissées en marge de la vie du système scolaire. Le droit à l'information, le droit à l'écoute, un certain degré de liberté dans le choix de l'établissement scolaire doivent leur être réellement donnés²⁶⁶. »*

Les parents d'élèves représentent d'abord cette opinion publique que le ministre et ses conseillers ont très souvent en tête lorsqu'ils dessinent la stratégie politique du ministère, comme l'indique ici plusieurs références à l'attention du public dans la réflexion sur la formation des enseignants :

*« Lisibilité par le grand public
Nous sommes comptables devant la Nation.
Dossier difficile à comprendre par rapport à l'opinion publique. Introduire un élément de lisibilité.
Prendre à témoin l'opinion publique, s'appuyer sur les parents²⁶⁷ »*

Ils sont aussi au cœur d'une véritable stratégie politique, les familles étant vues comme un vecteur de modernisation face aux syndicats enseignants. La rédaction de cette note sur le rôle des familles permet de montrer l'intrication des deux thématiques :

Note sur le rôle des familles²⁶⁸

Les familles : des partenaires

- 1) Ne pas être reçus comme des gêneurs dans les écoles et établissements scolaires. Tout au contraire, elles doivent être bien accueillies et correctement informées.
- 2) Elles bénéficient d'un certain degré de liberté de choix de l'établissement de leurs enfants (généralisation de l'assouplissement de la sectorisation)
- 3) L'École offrira des activités scolaires et périscolaires répondant mieux au rythme de vie des enfants et aux obligations professionnelles des parents. (...)
- 7) Les parents seront assurés d'avoir pour les enfants des professeurs qualifiés, nommés en temps utile (politique de pré-recrutement, de recrutement, de formation et gestion déconcentrée des enseignants) (...)
- 9) Des mesures réglementaires et financières sont prises pour permettre aux représentants des parents d'élèves de participer aux conseils locaux, départementaux, régionaux de l'Éducation nationale.

Aussi le ministère Jospin s'attache à définir de nombreux droits pour les familles au sein du système éducatif.

Il est possible de déceler dans l'ensemble des travaux des réformateurs la volonté d'élargir le droit de regard des parents d'élève sur l'enseignement²⁶⁹, aussi leur garantit-on un dialogue avec les

²⁶⁵ CAC 2004 0313, article 1, notes manuscrites de Lionel Jospin, sans date, ni référence

²⁶⁶ CAC 2002 0356, article 1, note de Paul Rolland, « Une loi d'orientation : Pourquoi ? Pourquoi faire et comment ? », partie III, sans référence ni date.

²⁶⁷ Archives Fournier, notes personnelles, séminaire « formation des enseignants », 19 novembre 1988, 3 p. Les notes citées ici correspondent

²⁶⁸ CAC 2004 0313, article 2, note de Paul Rolland au ministre, « Quels changements pour les usagers et les partenaires du système éducatif ? », sans date ni référence.

²⁶⁹ Une des préoccupations essentielles est de transformer le quotidien des parents. Lionel Jospin commande ainsi à un de ses conseillers une note qui lui permette d'appréhender les changements concrets que la loi apporterait pour différentes catégories, dont les familles dites ici « usagers » : CAC 2004 0313, article 2, Note de Paul Rolland au ministre, « Quels changements pour les usagers et les partenaires du système éducatif ? », non daté, sans référence, p. 2

enseignants ainsi qu'un droit à l'information²⁷⁰. Celui-ci était renforcé dans les premières versions de la loi par l'affirmation d'un droit à l'écoute, droit à être reçu par le chef d'établissement, abandonné ensuite au vu de l'opposition des personnels de direction :

« Le droit à l'écoute des familles. Les parents doivent être reçus au minimum une fois par an par le chef d'établissement ou son délégué pour faire connaître leur avis sur le déroulement de la formation de leur enfant. Les élèves majeurs disposent du même droit²⁷¹. » (article 27, alinéa 4 – premier projet)

Mais c'est sans doute dans le processus d'orientation que les parents se voient accorder les droits les plus larges. Comme nous l'avons vu, l'orientation n'est en effet plus décidée par les enseignants mais par les élèves majeurs et les parents d'élèves mineurs, le conseil de classe se prononçant sur le vœu émis par les familles.

Mais l'élargissement de leur rôle va plus loin que ces garanties offertes, car ce droit de regard, n'est pas un droit de co-décision : les familles continuant à « subir » le fonctionnement du système éducatif – même si les rouages, par le droit à l'écoute et à l'information, la capacité à proposer une orientation, leur sont expliqués et leur deviennent accessibles. Or, leur intégration à la « communauté éducative » leur confère un statut de partenaire co-décideurs et co-acteurs qui légitime l'entrée des usagers, comme sont souvent désignés les familles dans les travaux du ministère, dans la gestion du système éducatif. Comme le précise l'article 18, ils participent en effet à l'élaboration du projet d'établissement, ils sont donc partie prenante dans la définition de la spécificité de l'établissement :

« Les membres de la communauté éducative sont associés à l'élaboration du projet qui est adopté par le conseil d'administration ou le conseil d'école, qui statue sur proposition des équipes pédagogiques pour ce qui concerne la partie pédagogique du projet. » (art. 18)

Les premières versions de la loi leur faisaient également une place élargie dans les établissements scolaires, permettant que leur soit confiée la présidence du conseil d'administration. Cette mesure radicale, renversant la définition du statut des chefs d'établissements qui président automatiquement le conseil d'administration, n'était pas consensuelle au sein du ministère et soulevaient trop de réticence du côté des syndicats enseignants ou des directeurs d'établissements pour être maintenue, mais elle témoigne de la volonté forte de faire une large place aux parents d'élèves²⁷². L'importance accordée aux parents d'élèves est également perceptible dans les aménagements consentis pour que leurs représentants à partir de l'échelon départemental soient

²⁷⁰ « Leur droit à l'information et à l'expression doit être absolument respecté. Les conseils d'école et d'administration adoptent les mesures nécessaires pour améliorer la qualité de l'accueil, la transparence des informations, pour favoriser les possibilités de réunion qui sont offertes aux parents. » Rapport annexé

²⁷¹ CAC 2002 0356, article 1, Première version du projet de loi d'orientation, 19 décembre 1988

²⁷² CAC 20020356, projet du 18 décembre, article 26, point 4 : « La place des parents dans les conseils d'administration des EPLE est élargie. Il peut leur être confiée la présidence du Conseil d'Administration. » L'article a comme annotation dactylographiée la phrase suivante : « Ce point proposé par l'un des rédacteurs (Bernard Debry) a provoqué bien des réticences des autres rédacteurs : il modifie le récent statut des chefs d'établissement et la loi de décentralisation. » Cette possibilité avait également été évoquée par Luc Fournier lors de notre entretien. Si la proposition n'était pas consensuelle, elle devait malgré tout être majoritaire parmi les premiers rédacteurs pour avoir été retenues dans les propositions transmises à l'ensemble des membres du cabinet.

assurés d'exercer en toute liberté leur mandat par l'instauration d'autorisation d'absence et d'indemnisations, comme d'une formation pour les délégués au Conseil supérieur de l'Éducation²⁷³. Cette disposition était une revendication majeure des associations de parents d'élèves, il était d'ailleurs prévu la création d'un « *statut des représentants des parents d'élèves* » dans la première version de la loi, sur le modèle des délégués des associations familiales²⁷⁴, qui ne verra pas le jour²⁷⁵ mais dont les acquis sont réaffirmés dans le rapport annexé qui garantit un remboursement des frais et une compensation financière pour les entreprises qui emploient des délégués des parents d'élèves siégeant dans les conseils à partir de l'échelon départemental.

Cette reconnaissance comme acteur légitime du système éducatif passe également par leur constante participation aux conseils d'administration comme à l'ensemble des grands conseils du système éducatif (conseil national des programmes, conseil supérieur de l'éducation). Ils deviennent ainsi un interlocuteur central, sur le modèle du dialogue conduit avec les syndicats des enseignants. Lors des tables rondes sur la loi d'orientation, les organisations de parents d'élèves sont d'ailleurs les premières à prendre la parole, ce qui est vu comme un geste important pour affirmer la place qui leur est conférée²⁷⁶.

Le bilan que l'on peut dresser de l'action du ministère Jospin en matière de nouveaux droits des familles est cependant en demi-teinte. Le témoignage d'un ancien membre du cabinet et son regard critique sur la situation des années 2000 le montre bien :

« Y'a pas de pouvoir de la société civile. Les parents sont entrés, mais... mais ils sont minoritaires dans les conseils et puis, si vous voulez, les parents qui rentrent, sont les parents qui ont leurs enfants dans l'établissements, ce sont les otages... parce que dès qu'ils font, dès qu'ils disent une parole de travers ou qu'ils ont l'air de critiquer un prof, leur fils ou leur fille est pris en otage par le prof et maltraité. Je le dis franchement, hein, parce que j'ai des exemples dans la famille... que... dès qu'on a

²⁷³ « Un décret en Conseil d'État détermine les conditions dans lesquelles les représentants des parents d'élèves aux conseils départementaux ou régionaux, académiques et nationaux bénéficieront d'autorisations d'absence et seront indemnisés. L'État apporte une aide à la formation des représentants des parents d'élèves appartenant à des fédérations de parents d'élèves représentées au Conseil supérieur de l'éducation. » (art. 11)

²⁷⁴ CAC 20020356, projet du 18 décembre. Une annotation dactylographiée du rédacteur de la version établit le parallèle avec ses propositions : « La loi du 17 janvier 1986 a accordé aux salariés délégués d'association familiale une décharge d'heures sans perte de salaires, l'entreprise étant remboursée par les unions d'associations familiales. » (Vraisemblablement annotation de Paul Rolland). Cette version propose un article 26 rédigé ainsi :

« Il est créé un statut des représentants des parents d'élèves. Il repose sur les principes suivants :

1) Les autorisations d'absence accordées aux parents d'élèves qui sont agents de l'État pour participer à des Conseils d'administration des écoles et des établissements scolaires sont étendues aux membres des conseils de l'Éducation nationale renouvelés. Une disposition du même ordre est arrêtée pour les parents d'élèves salariés du secteur privé.

2) Le Budget 1989 a retenu le principe d'une indemnisation des frais de déplacement des parents d'élèves participant aux conseils départementaux et académiques de l'Éducation nationale. Il est décidé d'étendre cette mesure à la participation aux conseils d'administration des lycées.

3) Une décharge d'heures sans perte de salaire est accordée aux représentants des parents d'élèves siégeant dans les conseils de l'Éducation nationale, l'entreprise étant remboursée par l'État ou par les collectivités, selon que ces conseils sont réunis à la demande du Préfet ou du Président du Conseil de la collectivité concernée. »

²⁷⁵ Ce n'est pas de la compétence de l'Éducation nationale, voir discours devant le Conseil Economique et Social

²⁷⁶ CAC 2004 0313, article 3, CAB 15/ n° 806, note de Pierre Dominici au ministre, « Préparation de la table ronde du 17 janvier, invitation des partenaires », 9 janvier 1988, 3 p.

Pair de critiquer l'organisation de l'école et l'école dans un conseil d'administration, malheur à ses enfants, c'est eux qui dégustent. Non, non, c'est pas²⁷⁷... »

Si l'équipe Jospin a abouti à faire des parents des partenaires légitimes pour prendre la parole sur les questions éducatives, il n'a pas abouti complètement à introduire un contre-pouvoir face aux enseignants.

La participation des personnels non enseignants

La communauté éducative est enrichie également par la place réservée aux personnels non enseignants, c'est-à-dire les personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux, de santé et de service (ATOS) de l'établissement, ainsi que le précise l'article 15 :

« Les personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux, de santé et de service sont membres de la communauté éducative. Ils concourent directement aux missions du service public de l'éducation et contribuent à assurer le fonctionnement des établissements et des services de l'Éducation nationale. Ils contribuent à la qualité de l'accueil et du cadre de vie et assurent la sécurité, le service de restauration, la protection sanitaire et sociale et, dans les internats, l'hébergement des élèves. »

C'est donc une place entière dans l'école qui leur est faite, on souhaite renforcer leur rôle en soulignant qu'ils participent directement « aux missions du service public d'éducation », signifiant une fois de plus que les missions de l'école ne s'exercent pas uniquement dans l'enceinte de la classe pendant les heures d'enseignement mais encore une fois dans l'ensemble du cadre de vie scolaire. Le rapport annexé va plus loin, précisant encore une fois les missions des ATOS mais dessinant la possibilité de leur confier ponctuellement des missions de formation, mettant leur savoir ou plus exactement leurs compétences au service des élèves, sous contrôle, bien sûr, de l'équipe pédagogique²⁷⁸. Il y a dans cette mise en évidence du rôle éducatif des ATOS une véritable volonté de réhabilitation qui doit aussi être comprise comme l'affirmation de la diversité des formes d'excellence que nous avons soulignée au point précédent puisque leur est offerte une égale considération qu'aux personnels enseignants, transmetteurs de savoirs. Cette volonté s'affiche à diverses reprises pour des catégories spécifiques des personnels ATOS, ainsi le service de santé scolaire se voit confier des missions de dépistage des handicaps mais aussi dans l'éducation à la santé dans le rapport annexé.

Cette réhabilitation passe également par la volonté de rénover leur formation, en particulier par la formation permanente. Elle est complétée par le fait qu'en tant que membres à part entière de la

²⁷⁷ Entretien avec Pierre Tessier, directeur-adjoint du cabinet

²⁷⁸ « Renforcer le rôle des personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux, de santé et de service (ATOS) par une meilleure formation (...) Ils contribuent à la qualité de l'accueil offert aux élèves et aux étudiants. Ils participent à l'ajustement de l'organisation et du fonctionnement des établissements et des services aux nécessités de l'action éducative. Ils sont chargés d'offrir aux élèves et aux étudiants un cadre de vie, des conditions de travail et une protection sanitaire et sociale satisfaisants. Ils peuvent, à la demande de l'équipe pédagogique et sous son contrôle, effectuer des interventions dans le cadre de la formation initiale ou continue. Ils reçoivent une formation permanente qui porte leurs qualifications aux niveaux exigés par les évolutions du système éducatif. Ils contribuent à la modernisation et à l'ouverture du service public à ses usagers, ses acteurs et ses partenaires. » Rapport annexé.

communauté éducative, ils sont, au même titre que les parents, associés à l'élaboration du projet d'établissement (art. 18) et deviennent co-acteurs, co-décideurs dans le système éducatif.

Pourtant ces déclarations de principes ne doivent pas masquer le fait que les personnels ATOS restent les parents pauvres du système éducatif. Très peu de discussions en cabinet leur sont consacrées, des notes les concernant n'ont pas été conservées²⁷⁹. Les tables rondes concernant les personnels ATOS n'ont pas été menées avec la même diligence que celle de la population enseignante et le relevé de revalorisation, signé seulement en novembre 1989 en témoignage.

2.1.2 - L'ouverture de l'école à ses partenaires

L'ouverture de l'école sur le monde conduit à faire entrer dans l'institution scolaire de nouveaux acteurs, sous la forme de partenariat. Ceux-ci concernent d'abord les associations périscolaires, mais aussi les entreprises et les collectivités locales, au nom de l'ouverture sur son environnement socio-économique.

Les associations périscolaires

Parmi les grands objectifs que se fixe le ministère figure en bonne place dès juin 1988 la reconnaissance des associations dans le système éducatif : « *Le rôle des associations périscolaires doit être réhabilité*²⁸⁰ ». Elles sont en effet considérées comme des partenaires à part entière, dont l'importance est soulignée à maintes reprises. Citées dans tous les discours du ministre, de la conférence de presse pour la rentrée en septembre 1988 jusqu'aux allocutions devant les parlementaires en juin 1989, les associations semblent des partenaires de poids. La loi les évoque plus souvent que les entreprises (4 occurrences dans 3 articles contre 2 occurrences). Elles sont représentées aux tables rondes de réflexion sur le système éducatif par l'intermédiaire de l'Association « Jeunesse en plein air » et la ligue de l'enseignement, ce qui place le secteur de l'éducation populaire et les associations de loisirs (sports, culture, etc.) comme interlocuteurs de même niveau que les syndicats ou les associations de parents d'élèves.

Le ministère Jospin cherche à s'associer avec ces associations pour diverses raisons. Il s'agit d'abord de créer un contrepoids aux enseignants, les intégrant comme un point de vue extérieur, plus en phase avec les évolutions sociales. Les associations sont aussi vues comme un contrepouvoir au sein de l'établissement aux représentants de l'ordre scolaire que sont les

²⁷⁹ Ce qui bien sûr ne signifie pas qu'il n'en a pas existé, mais permet de comprendre en quoi ce n'était pas la question pour eux.

²⁸⁰ CAC 2004 0313, article 1, « Grands thèmes à développer », Autre document de préparation du séminaire, non daté, non signé. Annoté en marge par le ministre d'un « oui ».

enseignants. Ainsi, le directeur-adjoint, après avoir évoqué la possibilité de faire jouer aux parents d'élève ce rôle, les situent-ils comme le meilleur contre-pouvoir envisageable :

« Non, non le seul contrepoids, ce serait des associations, la représentation d'associations locales d'aide à l'enseignement, genre ligue de l'enseignement, vous voyez des choses comme ça, ou associations privées, que sais-je²⁸¹ ? »

Elles peuvent aussi être considérées comme des partenaires efficaces de l'école, pouvant même, dans certains cas très précis, se substituer au système éducatif ou lui servir de relais pour des missions qu'il peine à remplir. Un conseiller cite ici le cas de l'apprentissage des langues régionales :

« C'est comme les langues... Moi j'appartiens à l'Académie d'Occitanie, qui promeut la langue occitane. Donc je suis pour moi... Mais pourquoi à l'école... Est-ce que ça serait pas mieux que l'école fasse, pour ceux qui le voudraient, fasse des contrats avec des associations culturelles où les enfants pourraient aller pour faire tel ou tel truc ! Pourquoi toujours tout à l'école ? Pourquoi ne pas réserver à l'école le noyau dur de l'apprentissage des connaissances et qu'ensuite il puisse y avoir des organismes parallèles, au besoin gratuits aussi, bon s'ils ont assez par tel ou tel biais, etc²⁸². »

Toutefois l'ensemble de ces références aux associations ne suffit pas à transformer autrement que symboliquement la place qu'elles occupent dans le système éducatif. À mieux examiner le texte de la loi d'orientation, on s'aperçoit que leur rôle reste réduit : elles participent à l'élaboration du projet d'orientation des élèves (article 1), concourent à l'organisation d'activités périscolaires (article 1), accueillent des élèves en stages (article 6) et siègent au Conseil Supérieur de l'Éducation (article 22). Aucun paragraphe du rapport annexé ne leur est explicitement consacré, quoiqu'elles soient évoquées à six reprises pour des missions plus précises qui permettent de mieux les identifier. Ces associations restent in fine cantonnées à leur rôle traditionnel : organisation d'activités sportives ou culturelles, lutte contre l'exclusion scolaire avec les associations de soutien scolaire.

Les entreprises, des partenaires réhabilités

Longtemps considérées comme relevant d'un univers opposé aux objectifs du système éducatif, à la différence par exemple du système dual de formation en Allemagne qui associe étroitement entreprises et institution scolaire²⁸³, les entreprises sont largement présentes dans les travaux du ministère Jospin et dans la loi d'orientation de 1989. Dès les premières réflexions sur le texte est en effet affirmé le principe d'un rapprochement avec le monde économique :

²⁸¹ Entretien avec Pierre Tessier

²⁸² Entretien avec Luc Fournier

²⁸³ Jean-Paul Gehin, Philippe Mehaut, *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en France et en Allemagne*, Paris, L'Harmattan, collection « DE », 1993, 220 p. ou Alain Lattard, « Permanence et mutations du système dual – Où va le modèle allemand ? : Les formations professionnelles entre l'École et l'Entreprise : des dispositifs en mutation », *Revue française de pédagogie*, 2000, n° 131, pp. 75-85

« Le second (objectif) consiste à ce que l'entreprise et l'École se considèrent comme des partenaires à part entière dans la formation des jeunes et des adultes²⁸⁴. »

Ce principe d'un rapprochement du système éducatif et des entreprises procède d'une double logique. Il s'agit d'abord de mieux mettre l'école en accord avec les besoins des entreprises en matière de qualification des élèves ; le système éducatif peut toutefois jouer un autre rôle et servir de moteur de la croissance économique locale en proposant des services de formation continue aux entreprises.

Pour rapprocher l'école des entreprises, les réformateurs de l'équipe Jospin souhaitent d'abord que les milieux économiques soient plus régulièrement consultés et puissent participer à la définition des programmes. Elles sont donc des interlocuteurs nécessaires pour adapter l'école aux besoins du marché du travail :

« Ben ça voulait dire se rapprocher davantage, se soucier davantage dans la définition des filières, dans l'implantation des formations, de faire ce qui était nécessaire pour l'économie, de consulter davantage les milieux économiques²⁸⁵... »

C'est essentiellement au niveau local qu'est envisagé le partenariat avec les entreprises, ainsi il a été envisagé de permettre aux établissements de moduler les horaires des formations techniques et professionnelles à hauteur de 10% pour mieux s'adapter aux besoins des partenaires économiques :

« Dans le domaines des programmes et horaires des formations techniques et professionnelles des modulations à hauteur de 10% sont autorisées pour tenir compte des demandes du milieu économique local et d'une meilleure insertion professionnelle²⁸⁶. »

Des séquences de formation en entreprise sont aussi envisagées, même si elles ne sont pas conservées dans la loi. :

« Les formations en alternance sont développées. Les séquences éducatives en entreprise sont étroitement liées à l'enseignement organisé dans l'établissement qui délivre la formation. Des équipes pédagogiques mixtes associant enseignants et cadres des entreprises sont constituées²⁸⁷. »

*« Titre VI – Pour une école ouverte à ses partenaires et répondant aux besoins de la société
B- Le principe du développement des filières fondées sur des séquences alternées de formation à l'école et dans l'entreprise à partir d'objectifs définis en commun²⁸⁸. »*

Ces partenariats avec les entreprises peuvent faire partie intégrante du projet d'établissement :

*« Les relations avec les entreprises
La collaboration entre l'école et l'entreprise s'est déjà beaucoup développée, en particulier à la suite de la campagne de jumelages lancée en 1984 et de l'adoption par le Parlement de la loi portant sur le développement des enseignements*

²⁸⁴ CAC 2002 0356, article 1, note de Paul Rolland, « Une loi d'orientation : Pourquoi ? Pourquoi faire et comment ? », partie VII, sans référence ni date.

²⁸⁵ Entretien avec Claude Pair. C'est notamment ce qu'exprime le rapport annexé en spécifiant que sur la question des nouvelles technologies, les entreprises peuvent aider à comprendre les besoins économiques : « Par ailleurs, ces technologies s'insèrent de plus en plus dans les entreprises et doivent participer activement à la formation. » (rapport annexé)

²⁸⁶ CAC 2002 0356, article 1, Version dite « texte n° 2 » qui accompagne les 10 messages dans la loi, janvier 1989, titre VI : « l'école et ses partenaires ».

²⁸⁷ CAC 2002 0356, article 1, Version dite « texte n° 2 » qui accompagne les 10 messages dans la loi, janvier 1989, titre VI : « l'école et ses partenaires ».

²⁸⁸ CAC 2004 0313, article 1, CAB 5, note de Paul Rolland au ministre, ayant pour objet « La loi d'orientation : que mettre dans le corps de la loi – Les questions à trancher », datée du 10 mars 1989, 14 p.

technologiques et professionnels. Il est aujourd'hui possible et nécessaire de renforcer ce partenariat en l'inscrivant notamment dans le projet d'établissement. C'est en effet dans ce cadre que la mise en commun des moyens et des équipements technologiques, les échanges entre enseignants et salariés des entreprises et les opérations de transferts de technologie au service du développement local pourront trouver leur pleine efficacité. »

Les entreprises sont ainsi intégrées à la démarche éducative adoptée par la communauté de l'établissement. Il est prévu de développer dans l'enseignement des formations continues à destination des entreprises, de faire de l'enseignement un potentiel prestataire de service, notamment dans le cadre des GRETTA²⁸⁹.

Toutefois il faudrait se garder de faire de la loi d'orientation une loi qui tente d'introduire l'entreprise à l'école, les partenariats qu'elle instaure sont somme toute réduits. La loi n'évoque en effet qu'à deux reprises les entreprises, pour l'aide dans la définition du projet d'orientation de l'élève et pour les stages en entreprises²⁹⁰. Les entreprises se voient associées à des activités réduites, qui ne sont obligatoires que pour les élèves des filières technologiques et professionnelles. Même si elles sont bel et bien intégrées au paysage scolaire, il n'y a donc pas modification radicale des relations entre la sphère du travail et celle de l'école. Pourtant, le rôle dévolu aux entreprises était plus fort dans la première ébauche du projet de loi puisque les entreprises pouvaient participer à la définition et au financement de certaines activités éducatives au sein de l'établissement en collaboration avec les collectivités locales :

« (art. 30) Les collectivités locales peuvent disposer de plages horaires à l'intérieur des heures d'enseignement obligatoire pour organiser des activités éducatives en faveur des élèves. (...) Les entreprises peuvent participer à l'organisation et au financement de ces activités, après agrément des autorités académiques. Des déductions fiscales seront mises en place pour les y inciter²⁹¹. »

Encore une fois, le projet initial était plus ambitieux que le texte final de la loi, signe des réticences des différents partenaires, en particulier syndicaux, de l'équipe Jospin.

En interrogeant les membres du cabinet, on distingue une attirance non dissimulée pour le monde de l'entreprise, qui peut servir de principe de jugement positif. Notons ainsi l'étonnant

²⁸⁹ CAC 1993 0637, article 9, « Orientations importantes qui pourraient figurer dans l'exposé des motifs et mesures qui seraient inscrites dans la loi d'orientation », Document inséré dans la correspondance de Paul Rolland, daté du 17 janvier 1989 « *VII/ L'entreprise, un partenaire de la formation des jeunes (séquences de formations alternées, dans l'entreprise et dans l'établissement scolaire ; par exemple les baccalauréats professionnels). L'école, un partenaire de l'entreprise dans la formation continue des salariés.* » CAC 2002 0356, article 1, « Dix messages dans la loi » accompagne la deuxième version du texte : « 7) *L'entreprise, un partenaire à part entière de la formation des jeunes : l'alternance est le fondement de toute filière technologique ou professionnelle. L'école est un partenaire à part entière de l'entreprise dans la formation continue et la promotion sociale des adultes.* » Ce parallélisme est affirmé dans la plupart des documents de travail qui abordent la question des entreprises.

²⁹⁰ « *Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent (à élaborer le projet d'orientation de l'élève).* » (article 1) « *La scolarité peut comporter, à l'initiative des établissements scolaires et sous leur responsabilité, des périodes de formation dans des entreprises, des associations, des administrations ou des collectivités territoriales en France ou à l'étranger. Ces périodes sont conçues en fonction de l'enseignement organisé par l'établissement qui dispense la formation. Elles sont obligatoires dans les enseignements conduisant à un diplôme technologique ou professionnel.* » (art. 7)

²⁹¹ CAC 2002 0356, article 1, Première version du projet de loi d'orientation, 19 décembre 1989.

éloge du précédent ministre, M. René Monory par un chargé de mission du cabinet, éloge fait au nom de l'homme d'entreprise :

« Moi j'ai beaucoup apprécié Monory tiens... parce que j'crois qu'il est tombé au bon moment, parce que les lois de décentralisation de 85 modifiaient la donne au niveau de la décision... Et lui, il avait été président de conseil général, il était président du conseil général de la Vienne, donc il a eu une vision très partenariale... C'était un homme qui avait quelques idées simples, et qui les appliquait, je pense qu'il est tombé à un bon moment, c'est lui vraiment qui a mis en œuvre la décentralisation. En plus, **il a amené des méthodes de l'entreprise**... Parce qu'il avait été ministre de l'économie avant, c'est lui qui a développé quasiment le service de prospective, qu'a développé l'évaluation... Là, René Monory, de par sa personnalité, par sa vision du système, c'est ça aussi un ministre, c'est pas forcément un intellectuel de premier ordre. Il était élu local et homme de l'entreprise. Je crois qu'**il a amené, à un moment où c'était utile, de vraies méthodes pratiques pour la décentralisation** et il a amené des méthodes de... **l'évaluation, une vision disons plus économiste** ou économique, il a développé la dimension économie, évaluation etc²⁹²... »

Notons aussi l'aveu par un conseiller technique de son attirance pour le monde de l'entreprise, si tout avait été à refaire :

« Vous auriez voulu faire autre chose ?

Oui moi... j'aurais bien aimé faire du commerce, enfin une entreprise, j'aurais bien aimé créer une entreprise je pense. Mais bon... Si on m'a orienté comme ça, on m'a orienté comme ça²⁹³... »

Bien qu'il faille nous garder de toute surinterprétation de ces paroles²⁹⁴, pour lesquelles le contexte, la nature de l'exercice de l'entretien peut naturellement jouer un rôle déterminant, il est intéressant de noter la volonté de briser un tabou dans le milieu de l'enseignement qu'est la place de l'entreprise²⁹⁵.

Familles, personnels non enseignants, associations, entreprises, sont donc autant de nouveaux interlocuteurs ou partenaires qui permettent d'ouvrir l'école vers le monde extérieur, d'insuffler, aux yeux des réformateurs de l'équipe Jospin, le sens des nécessaires évolutions contemporaines. Il aurait sans doute fallu ajouter à ces partenariats celui, noué et renforcé, avec les collectivités locales qui seraient, aux yeux des réformateurs, des partenaires privilégiés du système éducatif. Toutefois la question de la lutte contre la centralisation du système éducatif est un pan plus global de la politique du ministère Jospin qui entend « relocaliser » le système éducatif.

■ 2.2 - IMPULSER DES DYNAMIQUES LOCALES

Cet appel à l'ouverture de l'école contient en effet une critique implicite du fonctionnement du système éducatif en vase clos. Mais d'autres volets sont également attaqués et en particulier la

²⁹² Entretien avec Daniel Boussel

²⁹³ Entretien avec Jean Vacances.

²⁹⁴ Bernard Lahire, *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, collection "Textes à l'appui/Laboratoire des sciences sociales", 2005, 444 p. (Chapitre 2 : Risquer l'interprétation)

²⁹⁵ Jean-Pierre Le Goff, op. cit. ; Thomas Lamarche (dir.), *Capitalisme et Éducation*, Paris, Syllepse, collection « Nouveaux Regards », 2006, 160 p. sur la modernisation et le libéralisme dans les établissements scolaires.

gestion traditionnelle du ministère, amèrement remise en question dans les séminaires internes du cabinet :

« *L'annualité domine trop le ministère (budget, recrutement, mesures)*²⁹⁶ »
« *Ne faut-il pas être + dynamique et – institutionnel*²⁹⁷ ? »

Modernisation et innovation sont donc à l'ordre du jour pour remettre en cause la logique même du système et, en premier lieu, sa centralisation. Longtemps symbole de l'État unitaire, l'Éducation nationale deviendrait facteur de lourdeurs et de dysfonctionnements. Un large pan de l'action de l'équipe Jospin peut en effet se résumer dans la formule d'un conseiller technique « *À bas le jacobinisme !* » griffonné d'un trait vengeur en marge d'un texte²⁹⁸ : il s'agit de corriger les « *pulsions jacobines*²⁹⁹ » de l'enseignement en France, « *donner plus de pouvoir à la base*³⁰⁰ ». Nous retrouvons ici des thèmes phare de la « deuxième gauche » dans l'opposition entre la France des territoires et des initiatives locales vs. l'État planificateur et centralisé, assimilé aux positions de la gauche traditionnelle. Aussi l'équipe Jospin s'attache-t-elle à inciter au développement d'une nouvelle forme d'État, d'une coopération renforcée avec les échelons décentralisés et déconcentrés :

« *IX/ Un État plus régulateur que décideur, tout en étant garant de la qualité des niveaux et des exigences. L'instauration d'un co-partenariat avec les collectivités locales ce qui suppose une déconcentration plus poussée des responsabilités (transfert de compétences aux autorités académiques, aux établissements)*³⁰¹. »

Le rapprochement des autorités locales permettrait de mieux comprendre les problèmes rencontrés sur le terrain et de leur apporter une solution³⁰². À ce titre deux projets sont lancés : le premier, la généralisation des projets d'établissement, voit bien le jour et sera une des dispositions phare de la loi d'orientation, le second lui ne reste qu'à l'état d'ébauche et concerne l'hypothèse d'un nouveau transfert de compétence en matière éducative vers les collectivités locales et les administrations déconcentrées. Cependant, l'idée de renforcer la décentralisation et la déconcentration en matière éducative, se fait toujours dans l'idée d'« *assurer un bon équilibre entre le*

²⁹⁶ CAC 2004 0313, article 1, notes manuscrites du ministre, séminaire sur le scolaire, 24 juin 1988 (intervention de Jean Vacances)

²⁹⁷ CAC 2004 0313, article 1, notes manuscrites du ministre, second séminaire sur le scolaire, 4 juillet 1988, intervention d'Olivier Scharpentek à propos de l'apprentissage des langues.

²⁹⁸ CAC 2002 0356, article 1, Annotation de Jean Gauthier sur la Première version du projet de loi d'orientation du 19 décembre 1989

²⁹⁹ Entretien avec Pierre Tessier

³⁰⁰ Entretien avec Claude Pair

³⁰¹ CAC 1993 0637, article 9, « Orientations importantes qui pourraient figurer dans l'exposé des motifs et mesures qui seraient inscrites dans la loi d'orientation », Document inséré dans la correspondance de Paul Rolland, daté du 17 janvier 1989. On retrouve la formule quasi à l'identique dans CAC 2002 0356, article 1, « Dix messages pour la loi », document de janvier 1989 : « *Un État plus régulateur que décideur, (donc centralisateur), tout en étant garant de la qualité des niveaux et des exigences. Tel doit être l'esprit des relations avec les collectivités locales.* »

³⁰² CAC 2002 0356, article 1, Version dite « texte n° 2 » qui accompagne les 10 messages dans la loi et qui semble bien la « deuxième version » : « *Une Ecole avec des responsabilités déconcentrées, pouvant et sachant résoudre les problèmes au niveau local* »

*'Tout État' et l'autonomie totale des régions et départements*³⁰³ ». Outil managérial classique, cette relocalisation de la gestion se marie ici fidèlement avec la pensée pédagogique, la foi dans le local traduisant également la volonté de ne pas imposer un modèle unique.

2.2.1 - L'établissement au centre du système éducatif

« *Cellule de base du système éducatif*³⁰⁴ », « *fondements du système éducatif*³⁰⁵ », « *cellule vivante du système éducatif*³⁰⁶ », les membres du cabinet Jospin n'épargnent pas leurs mots pour signifier la nécessité de placer l'établissement au « centre du système » éducatif français. Le dispositif de projet d'établissement qu'ils mettent en place permet de penser l'école par le bas, ou « *comme une pyramide inversée*³⁰⁷ », pour reprendre l'expression étudiée plus haut, de faire du plus petit échelon du système le relais de la politique éducative. Mais ce projet une fois de plus comporte deux faces, à la fois pédagogique et managériale, et participe du travail de modernisation des services publics.

Le projet d'établissement, un outil pédagogique

Comme le déclare le ministre, le projet d'établissement est conçu pour relancer la politique de décentralisation et « *offrir aux établissements un contenu concret au principe d'autonomie, jusqu'ici bien théorique*³⁰⁸. » Institué par l'article 18 de la loi d'orientation, ce dispositif est donc l'instrument par excellence du projet de relocalisation du système éducatif du ministère Jospin³⁰⁹. Elaboré par la communauté éducative, adopté par le conseil d'administration ou d'école, ce projet définit au niveau de l'établissement une politique éducative. Plus exactement, il définit les moyens nécessaires pour remplir les objectifs nationaux, en prenant en compte la situation locale, par le biais d'actions pédagogiques et administratives, d'activités scolaires ou périscolaires. Le dispositif n'a en 1989 rien de vraiment révolutionnaire, le projet d'établissement existe déjà officiellement depuis 1982 dans l'enseignement français, mais sans statut législatif, étant seulement évoqué au gré d'une circulaire sur les collèges. Il est surtout étendu à l'ensemble des établissements, écoles

³⁰³ CAC 2004 0313, article 1 : CAB 5, note de Paul Rolland, datée du 23 juin 1988, ayant pour titre « L'éducation pour tous : les nouveaux défis pour le système éducatif ».

³⁰⁴ Archives Fournier, Conférence de presse pour la rentrée, Intervention du ministre

³⁰⁵ CAC 2002 0356, article 1, Première version du projet de loi d'orientation, 19 décembre 1988

³⁰⁶ CAC 2002 0356, article 1, « Dix messages pour la loi », document de janvier 1989

³⁰⁷ Entretien avec Claude Pair

³⁰⁸ Archives Fournier, discours du ministre lors de la première table ronde sur la loi d'orientation sur l'éducation, 17 janvier 1989.

³⁰⁹ Article 8 de la loi d'orientation : « *Les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. Il fait l'objet d'une évaluation. Il précise les activités scolaires et périscolaires prévues à cette fin. Les membres de la communauté éducative sont associés à l'élaboration du projet qui est adopté par le conseil d'administration ou le conseil d'école, qui statue sur proposition des équipes pédagogiques pour ce qui concerne la partie pédagogique du projet.* »

primaires, collèges et lycées confondus, alors qu'il n'était jusqu'alors réservé qu'aux établissements volontaires.

Historique du projet d'établissement La prolongation d'une politique ancienne

La notion de *projet d'établissement* apparaît officiellement au ministère de l'Éducation nationale en 1982, sous Alain Savary, dans le cadre d'une circulaire sur les collèges.

On peut retrouver des traces du projet d'établissement bien avant, comme le montre très bien Jean-Pierre Obin³¹⁰, qui montre comment une partie des réflexions du colloque d'Amiens de mars 1968 le préfigure : « *C'est au niveau des établissements scolaires que se joue l'évolution réelle d'une pédagogie. La classe est un cadre trop étroit pour que les innovations puissent y prendre sérieusement racine*³¹¹. » C'est surtout à partir des années 70 que diverses mesures sont prises pour renforcer l'autonomie des établissements :

- Les 10% pédagogiques sous le ministère Fontanet : trois heures par semaine dans l'emploi du temps des élèves sont libérées nationalement pour permettre aux établissements de proposer leur propre offre scolaire.
- Christian Beullac met lui en place les PACTE (Projet d'ACTivités Educatives) revient à plus de directivité, proposés par des équipes de professeurs (des sous quand les projets sont bons ?)
- Dès 1981, Alain Savary remplace ce programme par les PAE (Projets d'Action Educative) qui sont dotés d'une structure de pilotage académique, les missions d'action culturelle (MAC)
- Réflexions au sein de l'Administration centrale : cf. les rapports de Daniel Mallet et Maurice Vergnaud, internes à l'administration
- Statut d'EPLÉ créés en 1983³¹² : les collèges et lycées sont dotés d'un statut

Dans le panthéon du projet d'établissement est également cité le projet du quartier de la Villeneuve à Grenoble où l'équipe municipale de Hubert Dubedout met en œuvre à partir de 1972 un *projet global de quartier* au sein duquel le projet des écoles tient une place de choix et qui aurait une influence forte sur le système éducatif³¹³.

Mais c'est surtout la dynamique de décentralisation qui va favoriser la popularisation du projet d'établissement. Dans le cadre des réflexions sur l'application de lois de décentralisation dans le système éducatif, le ministre commande un rapport à M. Luc Fournier³¹⁴, alors proviseur détaché au

³¹⁰ Jean-Pierre Obin, « Le projet d'établissement en France : mythe et réalité », *Revue francophone d'éducation comparée*, 2001, n° 1

³¹¹ AERSS, *Pour une école nouvelle, Formation des maîtres et recherche en Éducation – Actes du colloque d'Amiens*, Paris, Dunod, 1969, 479 p. – Nous revenons dans le second chapitre sur ce colloque et son retentissement dans le monde éducatif.

³¹² La loi n° 83-633 du 22 juillet 1983 portant répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État a créé une nouvelle catégorie d'établissement public, l'établissement public local d'enseignement (EPLÉ) qui, comprend les collèges les lycées et les établissements d'éducation spéciale Il convient en effet de rappeler que, jusqu'en 1963, la plupart des établissements d'enseignement n'avaient pas le statut d'établissement public administratif. Leur fonctionnement était pris en charge par les collectivités propriétaires des locaux qui recevaient des subventions de l'État pour la construction et l'entretien des locaux. A partir de 1963 et de la démocratisation de l'accès à l'enseignement du second degré, sont nés les établissements publics nationaux (en particulier les CES). L'État prend alors en charge la construction de milliers d'établissements et nationalise, à la demande des collectivités, les établissements existants. Il est donc intéressant de rappeler que, contrairement au mouvement enclenché au début des années 1980, c'est l'État qui, dans les années 1960, a aidé les collectivités locales à faire face à l'afflux des élèves dans le secondaire. Cf. *L'EPLÉ et ses missions, Rapport de l'IGEN et IGAENR au ministre*, 2006, rapport n° 2006-100 : <http://media.Education.gouv.fr/file/35/8/4358.pdf>

³¹³ Jean-Pierre Obin, acteur de la politique éducative (voir portrait au chapitre 3) et devenu l'auteur de référence sur la question du projet d'établissement, accorde une place très importante à ce proto-projet de Grenoble. Il nous faut apporter quelques nuances, et ne pas surestimer l'impact de cette expérience locale sur les politiques éducatives nationales. Peut-être la résidence grenobloise de l'auteur le rend-il plus sensible à ce projet et lui fait lui accorder une importance accrue, comme le fait que sa femme ait été elle-même enseignante à Villeneuve ? (Cf. entretien avec Jean-Pierre Obin.) Voir en particulier : Jean-Pierre Obin, *La crise de l'organisation scolaire – De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*, Paris, Hachette Éducation, collection « Former, organiser pour enseigner », 1993, 351 p. – p. 22-26 et p. 303-316 en particulier.

³¹⁴ Luc Fournier, op. cit.. L'entretien réalisé avec Luc Fournier nous a peu permis de revenir sur ce rapport, M. Fournier préférant parler de la loi d'orientation pour laquelle j'étais venue le rencontrer. On trouve des extraits

ministère, qui préconise la généralisation des projets d'établissements. La présence de Luc Fournier au cabinet de Lionel Jospin a permis d'assurer en grande partie la liaison entre le projet d'établissement de 1982 et 1989.

Une autre influence est à ajouter, celle des établissements privés : l'enseignement libre, en particulier catholique, avait développé une tradition de projet d'établissement.

Le projet d'établissement, tel qu'il est proposé en 1989, est d'abord un outil pédagogique de lutte contre l'échec scolaire et de promotion de la réussite des élèves. C'est du moins ainsi que le présente le ministre dans ces différents discours et ce qui est rappelé, explicitement, dans le rapport annexé :

« Un des problèmes majeurs posés à chaque école et à chaque établissement est de respecter les objectifs nationaux (de réussite) tout en s'adaptant aux élèves qu'ils accueillent, avec leur diversité de culture, d'origine sociale, de niveau, d'environnement³¹⁵. »

« Les projets d'établissements fixent les objectifs pédagogiques à atteindre, compte-tenu des spécificités du public scolarisé, et de ses besoins. Ils en définissent la politique arrêtée en matière de suivi et d'orientation des jeunes, de leur insertion professionnelle et sociale ainsi que les actions d'innovation. Ces projets ont pour vocation de dynamiser et de coordonner les activités culturelles, sportives et artistiques³¹⁶. »

C'est aussi ce qui ressort de l'entretien avec le conseiller en charge du dossier qui décrit comment le projet d'établissement peut concrètement répondre à la diversité des élèves :

« On dit souvent qu'une des idées à la base du projet d'établissement, c'est de rendre les établissements plus proches du terrain et plus sensibles à la diversité des élèves, c'est comme ça que vous l'avez conçu ?

Absolument... Ben oui, la diversité des élèves, y compris, d'où est-ce qu'ils viennent, qu'est-ce qu'on leur apporte, et quel projet pédagogique... Ils sont d'une zone d'éducation prioritaire au 36^{ème} dessous de culture, le projet d'établissement, y'a pas grand-chose à chercher : qu'est-ce qu'on fait pour qu'ils lisent ? Pour qu'ils prennent goût à l'art : alors là, y'a pas besoin de 36 heures de dessin, y'a besoin d'un prof qui leur explique l'art... Comment on leur ouvre, comment on les sort de la médiocrité conceptuelle dans laquelle ils baignent. Moi je n'ai rien contre les profs de dessin, mais plutôt que faire une classe à 40, est-ce qu'on ne ferait pas mieux d'avoir des profs d'art qui soient capables de, pas faire sortir les élèves quelques fois (...) Pourquoi par exemple quand il y a des groupes de théâtre dans un collège ça marche très bien ? Parce qu'il y a certains élèves qui découvrent un monde ! (...) J'dis pas que tous les élèves doivent faire du théâtre, mais centré sur la culture, sur les langues, sur etc. Ou alors, on décide que c'est un établissement de sciences dures : pendant 5 ans, on fait en sorte que tous les élèves réussissent en math, voilà... Et alors, est-ce qu'y a assez de profs de math ? Tout juste... Bon et bien on fait des math autrement, dans d'autres formes, et ainsi de suite ! Vous voyez ce que je veux dire... ? Et ça s'applique, ça doit s'appliquer à la diversité des élèves³¹⁷... »

Le projet d'établissement doit donc prendre en compte la situation locale pour essayer de bâtir un projet, partir de la situation de l'élève, devenu « cible pédagogique », pour proposer une solution *pédagogique* qui permette d'y remédier comme dans l'exemple présenté ici d'amener des jeunes issus d'un milieu culturellement défavorisé à la rencontre de la culture légitime. Il ne s'agit en aucun cas de renforcer les activités scolaires proprement dites, en augmentant par exemple le

d'entretien très éclairants dans le mémoire de Bertrand Pirat, *Perceptions et usages sociaux du projet d'établissement*, Mémoire de fin d'études, sous la direction de Denis Barbet, IEP de Lyon, 1994, 136 p. Sans doute le fait que notre entretien ait été réalisé plus de 20 ans après la rédaction de ce rapport explique aussi que la mémoire du témoin ait été parfois défaillante.

³¹⁵ Archives Fournier, Allocution du ministre à l'Assemblée nationale, la phrase est répétée au Sénat. C'est textuellement la phrase d'ouverture du paragraphe consacré au projet d'établissement dans le rapport annexé.

³¹⁶ Archives Fournier, Projet de rapport annexé à la loi d'orientation, version du 30 mars 1989

³¹⁷ Entretien avec Luc Fournier, souligné par nous

volume horaire dans telle ou telle discipline, ni de définir le projet de l'établissement en termes purement périscolaires (sorties, activités culturelles ou sportives au sein de l'établissement) mais de donner une cohérence à l'établissement par des activités transversales permettant de s'adapter au public et à ses difficultés. On le comprend très bien quand Luc Fournier nous décrit ce que le projet d'établissement ne doit pas conduire à faire :

« Quelles étaient les vertus du projet d'établissement ?

Si il était... S'il était bien compris, ça permettrait déjà de répéter non pas mécaniquement comme font mécaniquement les chefs d'établissement tout ce que à quoi ils doivent tendre. Parce que quand un projet d'établissement commence par « *faire réussir tous les élèves* », y'a pas besoin d'un projet d'établissement pour faire ça. Ça supposerait une aide ciblée. Par exemple, ça voudrait dire qu'un projet d'établissement, c'est la sécurité. Un projet d'établissement qui ne se consacre qu'à la sécurité : comment on améliore sur X temps dans l'établissement, sur une scolarité, sur... comment on améliore la sécurité des cohortes d'élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème} et des enseignants dans cet établissement. Le projet d'établissement ne devrait tendre qu'à ça. Ailleurs, il devrait avoir d'autres cibles : « *nous sommes en situation frontalière, comment on fait pour que nos élèves maîtrisent tous la langue de la frontière, du pays...* » Je dis n'importe quoi... Or ça a été remplacé par la gnagnagna éducatif : « *Ah ! et puis il faudrait mettre ceci, il faudrait mettre cela* » Résultat les projets d'établissements, c'est euh... une cinquantaine de vœux pieux, sans objectifs matérialisés, sans... Et c'était pas ça... le projet d'établissement. (...) Et si on dit, ah mais il faut des maths ! et puis aussi en français... Ca n'est plus un projet d'établissement ! Y'a plus une cible pédagogique... Y'a des objectifs, qui se télescopent et qui quelque part se contredisent... Voilà l'histoire du projet d'établissement... (...) Donc et malheureusement, c'est resté lettre morte, le projet d'établissement, c'est une panoplie qu'on accroche comme ça au mur³¹⁸... »

Le projet d'établissement est donc d'abord un outil pédagogique, mais il ne se réduit pas à cette seule dimension. Ainsi le témoignage de Luc Fournier s'articule certes autour de la dimension « *prise en compte de la diversité des élèves* », mais il s'agit moins de développer par le projet une pédagogie différenciée que de rassembler l'établissement autour d'un projet collectif ; il s'agit tout autant de doter l'établissement d'une identité spécifique. Il ne semble pas en effet que la préoccupation pédagogique ait été première dans la réflexion de M. Fournier ; elle est, à cet égard, quasi-absente du rapport de 1982, elle l'est également de son discours spontané sur le projet d'établissement. Ainsi, à mieux lire l'entretien qu'il nous accorde, la notion de « diversité des élèves » n'apparaît dans la bouche du conseiller qu'en réponse à une question explicite de la part de l'enquêtrice, question formulée parce que dans tout l'échange, le conseiller n'envisageait le projet pédagogique que sous l'angle de la mise en œuvre de la politique de décentralisation. De plus, la répétition du terme de « cible », auquel s'adjoint l'expression *objectif* nous projette dans un autre univers, qui est celui de la gestion, du management des équipes voire du marketing qu'il invoque plus explicitement encore quelques phrases plus loin :

³¹⁸ Entretien avec Luc Fournier. Le conseiller était plus acerbé encore dans son entretien conduit par Bertrand Pirat : « *C'est un alignement de banalités, moi je peux vous écrire en trois quart d'heure un projet d'établissement type fait par le collège de Tartemuche. Ça commence comme ça, « Les élèves sont hétérogènes », ce qui est une banalité, « mais il faut qu'ils réussissent tous », ce qui est une deuxième banalité. « Pour qu'ils réussissent tous, il faut qu'ils aient plus d'heures de ceci, d'heures de cela, etc. » Et puis voilà, on demande à l'administration centrale de donner plus d'heures et non pas d'essayer de faire avec ce qu'on a. » cité in *Perceptions et usages sociaux du projet d'établissement*, op. cit.*

« Quand vous avez une industrie, certes le projet c'est de satisfaire tous les clients, mais ils ne disent pas « *satisfaire tous les clients* », ils disent : « *quel secteur nous visons, quelle tranche d'âge dans la clientèle nous visons* » voilà... (...) Je pense que l'Education nationale n'est pas faite pour le projet d'établissement, n'a pas compris le projet d'établissement parce que l'Education nationale ne comprend pas la contractualisation. Face à des syndicats qui sont des syndicats de revendication et pas de contractualisation, qui empoisonnent la mentalité des élèves³¹⁹. »

Le projet d'établissement présente donc également un versant managérial, qu'il nous faut interroger plus précisément.

Le projet d'établissement, un outil de renouveau du service public

Le projet d'établissement est un instrument de transformation du système éducatif qui matérialise toute l'ambiguïté déjà signalée de la politique du ministre Jospin. Outil pédagogique, il est aussi pensé comme levier du changement organisationnel. Il participe ainsi pleinement aux transformations impulsées par la circulaire du 23 février 1989 relative au renouveau dans le service public. Le rôle des acteurs au sein de l'établissement est renforcé, est impulsé également un pilotage par objectifs pour l'ensemble du système afin d'amener les établissements à devenir les interfaces d'une nouvelle relation avec leur environnement socioéconomique.

« Ce projet n'a de chance d'aboutir que s'il est placé dans un cadre plus large comprenant les relations avec l'environnement, les rythmes scolaires, les conditions de vie de l'établissement et enfin les activités péri-scolaires et complémentaires de l'école. Ces éléments doivent s'ajouter au projet pédagogique pour constituer le projet d'établissement, dont l'élaboration nécessite la participation de toute la communauté éducative et de tous les partenaires.³²⁰ »

La capacité pour un établissement de se doter de son propre projet lui confère une autonomie renforcée. Les personnels sont ainsi amenés à prendre plus de responsabilités, à faire entendre leur voix et à décider ensemble du devenir de l'établissement. Au premier rang se trouvent les enseignants, responsables de l'élaboration de la partie pédagogique du projet. Le projet d'établissement doit d'ailleurs être la consécration du travail en équipe des enseignants :

« La cohésion des enseignants, réunis autour de buts clairement définis, est renforcée³²¹. »
« C'est la reconnaissance des équipes qui travaillent ensemble, cherchent à répondre aux problèmes des élèves découvrent des solutions originales³²². »

Mais le projet d'établissement peut également être la source de contrainte pour les enseignants, du moins dans les premières ébauches qu'en fait le cabinet du ministre, rendant nécessaire leur présence en dehors des heures de cours voire encourageant les remplacements des collègues absents pour de courte durée :

« Article 19 : (...) Les solutions à trouver pour les remplacements de courte durée et les priorités à accorder en matière de formation continue des enseignants de l'établissement doivent faire l'objet de discussions au sein des équipes pédagogiques. Les questions relatives à la vie scolaire seront étudiées par des équipes élargies aux autres personnels

³¹⁹ Entretien avec Luc Fournier

³²⁰ Archives Fournier, Discours du ministre lors de la troisième table ronde sur la loi d'orientation sur l'éducation, 28 mars 1989.

³²¹ Archives Fournier, Communication en conseil des ministres, 17 janvier 1989

³²² Archives Fournier, Conférence de presse pour la rentrée, septembre 1988

pouvant apporter une appréciation sur les activités des élèves et le fonctionnement des établissements. Ce sont les équipes éducatives³²³. »

« Pour ne pas rompre l'unité de l'équipe, des dispositions sont prises pour améliorer les conditions dans lesquelles s'effectuent les remplacements³²⁴. »

Ces dispositions ne seront pas maintenues dans la loi, mais elles nous renseignent sur la façon dont a été pensé initialement le projet d'établissement, dans l'optique d'une gestion plus souple des personnels. Une fois de plus, ce dispositif est conçu à l'encontre des pratiques professionnelles traditionnelles des enseignants. Tel que le présente le ministre d'ailleurs il s'agit surtout de « susciter le travail en équipe des enseignants³²⁵ », une habitude à encourager, voire à créer. Plus d'ailleurs que les enseignants, c'est l'encadrement qui sort le plus renforcé dans le projet d'établissement. C'est en effet sous sa tutelle que les enseignants définissent le projet pédagogique comme le rappelle le ministre :

« C'est la reconnaissance du dynamisme et de la compétence des hommes et des femmes qui sont à la tête des établissements. Le statut des chefs d'établissement va prendre effet et c'est dans le respect de cette exigence que des modifications importantes vont être apportées au texte qui instituait les maîtres-directeurs³²⁶. »

« Le chef d'établissement dont le rôle consiste à impulser et coordonner le projet, est garant de sa mise en œuvre³²⁷. »

« Le chef d'établissement, de ce fait, occupera une fonction légitimée et reconnue de tous parce qu'il ne sera pas simplement un chef administratif qui applique des textes et fait appliquer des règlements, mais aussi un responsable qui impulse, coordonne, anime et contrôle la mise en œuvre d'un projet³²⁸. »

Il s'agit ici de réitérer l'importance du rôle du chef d'établissement comme coordinateur, pour ainsi dire comme manager, devant impulser la dynamique de travail local. Nous sommes ici tout à fait dans le cadre de la circulaire sur le renouveau dans le service public du premier ministre qui encourage « une politique de développement des responsabilités » par le développement des compétences accordées aux responsables administratifs locaux :

« Mettre en œuvre la déconcentration, c'est faire en sorte que les décisions, dans les domaines de compétence de chacune des administrations, soient prises au plus près de ceux qu'elles concernent directement, c'est faire en sorte que les responsables administratifs disposent d'une plus grande autonomie de décision tant sur le plan administratif que sur le plan de la gestion budgétaire (circulaire Renouveau du service public) »

Nous sommes ici dans un schéma classique managérial qui s'appuie sur les cadres pour faire participer l'ensemble des personnels. Le chef d'établissement devient pilote, doit guider les objectifs, respecter les contrats avec les partenaires, dans l'esprit justement des « projets de service » initié par Michel Rocard :

« La mise en œuvre de cette politique passe par une démarche collective, celle du projet de service, que les administrations, et notamment les services extérieurs, doivent mettre en œuvre progressivement. Mettre en évidence les valeurs essentielles du service, clarifier ses missions, fédérer les imaginations et les énergies autour de quelques ambitions, telles sont les raisons d'être des projets de service. Ils doivent résulter d'une démarche collective animée par les responsables du service et ouverte sur son environnement, ses partenaires et ses usagers. Cette démarche, digne qu'on lui consacre et du temps et du soin,

³²³ CAC 2002 0356, article 1, Première version du projet de loi d'orientation, 19 décembre 1988

³²⁴ Archives Fournier, Communication en conseil des ministres, 17 janvier 1989

³²⁵ Ibid.

³²⁶ Conférence de presse pour la rentrée

³²⁷ Archives Fournier, Discours du ministre lors de la deuxième table ronde sur la loi d'orientation, 28 février 1989 – On retrouve à peu de chose près la phrase sous la plume d'un conseiller dans un projet de texte : « Le chef d'établissement est un responsable qui impulse, coordonne et contrôle la mise en œuvre du projet. » Note de Paul Rolland, 10 mars 1989, ayant pour objet : « Que mettre dans le corps de la loi ? »

³²⁸ Archives Fournier, Projet de rapport, 24 mars

doit déboucher non seulement sur la définition d'objectifs et d'une stratégie stable, mais encore sur le lancement d'actions-clés susceptibles d'améliorer de façon significative le fonctionnement du service. Parce que je connais le goût et l'aptitude des agents à réfléchir et à s'organiser à partir de leur expérience de terrain, parce que je connais leur sens du service public, j'ai toutes les raisons de penser que la formule est adaptée aux services publics (circulaire Renouveau du service public). »

Le but affiché du projet d'établissement est en effet d'amener chaque école, collège, lycée voire université à définir des objectifs que l'établissement doit remplir sur une période donnée et de se doter des moyens pour y parvenir. Sont évoqués ainsi un « *contrat* », « *l'engagement* », des « *objectifs* », une « *politique contractuelle* » :

« Ces projets doivent permettre l'engagement de tous autour d'un contrat de mise en œuvre³²⁹. »

« Le projet d'établissement a pour but d'engager, dans le cadre des objectifs nationaux, une politique contractuelle et une programmation des efforts permettant de mieux atteindre les objectifs propres à l'établissement³³⁰. »

Le projet d'établissement est donc aussi un instrument pour rendre l'action éducative plus efficace. Nous sommes donc bien ici en face d'une tentative de « pilotage par objectifs » du système éducatif dont les accents managériaux sont évidents. Il doit d'ailleurs entraîner des effets concrets, ainsi certains financements pourraient être conditionnés à un projet et aux résultats affichés sur ce projet au terme de la période envisagée³³¹. Il s'agit donc aussi d'introduire une certaine culture du résultat au sein du système éducatif, telle qu'amorcée dans la circulaire « Renouveau du service public ».

Mais le projet d'établissement porte également potentiellement en lui des dispositions qui préfigurent un nouveau rôle pour la structure même de l'établissement. Il lui confère d'abord une certaine autonomie budgétaire, même si celle-ci reste sous contrôle. Ceci donne à l'établissement la possibilité de se penser plus encore comme une structure administrative à part entière, pouvant développer une offre de formation continue pour son environnement socio-économique. À ce titre, ils peuvent se regrouper dans des groupements d'intérêt public (article 19). Ces regroupements sont aussi favorisés pour rendre plus cohérente l'offre de formation dans le cadre d'un « bassin de formation » (article 18) par analogie aux « bassins d'emploi ».

2.2.2 - Renforcer la déconcentration et la décentralisation

La volonté d'impulser des dynamiques locales n'aurait toutefois pas de sens si les collectivités locales ne bénéficiaient pas d'un transfert accru de compétences. Est donc considérée la possibilité de les voir participer à la définition de l'offre pédagogique, mais aussi de déconcentrer une partie de la gestion des personnels enseignants.

³²⁹ Projet de rapport, 24 mars – On le retrouve sous la plume de Paul Rollin : « *Ces projets permettront l'engagement de tous sur un contrat de mise en œuvre.* » Note de Paul Rolland, « Que mettre dans le corps de la loi ? » 10 mars 1989

³³⁰ Archives Fournier, Projet d'exposé des motifs, sans date

³³¹ Archives Fournier, Discours du ministre lors de la troisième table ronde sur la loi d'orientation sur l'éducation, 28 mars 1989 : « *Le projet est certes une illustration de l'autonomie de l'établissement, mais il a aussi sa logique d'attribution de moyens spécifiques et sa logique de résultats. Il en résulte une nécessaire évaluation qui est d'autant plus importante que l'autonomie ne doit pas conduire à s'écarter des objectifs nationaux* »

Développer la participation des collectivités locales à l'offre pédagogique

Parmi les premiers chantiers ouverts en juin 1988 par le cabinet de Lionel Jospin, un des plus importants porte sur la « *perspective de transfert de compétences en matière d'enseignement*³³² ». Il s'agit pour les réformateurs de pousser plus avant le mouvement de décentralisation, d'« *introduire l'idée que l'on doit passer avec les collectivités locales de l'état de partenaires à celui de co-décideurs*³³³ », de donner un véritable pouvoir pédagogique aux collectivités locales :

« Les collectivités territoriales : Leur rôle dépassera les compétences dévolues par la loi de décentralisation. Elles seront des partenaires dans la réflexion et l'action dans le domaine pédagogique »³³⁴. »

Les collectivités territoriales semblent bien les partenaires privilégiés du système éducatif, elles sont les plus citées dans la loi d'orientation, évoquées aux articles 7, 22 et 26 mais aussi à deux reprises à l'article 1. Cette volonté de tisser des liens avec les collectivités territoriales est manifestée clairement dans le rapport annexé qui leur consacre un paragraphe entier³³⁵. On y évoque ainsi le partage des compétences, appelant à dépasser une répartition des rôles qui assignent aux collectivités territoriales celui de simple gestionnaire des locaux, de celui d'organisme financeur pour évoluer vers une réflexion commune sur les grands objectifs de l'Education nationale. Néanmoins le détail des missions confiées aux collectivités locales ne semble pas les doter d'une véritable compétence pour déterminer une offre éducative. En effet, elles sont associées à l'insertion professionnelle des élèves par la participation au projet d'orientation et la capacité à accueillir des élèves en stage (article 1 et 7). Les collectivités territoriales peuvent également intervenir dans l'organisation d'activités périscolaires, ce qui semble une fois de plus les cantonner à la périphérie du système scolaire :

³³² Ce thème est inscrit à l'ordre du jour du premier séminaire du cabinet sur le scolaire le 24 juin 1988. Faute de temps il ne sera finalement discuté que lors du second séminaire sur le scolaire, le 4 juillet 1988. Voir ainsi CAC 1993 0637, article 10, CAB 5, datée du 22 juin 1988, courrier de Paul Rolland aux membres du cabinet, portant la mention TTU et la note préparatoire thématique : CAB 13 / DB/PG n° 54, note de Bernard Debry au ministre, datée du 22 juin 1988, ayant pour objet « Perspectives du transfert de compétences en matière d'enseignement », 3 p.

³³³ CAC 2002 0356, article 1, CAB 5/ n° 749, note à l'attention du Ministre s/c de Monsieur Scharpentek, directeur du cabinet, datée du 3 février 1989, ayant pour objet « Plan détaillé » de la loi d'orientation, signée Paul Rolland

³³⁴ CAC 2004 0313, article 2, note de Paul Rolland au ministre, « Quels changements pour les usagers et les partenaires du système éducatif ? », sans date ni référence. Voir aussi CAC 2002 0356, article 1, note de Paul Rolland, « Une loi d'orientation : Pourquoi ? Pourquoi faire et comment ? », partie VII , sans référence ni date : « VII- L'école et ses partenaires : Le premier objectif est de donner aux collectivités territoriales une possibilité de large participation à la réflexion et à l'action dans le domaine pédagogique. »

Repris dans la version provisoire du projet d'exposé des motifs, CAC 2004 0313, article 1.

³³⁵ « Les relations avec les collectivités locales

La poursuite de la décentralisation implique le développement de la collaboration et de la concertation entre l'école et les collectivités locales. Le partage des compétences, établi en 1986 entre l'État et ces dernières, doit s'accompagner d'une réflexion commune sur les grands objectifs de l'Education nationale et d'un effort constant de simplification des procédures.

L'utilisation plus rationnelle des locaux scolaires - les uns étant sous-occupés, les autres saturés - de même que la politique des transports pourraient illustrer cette démarche basée sur l'entente entre l'État et les collectivités locales.

Les schémas de développement concerté, la politique contractuelle avec les universités, certaines activités périscolaires permettent aux collectivités locales d'être associées à l'État dans le domaine de l'éducation. Le partenariat avec les collectivités locales doit être l'occasion de rappeler l'action des personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux, de santé et de service. Une sensibilisation des collectivités locales doit être entreprise pour les inciter à améliorer les équipements mis à la disposition de ces personnels et à faire appel à leurs capacités d'adaptation aux technologies nouvelles. » (Rapport annexé)

« Des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation peuvent être organisées avec le concours notamment des administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'État. » (art. 1)

En revanche, les articles 22 et 26 confèrent une importance plus grande à ces collectivités, les associant à l'évaluation du système, par leur participation au Conseil supérieur de l'éducation (article 22) et en en faisant des interlocuteurs des rapports d'évaluation produits annuellement par l'Inspection Générale de l'Education nationale (article 26).

Pourtant la place qui était réservée aux collectivités territoriales dans les premières discussions et la première version du projet de loi était plus importante encore, signe de l'importance qu'elles revêtaient pour certains membres du cabinet. Ainsi la possibilité d'une offre éducative en disposant de plages horaires au sein de l'enseignement obligatoire avait été évoquée dans le projet de décembre 1988, figurant dans le corps du texte de loi :

« Article 30 : Les collectivités locales peuvent disposer de plages horaires à l'intérieur des heures d'enseignement obligatoire pour organiser des activités éducatives en faveur des élèves. Elles nécessitent l'accord du Conseil d'Administration et du Recteur de l'Académie ; elles deviennent des dépenses obligatoires et les élèves doivent y participer. Les moyens financiers correspondant à l'exercice de ces activités seront transférés dans la dotation générale de décentralisation. (...) Les collectivités peuvent proposer toute activité de caractère éducatif, culturel ou sportif dans le respect du principe de laïcité. C'est dans ce cadre que seront organisés les enseignements de langues et cultures régionales. L'enseignement des langues et cultures d'origine restant, en revanche, en dehors de ce dispositif³³⁶. »

La disposition est finalement abandonnée, après hostilité des syndicats³³⁷. D'autres perspectives avaient été tracées, comme le transfert des personnels ATOS aux collectivités locales, de la carte scolaire avec un assouplissement correspondant, ainsi que la décentralisation des bourses d'enseignement³³⁸. Avait même été envisagée une « décentralisation partielle en matière pédagogique : enseignements artistiques, sports, enseignements complémentaires pour les langues étrangères³³⁹ ». Devait également se mettre en place un « comité consultatif régional pour l'Éducation » qui aurait été présidé par le président du Conseil Régional et qui aurait regroupé des représentants des conseils généraux, des milieux économiques locaux, des parents d'élèves et des enseignants. Il est intéressant de noter que le personnel issu de l'Education nationale et les étudiants ne devaient pas dépasser 30% de ses membres. Il aurait eu pour tâche de proposer « la politique régionale en ce qui concerne l'enseignement », même si son rôle serait resté consultatif³⁴⁰.

Les raisons de cette proposition de relance de la décentralisation sont multiples. Financières d'abord puisque, selon les calculs du conseiller spécial, les transferts de compétences permettent

³³⁶ CAC 2002 0356, article 1, Première version du projet de loi, 19 décembre 1989

³³⁷ CAC 2002 0356, article 1, Annotation dactylographiée, vraisemblablement de Paul Rolland qui a supervisé dans un premier temps l'écriture de la loi.

³³⁸ CAC 1993 0637, article 10, CAB 13 / DB/PG n° 54, note de Bernard Debry au ministre, datée du 22 juin 1988, ayant pour objet « perspectives du transfert de compétences en matière d'enseignement », 3 p.

³³⁹ Ibid.

³⁴⁰ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 31

d'augmenter la contribution publique en utilisant la pression des parents sur les collectivités. Il invoque à l'appui l'exemple des États-Unis ou de l'Allemagne où la part du PIB consacré à l'éducation est bien plus importante³⁴¹. La perspective européenne de 1993 plaide également pour l'échelon régional permettant des aménagements avec les régions frontalières³⁴². L'argumentaire se fonde enfin sur les bons résultats du transfert de la gestion des locaux aux collectivités en 1982-1983. La combinaison décentralisation-déconcentration, plus « souple », présente un « évident avantage de gestion » et est sensée être mieux à même de prendre en compte les spécificités et les besoins locaux³⁴³ : prévaut une fois de plus la rhétorique managériale de l'innovation et de la modernisation.

Gérer localement les personnels enseignants

Plus innovante encore est la réflexion conduite sur les personnels enseignants. Le cabinet du ministre réfléchit en effet à une gestion déconcentrée – voire décentralisée – qui permettrait de mieux gérer les personnels enseignants. Ce projet, qui ne verra pas le jour, a plusieurs volets. Dans le premier, il s'agit de déconcentrer la gestion des carrières, il reste à l'état de toute première ébauche. En revanche, le second volet, la création d'un corps de professeur de collège recruté régionalement a elle été très sérieusement étudiée.

Le document de Claude Joyeux diffusé durant l'été 1988 aux membres du cabinet propose une déconcentration à l'échelon académique de la gestion des enseignants du primaire au lycée, se basant sur l'expérience concluante d'une gestion départementale des instituteurs depuis le XIX^e siècle. Les CAPES en particulier deviendraient des concours académiques. La raison de cette « régionalisation », pour reprendre les termes de l'auteur, est à rechercher dans la capacité de réaction et d'imagination des petites structures qui permettent d'éviter les « lourdeurs jacobines » :

« Seule une véritable régionalisation pourra libérer les réserves d'imagination et d'innovation pédagogiques qui existent dans notre corps enseignant. Telle expérience pédagogique faite ici pourra être étendue régionalement, imitée dans une autre région si elle est bonne ou à l'inverse si elle est jugée moins satisfaisante sans qu'il faille l'évaluer nationalement, l'approuver ministériellement et l'étendre à l'ensemble du territoire par arrêté ou décret. Cette procédure jacobine a été à l'origine suivant les cas des obstacles à l'innovation ou des expériences nationales désastreuses³⁴⁴. »

La gestion déconcentrée permettrait donc aux régions d'être plus innovantes, de développer des solutions leur permettant d'être plus attractives. Il se gausse également de la gestion centralisée, avançant que le soleil n'est pas réparti selon l'égalité républicaine et qu'il est difficile de retenir plus de deux ans un agrégé dans le nord de la France. On retrouve cet argumentaire chez d'autres

³⁴¹ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 28 « La plupart des pays industrialisés modernes ont un système éducatif décentralisé, les plus notables étant l'Allemagne et les États-Unis. Dans chaque cas, les obligations légales de service public sont assurées par les Länder, les États ou les villes et sont respectées. Ce sont aussi les pays qui dépensent le plus pour l'Éducation. »

³⁴² Ibid.

³⁴³ Ibid.

³⁴⁴ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 31

conseillers du ministre. Ainsi le chargé de mission sur la formation des enseignants critique lui la fable selon laquelle tous les établissements se valent :

« Un des leviers importants (...) c'est la gestion des ressources humaines, c'est-à-dire qu'on gère les ressources humaines sur la base d'une fiction, c'est que... tous les enseignants sont équivalents et que tous les postes sont équivalents. Et donc l'adéquation poste/personne se fait par barème... Tous les enseignants sont identiques et donc forcément ils doivent passer le même concours. Et puis tous les postes sont équivalents, c'est-à-dire que les postes en ZEP à Mantes La Jolie, c'est comme le poste euh... du lycée du Parc à Lyon... Ca, c'est une fiction, c'est-à-dire qu'il faut aujourd'hui, valoriser les qualités des uns et des autres, c'est-à-dire qu'il faut arriver à mettre les enseignants où ils réalisent pleinement leurs talents, y'en a qui seront très bons dans telle situation, certains dans telle autre, ... c'est pas uniquement le barème, lié à l'ancienneté qui est le plus près... »

L'option de gestion académique des certifiés a été rapidement rejetée pour les professeurs de lycée, mais elle a été sérieusement étudiée en ce qui concerne les enseignants de collège. Les négociations de revalorisation avaient conduit à envisager des corps comparables pour les différents niveaux d'enseignement dont un nouveau corps de professeurs dont les justifications sont autant pédagogiques que de gestion. Mieux adaptés à la spécificité du public du collège, pouvant assurer la liaison primaire-secondaire par leur enseignement dans un champ disciplinaire et non dans une seule matière, ils représentent une véritable simplification de gestion pour les petits collèges comme le confesse en entretien un des conseillers techniques :

« On a eu à gérer la suppression des PEGC avec l'arrivée de certifiés qui sont monovalents et qui donc sont en sous-service dès qu'ils sont dans un petit collège. (...) Moi il me semble que de toute manière, le système français n'échappera pas à ça (des certifiés bivalents)... Il ne peut pas continuer avec des professeurs monovalents qui effectuent une quinzaine d'heures de cours dans une dizaine de matières différentes. Regardez ce qui se passe en Allemagne. L'Allemagne, ce n'est pas un pays du tiers monde, c'est pas un pays en voie de développement, depuis des lustres les enseignants sont bivalents, y compris au niveau des lycées, au niveau des gymnasiums.

Et pour vous la bivalence c'est une nécessité budgétaire, gestionnaire ou... ?

Non, non, non... Non mais attendez... On peut l'habiller de manière pédagogique, y'a plusieurs arguments... On a d'abord abordé ici de manière gestionnaire, mais y'a aussi l'argument pédagogique, vous prenez tous les livres qui parlent de ça... du passage de l'école primaire au collège, qui passent de un professeur à sept, huit, neuf est un problème pour nombre d'élèves et que le professeur bivalent est une façon de remédier à ça, d'atténuer ce passage. Mais je ne vais pas être hypocrite, y'a les deux types d'argumentations qui sont à utiliser et je dirais qui sont nécessaires³⁴⁵... »

On retrouve ici l'intrication des argumentaires pédagogiques et managériaux que nous avons déjà évoquée et qui parcourt l'ensemble des documents du ministère de l'époque concernant le corps des professeurs de collège. Un des objectifs de la mise en place du corps des professeurs de collège était aussi de permettre par le redéploiement des champs disciplinaires de réaliser d'importantes économies de postes :

« Si vous voulez, il y avait une question plus fonctionnelle : est-ce que on pouvait créer une situation dans laquelle il y aurait eu beaucoup moins d'enseignants en collège³⁴⁶ ? »

Se mêlent indistinctement les raisons d'ordre scientifique (coller à l'évolution des recherches et leur interdisciplinarité), pédagogique (assurer une transition entre le maître unique de l'école

³⁴⁵ Entretien avec Michel Schneider, souligné par nous

³⁴⁶ Entretien avec Olivier Scharpentek. C'est en particulier dans les petits collèges ruraux que la question se pose, cf. entretien, Michel Braustein, sur la question.

primaire et les enseignants nombreux du lycée) et de gestion³⁴⁷. Mais au-delà des économies de postes, le mot d'ordre du « travailler autrement », derrière le slogan pédagogique, charrie son pendant de managérialisation, car plus généralement est envisagée une transformation des modalités d'avancement et de possibilité de carrière, liée au développement de l'évaluation dans le système éducatif.

■ 2.3 - LA CULTURE DE L'ÉVALUATION

L'entrée du management dans le système éducatif passe également par la volonté d'insuffler une culture de l'évaluation dans l'Éducation nationale, affichée dans les dix objectifs que doit remplir la loi d'orientation :

« Deux exigences au regard de l'effort consenti par la Nation pour son École : une évaluation à tous les niveaux ; des bilans réguliers, connus de tous³⁴⁸. »

Il s'agit d'abord de mettre en place une gestion des enseignants plus souple, prenant en compte les situations individuelles, nécessaire complément de la déconcentration de leur gestion. Cette réflexion sur les personnels trouve également son reflet dans la réforme de l'Inspection Générale qui doit passer d'instance de notation des personnels à instance d'évaluation du fonctionnement du système éducatif. Cette évaluation doit en effet concerner *« la totalité du dispositif qu'il s'agisse des individus (élèves, personnels enseignants et non enseignants), des formations ou des structures (établissements scolaires, services extérieurs, administration centrale)³⁴⁹ »*.

2.3.1 - Gérer les enseignants au mérite

Un des axes de la réflexion conduite sur les enseignants est d'accompagner la réflexion pédagogique, en particulier sur leur formation, par de nouveaux modes plus souples de gestion :

8) La rénovation du système éducatif suppose des personnels mieux recrutés et mieux formés ainsi qu'une gestion plus souple et déconcentrée³⁵⁰

Pour contraindre les enseignants à travailler autrement, devrait être développé une gestion plus individualisée des carrières, permettant d'évaluer la qualité du travail de chacun. Les réformateurs critiquent en effet le caractère trop bureaucratique de la gestion au barème des carrières

³⁴⁷ Cf. cette présentation des raisons motivant la création du corps de professeur de collège : *« Adapter les missions du système éducatif à l'exigence d'une plus grande équité sociale et d'une démocratisation de l'enseignement / Faire évoluer les fonctions, les modalités de recrutement, de formation et de gestion des enseignants Mieux associer les partenaires du système éducatif à son fonctionnement / Améliorer la vie des établissements. »* CAC 2004 0313, article 3, CAB 15 n° 143, note de Pierre Dominici au ministre, datée du 1^{er} décembre 1988, ayant pour objet « Revalorisation de la condition enseignante. Première mouture des propositions du Ministre de l'Éducation nationale »

³⁴⁸ CAC 2002 0356, article 1, « Dix messages pour la loi », document de janvier 1989

³⁴⁹ CAC 2002 0356, article 1, Première version du projet de loi d'orientation, 19 décembre 1988, article 34

³⁵⁰ CAC 2002 0356, article 1, « Dix messages dans la loi » accompagne la deuxième version du texte

enseignantes qui sous couvert « d'égalitarisme désuet » et de cogestion syndicale conduit à un avancement à l'ancienneté pour tous :

« J'ajouterais qu'il ne faut pas faire d'angélisme dans ce domaine et considérer que les quelques 700 000 enseignants du primaire et du secondaire ont tous des qualités et des motivations équivalentes. J'ai eu de nombreux témoignages de la part d'enseignants souhaitant que 'l'égalitarisme désuet' mis en avant par certains soit adapté aux circonstances actuelles³⁵¹. »

A cet égard, le témoignage du conseiller technique chargé de la revalorisation est instructif (voir encadré), si selon lui le barème est nécessaire, il ne permet pas de récompenser les meilleurs éléments ni d'adapter les profils des enseignants aux postes les plus difficiles. Est donc envisagé un système qui combine les deux mesures, mérite pour les passages d'un grade à un autre, ancienneté pour l'avancement au sein du grade :

« Le déroulement des carrières associera l'allègement des tâches administratives tout en renforçant le rôle de l'évaluation et donc du mérite. L'avancement à l'intérieur d'un grade se fera exclusivement à l'ancienneté. Le passage d'un grade à l'autre donnera une priorité au mérite³⁵². »

Toutefois, cette réforme étant extrêmement combattue par les syndicats, le ministère fait preuve d'une grande prudence en la matière ainsi qu'en témoigne cette note aux accents stratégiques :

« 3.3) Le mérite : Ce terme n'a pas été prononcé, à dessein. Il est trop connoté pour être bien reçu par les enseignants. Mais ceux-ci acceptent sans doute des évolutions nécessaires :

- *passage à des corps « pyramidés » ; c'est la seule voie possible pour une revalorisation indiciaire conséquente – et celle qui est proposée l'est – dans une enveloppe financière raisonnable (25% de plus pour tout le monde, c'est + de 40 milliards de francs...)*
- *ceci veut dire aussi que tout le monde – beaucoup de monde, mais pas tout le monde – ne passe pas dans le dernier grade. Il faut donc mettre en place des critères, objectifs (exercice de tâches difficiles, qualités manifestées...) d'évaluation. Il faudra les définir : c'est un objet de négociation, non une décision octroyée.*

Le mérite n'est pas un terme honteux. Mais la démarche suivie n'est, en rien, d'imposer aux enseignants ce dont ils ne veulent pas ; il s'agit au contraire de négocier de nouveaux modes d'exercice et d'évaluation de leur métier³⁵³. »

Dans le relevé final de revalorisation, le principe subsiste, quoique allégé, au travers de la « hors classe » qui ne doit représenter que 15% de l'effectif de la classe normale³⁵⁴.

« Mettre en place des éléments de respiration »

Un conseiller sur la promotion hors barème

Récompenser les gens motivés :

« Y'a un point par ailleurs sur la revalorisation sur lequel j'ai beaucoup insisté et je pense sans me vanter que c'est grâce à mon insistance qu'on a réussi à maintenir ce dispositif. C'est l'institution des hors classes qui était l'élément principal de la revalorisation ne se fasse pas exclusivement à l'ancienneté, mais et c'était prévu comme tel, mais qu'on mette en place dès le départ, des promotions hors quota, hors barème. Et c'était une... au départ c'était fixé à 15% ou 8% et là, ça a été dès le départ un affrontement avec les organisations syndicales, avec Monique Vuaillet etc. « Comment peut-on etc ? » Et là personnellement, par rapport à ce que je connaissais du système et je pense que ce

³⁵¹ CAC 2004 0313, article 3, CAB 12 n° 819, note de Michel Schneider, datée du 25 janvier 1989, ayant pour objet « Intervention du ministre au point de presse du 25 janvier au sujet de l'introduction de la notion de 'mérite' dans les carrières enseignantes ».

³⁵² CAC 2002 0356, article 1, note de Paul Rolland, « Une loi d'orientation : Pourquoi ? Pourquoi faire et comment ? », partie VI, sans référence ni date.

³⁵³ CAC 2004 0313, article 3, CAB 15 n° 158, note de Pierre Dominici au Ministre, datée du 24 janvier 1989, ayant pour objet « Point de presse sur la revalorisation de la condition enseignante », 4 p.

³⁵⁴ CAC 2004 0313, article 2, relevé de conclusion sur le dossier « revalorisation de la fonction enseignante », signé par les organisations syndicales du 29 mars au 25 mai 1989.

système n'était pas assez souple. Alors ce système qu'il s'agisse des promotions, qu'il s'agisse des mutations etc. Ce système a besoin pour pouvoir fonctionner de mécanismes de type automatique parce que vous ne faites pas 20000 ou 30000 mutations en... mais ce système a besoin de respiration. Et il a besoin de respiration au niveau des mutations et au moment des promotions. Et c'est quelque chose qu'on a tout de suite mis en place au moment de la revalorisation et c'est quelque chose sur lequel tout le monde a évidemment jeté un voile pudique parce que les syndicats ne l'acceptaient pas mais ça a été mis en place de cette manière là (...) C'était essentiel cette régénération en matière de mouvement de carrière, (...) qu'on prenne en compte dans certaines situations des gens motivés, qui n'avaient pas le nombre de points nécessaires pour... et ça me paraissait une chose essentielle (...)

Un exemple de blocage par le barème :

Et je vous donnerais un exemple qui m'a toujours frappé et qui date de 97. J'étais en Provence et puis je prends le journal *Le Provence* et puis petite émotion locale dans un village proche d'Avignon je crois, et pourquoi parce que depuis 7 ans, y'avait 7 instituteurs différents qui changeaient chaque année. Et donc lis ça avec intérêt et... pourquoi il y avait une émotion cette année-là, c'est parce que l'année dernière l'instituteur qui était là voulait rester, mais bien évidemment, la cogestion, enfin la cogestion locale, mais qui n'avait rien de particulier puisqu'on faisait pareil partout ailleurs, mais faisait en sorte qu'on appliquait postes vacants, on regarde les personnes, 55.3 points, y'avait quelqu'un d'autre qui passait devant celui qui voulait rester. Et donc l'inspecteur d'académie ne voulant pas prendre ses responsabilités et défendre ce point de vue devant les organisations syndicales et donc évidemment, il n'y a eu qu'à prendre le barème pour calculer la nomination !

La cogestion, « horreur absolue » :

Mais là encore, hein, premier-deuxième degré même chose, alors qu'on présente toujours le deuxième degré la cogestion avec le SNES comme une horreur absolue... Bien évidemment, c'est une horreur absolue, toute cogestion est une horreur absolue, mais dans le premier degré, c'était exactement la même chose. Et cet exemple montre bien comment ce type de cas... Evidemment un inspecteur d'académie doit pouvoir dans ce type de cas faire primer l'intérêt du service public et effectivement, l'instituteur qui était là depuis un an, qui souhaitait rester, reste dans cette classe unique, dans cette école... Donc respiration et ça je crois que... c'est un élément que... qu'on ne présente pas. (...)

Poursuivre le mouvement de respiration :

Objectivement la revalorisation était nécessaire, (...) mais il fallait aussi mettre en place ces éléments de respiration de gestion, et qui... ont été mis en place avec difficulté mais qui finalement, petit à petit commencent à exister ici ou là. Je regrette que ces éléments de respiration n'ont pas été poussés plus loin, qu'ils n'aient pas été mis en place partout, etc. etc. mais je constate quand même qu'il y a quand même des avancées qui se sont faites et qui montrent qu'on peut gérer la grosse masse, et c'est nécessaire, mais qu'on peut aussi s'adapter au cas par cas et s'adapter aux situations. Et c'est un des éléments auxquels je m'étais particulièrement accroché (...) Evidemment, il y en a qui vous renvoient ça en pleine figure en disant : « Ah, c'est la promotion au mérite... » Chacun défend son point de vue, je continue quand même à penser que c'est nécessaire, la preuve en est que ça continue à exister et que ça sera de plus en plus nécessaire³⁵⁵. »

2.3.2 - Développer des structures d'évaluation

Ce ne sont pas uniquement les personnels enseignants qui devraient être soumis à une évaluation de leurs performances, selon l'équipe Jospin, mais l'ensemble du système. La référence à la nécessité de l'évaluation est constante dans ses travaux et est d'abord présentée comme une plus-value pour le système d'enseignement, permettant d'améliorer son fonctionnement. Elle est aussi un moyen de rendre des comptes sur les deniers publics, préfigurant la thématique de l'« *accountability*³⁵⁶ » :

³⁵⁵ Entretien avec Michel Schneider

³⁵⁶ Cf. B. Guy Peters, « Nouveau management public (NMP) », art. cit.

« L'évaluation est une nécessité pour l'École elle-même et également pour ses partenaires et pour le Pays tout entier. Elle concernera tous les niveaux depuis celui opéré par les conseils d'écoles ou les conseils d'administration des EPLE ou des universités jusqu'à celles pratiquées par les instances nationales compétentes³⁵⁷. »

Est défendue l'idée que la progression du système éducatif passe par une évaluation à tous les niveaux, « qui part de l'établissement et qui parcourt tout le système », qu'elle doit se faire « à partir de critères connus », que ses « résultats doivent être affichés³⁵⁸. » C'est aussi un des intérêts du projet d'établissement qui permet de fixer des objectifs à atteindre et ainsi de mesurer son efficacité. Plus généralement, l'entourage du ministre souhaite développer des moyens d'évaluation que l'on retrouve principalement dans une réforme des missions de l'Inspection Générale et la mise en place d'un bilan régulier devant le Parlement.

Réforme des missions de l'Inspection Générale

L'inspection générale de l'Education nationale (IGEN) a été fondée en 1802. Construite autour des disciplines d'enseignement, ses missions ont d'abord été essentiellement liées au contrôle et au recrutement des enseignants³⁵⁹. Progressivement ses missions se sont étoffées et avec la multiplication des effectifs des enseignants du second degré, les Inspecteurs généraux ont été relayés par des inspecteurs académiques. En 1988, le ministre Jospin lance une réforme de l'Inspection Générale avec l'appui de son doyen, Christian Laforest. Celle-ci a pour objet de transformer les missions du corps, d'en faire un moteur de la modernisation du système :

« L'inspection générale de l'Education nationale, grâce à des modes nouveaux d'organisation et de fonctionnement, travaille en liaison avec l'Inspection Générale d'Administration, établit des synthèses régionales et nationales dont les résultats sont rendus publics³⁶⁰. »

La tâche des Inspecteurs généraux devrait s'axer essentiellement sur l'évaluation des différents types de formation, les contenus d'enseignement, les programmes, les méthodes pédagogiques, les procédures et les moyens mis en œuvre. C'est le sens de l'article 25 de la loi d'orientation sur l'éducation :

« L'inspection générale de l'Education nationale et l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale procèdent, en liaison avec les services administratifs compétents, à des évaluations départementales, académiques, régionales et nationales qui sont transmises aux présidents et aux rapporteurs des commissions chargées des affaires culturelles du Parlement.

Les évaluations prennent en compte les expériences pédagogiques afin de faire connaître les pratiques innovantes. L'inspection générale de l'Education nationale et l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale établissent un rapport annuel qui est rendu public.

Le ministre de l'Education nationale présente annuellement au Conseil supérieur de l'éducation un rapport sur l'application de la loi. Celui-ci est rendu public. » (article 25)

³⁵⁷ CAC 2002 0356, article 1, Première version du projet de loi d'orientation, 19 décembre 1988

³⁵⁸ CAC 2002 0356, article 1, CAB 5, note de Paul Rolland au ministre, ayant pour objet « La loi d'orientation : que mettre dans le corps de la loi – Les questions à trancher », datée du 10 mars 1989, 14 p.

³⁵⁹ Pour une histoire de l'Inspection Générale de l'Education nationale, voir : Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'inspection générale*, Paris, Fayard, 2002, 412 p.

³⁶⁰ CAC 2004 0313, article 1, CAB 5, note de Paul Rolland au ministre, ayant pour objet « La loi d'orientation : que mettre dans le corps de la loi – Les questions à trancher », datée du 10 mars 1989, 14 p.

Ces nouvelles missions ne sont pas entièrement révolutionnaires : l'IGEN produisait déjà de nombreux rapports internes au système éducatif. Cependant se concentrer sur des missions d'évaluation permet aussi d'envisager de rompre avec le corporatisme des disciplines que peut représenter ce corps, dont l'équipe Jospin estime qu'il a perdu tout contact avec les enseignants et les élèves :

« Programmes dans la tour d'Ivoire. Les inspecteurs généraux. On ne consulte pas les élèves. On ne consulte pas les professeurs de la base³⁶¹ »

La place accordée à l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education nationale (IGAEN) dans cette réforme qui est placée à égalité avec le corps des Inspecteurs issus des disciplines est tout à fait révélatrice de cette volonté de ne plus penser le fonctionnement du système éducatif uniquement au travers des disciplines.

Ces évaluations doivent être mises à disposition de l'ensemble des personnels, en particulier des personnels d'encadrement, enfin de servir de fondement au pilotage du système éducatif : *« une évaluation à tous les niveaux, portés à la connaissance de tous les responsables³⁶² »*. Elle doit également être rendue publique³⁶³ afin de permettre un contrôle démocratique du fonctionnement du système éducatif.

Les bilans devant le Parlement

Cette exigence de contrôle par le public de l'organisation scolaire est récurrente dans les travaux du ministère. C'est d'abord *« au regard de l'effort consenti par la Nation pour son École³⁶⁴ »*, que les conseillers de l'équipe Jospin estiment qu'un ministère aussi dépensier se doit de rendre des comptes sur son usage des fonds publics :

« L'investissement de la Nation exige des bilans d'utilisation des moyens et d'approche des objectifs fixés par la Loi³⁶⁵. »
« L'effort de la collectivité nécessite qu'à des échéances successives il soit rendu compte, par l'évaluation constante d'une gestion rigoureuse, des objectifs atteints et des améliorations obtenues³⁶⁶. »

L'IGEN et l'IGAEN ne peuvent toutefois être considérées comme les seuls évaluateurs de l'École, l'Education nationale ne pouvant être juge et parti dans la procédure. Le cabinet de Lionel Jospin échafaude l'idée d'un bilan régulier, tous les cinq ans, de la politique éducative devant le Parlement, que formalise l'article 36 de la loi d'orientation.

« Un bilan annuel de l'évolution du système éducatif sera présenté au Parlement chaque année. De même, un premier bilan d'application de la présente Loi qui couvre la période 1989-1994 sera présenté à mi-terme, en 1992. »

³⁶¹ CAC 2004 0313 article 2, Notes manuscrites du ministre, sans date. Pochette « Composition des commissions thématiques et de la commission transversale de MM. Gros et Bourdieu »

³⁶² CAC 1993 0637, article 9, « Orientations importantes qui pourraient figurer dans l'exposé des motifs et mesures qui seraient inscrites dans la loi d'orientation »

³⁶³ CAC 2002 0356, 1^{ère} version de la loi d'orientation, décembre 1988

³⁶⁴ CAC 2002 0356, article 1, « Dix messages dans la loi », sans date ni référence

³⁶⁵ CAC 2004 0313, article 1, CAB 5, note de Paul Rolland au ministre, ayant pour objet « La loi d'orientation : que mettre dans le corps de la loi – Les questions à trancher », datée du 10 mars 1989, 14 p.

³⁶⁶ CAC 2004 0313, article 2, « Lettre de Lionel Jospin à Michel Rocard », préparation de la rentrée 1989, sans date ni référence.

Une seconde loi portant sur les cinq années suivantes sera proposée au vote au Parlement. »

Il s'agit donc bien de fixer des objectifs précis au ministère de l'Éducation nationale puis de se donner les moyens de vérifier que ceux-ci ont été remplis. Cette procédure, novatrice, rentre elle tout à fait dans la logique de l'*accountability* décrite plus haut et de l'importation d'outils managériaux dans le fonctionnement du système éducatif, elle préfigure d'ailleurs complètement le mécanisme fondateur de la loi organique relative aux lois de finances votée en 2001³⁶⁷.

*

Dans ce chapitre, nous avons donc adopté une démarche (provisoirement) internaliste et compréhensive en étudiant « l'esprit » du projet réformateur du ministère Jospin. Cette perspective avait une double visée : à la fois présenter cette politique mais aussi faire émerger des hypothèses quant aux influences qui ont effectivement pesé sur sa définition. Or ce détour par l'étude de l'esprit de la politique du ministère Jospin s'est avéré fécond puisqu'il nous a permis de mettre en évidence un double héritage à la loi d'orientation sur l'éducation et au projet réformateur. Si ceux-ci sont indéniablement marqués par un « puerocentrisme », s'ils portent une ambition pédagogique forte et innovante, ils ne peuvent se résumer à cette simple dimension. L'influence modernisatrice et managériale n'est pas à négliger bien que cette dernière ne soit que rarement évoquée au sujet de ce moment réformateur, masquée par la vision rétrospective de cette loi d'orientation au travers des débats opposants partisans et détracteurs des pédagogies innovantes qui l'a réduite au seul slogan de « mettre l'élève au centre du système ». L'étude précise de ces nombreux textes, éclairés par les entretiens avec les acteurs nous conduit à formuler deux hypothèses complémentaires. La première concerne l'influence des pédagogies innovantes : nous avons pu établir à quel point était forte la volonté de développer une véritable « rénovation pédagogique », très proche des idées défendues par les promoteurs des pédagogies innovantes. Cependant nous n'avons pas identifié concrètement de mobilisation précises de texte ou d'auteurs issus de ces courants : les références paraissent floues, indirectes. C'est justement ce paradoxe entre des convictions affirmées et un ensemble doctrinal peu constitué que nous devons éclairer, étudiant quelles connaissances précises ont les membres de l'équipe Jospin des pédagogies innovantes et quels peuvent être les vecteurs indirects, les médiations par lesquelles ils en viennent à formuler de telles propositions pédagogiques. La seconde hypothèse touche, elle, à la place centrale que semble occuper dans l'esprit du projet réformateur de l'équipe Jospin la dimension managériale de modernisation administrative qui n'est généralement pas associée à

³⁶⁷ Il est pourtant à noter que cette disposition n'a pas été suivie d'effet et qu'aucun débat n'a eu lieu en ce sens à l'Assemblée nationale.

cette loi. Cette dimension constitue une piste sérieuse à creuser dans les motivations et les convictions des membres du cabinet de Lionel Jospin et nous devons l'étudier finement.

Au terme de ce chapitre, nous sommes donc invités à dépasser la perspective internaliste et compréhensive adoptée jusqu'ici pour éclairer les influences qui ont pu conduire à la définition de ce projet réformateur et de son esprit. Nous suivrons plusieurs pistes, nous étudierons d'abord plus en détail les protagonistes de l'équipe Jospin et la scène que constitue le cabinet (chapitre 2). Nous proposerons ensuite un éclairage socio-historique pour reconstituer le contexte dans lequel a émergé ce projet ce qui sera l'objet du chapitre 3. Dans les chapitres suivants, puis nous resituerons le travail du cabinet dans une perspective plus large en intégrant le point de vue des acteurs pertinents dans les négociations avec le cabinet et ce que représente ce projet dans l'évolution des cultures socialistes et syndicales en matière d'enseignement (chapitre 4).

Chapitre 2

Chapitre 2 :

Pour une microhistoire de l'action publique : Le travail ministériel « au ras du sol »

La perspective que nous souhaitons développer dans cette thèse est celle d'une étude précise des idées, afin d'expliquer leurs manifestations concrètes. Pour saisir quelles influences ont réellement eu cours dans la réforme étudiée, comment *concrètement* les idées pédagogiques ou managériales ont pesé sur les acteurs, postuler de l'influence des réformes antérieures sans mesurer à quelles conditions et par quels filtres cet arrière-plan historique pèse dans le moment réformateur étudié nous paraîtrait une erreur. Avant d'en venir à l'inscription du projet réformateur de l'équipe Jospin dans la succession de réformes, dans un mouvement d'innovation pédagogique, nous proposons de fonctionner à rebours et d'inverser notre focale d'analyse et d'opérer une sociogenèse « en négatif » : il s'agit de partir de la réforme étudiée et de centrer notre enquête sur les acteurs impliqués dans cette politique et leurs modes de travail, afin de retracer, le plus précisément et le plus fidèlement possible, les influences qui ont réellement pesé dans le travail d'élaboration de la loi d'orientation de 1989¹. Nous ne nous livrons donc pas à une « *quête des origines* » mais bien à une autopsie des emprunts avérés aux politiques antérieures, aux expériences passées et aux groupes de pression du moment, aux courants d'idées généraux ou particuliers.

Ce parti pris méthodologique nous conduit donc à développer une analyse micro-sociologique qui nous permette de rendre compte du travail quotidien des acteurs. Pour reprendre une expression de Jacques Revel, nous choisissons donc dans ce chapitre d'appréhender le travail ministériel « *au ras du sol* ».

L'analyse des politiques publiques se présente généralement comme un courant attaché à observer le monde social avec une focale d'analyse micro-sociologique. Pourtant une de ses apories, comme nous l'avons souligné dans notre introduction, nous semble être de broser à trop grands traits les phénomènes décrits, même lorsque les auteurs se livrent à ce qui est

¹ Nous retrouvons ici un cadre proche de celui dépeint par Philippe Corcuff et Max Sanier dans leur article « Politique publique et action stratégique en contexte de décentralisation – Aperçus d'un processus décisionnel 'après la bataille' », art. cit.

² Jacques Revel, « L'histoire au ras du sol », préface à Giovanni Levi, *Le pouvoir au village - Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVIIe siècle*, Paris, Gallimard, collection « Bibliothèque des histoires », 1989, 230 p. (éd. italienne, 1985). Voir aussi Frédéric Sawicki, « Les politistes et le microscope », in Myriam Bachir (dir.), *Les méthodes au concret*, Paris, PUF, CURAPP, 2000, 376 p. (p. 143-164)

annoncé comme des micro-analyses. Ainsi lorsque Jean-Pierre Worms dépeint les relations entre *le préfet et ses notables*³, il dresse la topographie de leurs accointances sous une forme épurée, comme un modèle de pouvoir, sans jamais retracer précisément comment ces liens s'expriment et se nouent concrètement. L'étude d'Eve Fouilleux sur la politique agricole commune, alors que l'auteur y plaide pour une « *approche incarnée de la production des idées* » reste à un niveau méso⁴ : le syndicalisme agricole français et ses évolutions sont décryptés au travers de ses différentes composantes (FNSEA, Confédération paysanne, JAC, Breiz Europe, etc.) sans que l'analyse n'ouvre jamais vraiment la boîte noire de l'organisation, en restant à un niveau inter-organisationnel. Pour appréhender concrètement la « fabrique de la décision », c'est donc vers d'autres courants d'analyse que nous avons été chercher nos outils d'analyse, comme l'ethnologie du politique et la microhistoire.

L'ethnologie et l'anthropologie du politique sont peu développées en France. Elles ont pourtant l'intérêt de mettre à jour, mieux que ne le pourrait faire toute autre enquête, les formes concrètes des activités politiques. Ainsi, dans son enquête sur un canton au Sud de l'Yonne, Marc Abélès donne-t-il à voir de façon presque tangible les relations des élus locaux à leur territoire, à leur parti, aux enjeux nationaux, éclaire la redistribution des rôles entre l'Etat et les élus suite à la décentralisation, pointe les conditions nécessaires à la désignation pour la députation⁵. Plus récemment l'enquête sur la longue durée d'Yves Pourcher sur les campagnes de Jacques Blanc nous fait pénétrer au cœur de l'activité politique⁶. Nul doute que leurs méthodes auraient été les plus fécondes pour répondre à la question que nous nous posons, à savoir comment s'élabore une loi. Cependant vouloir nous inscrire dans leur sillon pose naturellement un problème insoluble, celui de l'observation d'un événement passé. Florence Weber souligne pourtant, dans un travail sur l'historien Marc Bloch, les rapprochements qu'il est possible d'effectuer entre le travail de l'historien et celui de l'ethnologue⁷. Boris Gobille refuse quant à lui, dans son étude sur mai 1968, d'opposer les deux approches, historiques et observation ethnologique, affirmant qu'un travail sur traces écrites, pour peu qu'il dispose d'un matériau suffisant, peut lui aussi restituer des interactions subtiles⁸. Gilles Pollet et Renaud Payre dressent aussi un parallèle entre les enquêtes

³ Jean-Pierre Worms, « Le préfet et ses notables », *Sociologie du travail*, n°3, 1966, p. 249-275

⁴ Eve Fouilleux, *La PAC et ses réformes - Une politique à l'épreuve de la globalisation*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques politiques », 2003, 385 p.

⁵ Marc Abélès, *Jours tranquilles en 1989 - Ethnologie politique d'un département français*, Paris, Odile Jacob, 1989, 365 p.

⁶ Yves Pourcher, *Votez tous pour moi ! Les campagnes électorales de Jacques Blanc en Languedoc-Roussillon (1986-2004)*, Paris, Presses de la FNSP, collection « Académique », 2004, 212 p.

⁷ Florence Weber, « Métier d'historien, métier d'ethnologue », *Cahiers Marc Bloch*, 1996, n° 4, p. 16-24

⁸ Boris Gobille, « Le travail de la signification en conjoncture de crise politique », communication citée, p. 10.

de science politique portant sur des objets historiques et les enquêtes de terrain d'ethnographie sociologique⁹.

Nous avons également puisé dans les travaux d'historiens, en particulier ceux de la micro-histoire. Dans un des livres fondateurs de cette approche, *Le fromage et ses vers*, Carlo Ginzburg analyse les dépositions du procès de Menocchio, un meunier du Frioul dans l'Italie du XVI^e siècle, accusé d'hérésie, pour retracer l'univers mental de cet homme et, à travers ce cas, mettre à jour les croyances paysannes de l'époque, mais aussi les pratiques des juges de l'inquisition et in fine les modes de vie dans cette campagne¹⁰. Le choix des microhistoriens de se focaliser sur des objets réduits, un individu, un village, pour y retrouver plus finement les contours de l'époque qu'ils révèlent, de restreindre l'échelle d'observation historique et d'examiner les phénomènes à la loupe a pour corolaire la volonté d'ancrer précisément ces découvertes sur du terrain solide. Cette méthodologie, Carlo Ginzburg l'a formalisée dans un article célèbre sous le nom de « paradigme indiciaire¹¹ » : il s'agit de déceler, dans les textes laissés par l'événement, des traces, des preuves dans des petits détails pour reconstruire la situation étudiée. Nous retrouvons cette volonté de pousser l'étude dans le détail dans un ouvrage plus récent d'Alain Dewerpe. Par un travail approfondi sur des archives et témoignages, il réussit à rendre toute l'épaisseur d'un événement, le 8 février 1962, et d'en proposer une véritable « anthropologie¹² ». Ce travail nécessite d'être proprement attentif à toute la « textualité¹³ » des archives, à interroger ces traces écrites et ce qu'elles peuvent nous révéler sur leur contexte d'énonciation. Sylvain Laurens a lui aussi bien expliqué tout l'intérêt de se pencher sur l'intertextualité, qu'il a étudié sous la forme de « *post-it, de petits mots échangés, (...) traces des échanges formels mais aussi informels entre les agents de l'État, le secrétaire d'État, ses conseillers et une série d'acteurs extérieurs à l'État*¹⁴ » qui lui permettent de restituer le sens des échanges noués autour des dossiers étudiés et rendent possible une véritable sociologie du travail administratif à destination des étrangers. Ici, il peut s'agir d'analyser aussi les annotations portées dans la marge par un acteur à la lecture d'un texte ou simplement en confrontant les notes prises lors d'une même réunion par différents protagonistes qui, confrontés aux témoignages des acteurs, assurent une restitution riche des scènes et des échanges étudiés.

⁹ Renaud Payre et Gilles Pollet, « Analyse des politiques publiques et sciences historiques : quel(s) tournant(s) socio-historique(s) ? », *Revue française de science politique*, 2005, vol. 55, n° 1, p. 133-154 : pour ces auteurs, le parallèle est du notamment au caractère réflexif que la démarche requiert. Les enquêteurs sont conduit à présenter « *les ficelles des enquêtes, les procédures concrètes de recueil de données et de conduite de la recherche, les travaux mettent en œuvre ce qui pourrait être caractérisé comme une ethnographie socio-historique* ».

¹⁰ Carlo Ginzburg, *Le fromage et ses vers – L'univers d'un meunier du XVI^e siècle*, Paris, Aubier-Montaigne, collection « Histoire », 1993, 220 p. (éd. Italienne 1980)

¹¹ Carlo Ginzburg, « Traces – racines d'un paradigme indiciaire », art. cit.

¹² Alain Dewerpe, *Charonne – 8 février 1962*, Paris, Gallimard, collection « Folio – Histoire », 896 p.

¹³ Ibid. p. 19

¹⁴ Sylvain Laurens, « Les agents de l'Etat face à leur propre pouvoir – Eléments pour une micro-analyse des mots griffonnés en marge des décisions officielles », *Genèses*, 2008, n° 72-3, p. 26-41

Ce chapitre permet également de poser la question de la circulation des savoirs afin d'envisager concrètement la façon dont les idées pédagogiques et/ou managériales ont pu influencer les membres de l'équipe Jospin. De nombreuses études traitent de la circulation des savoirs et de leurs usages, même si cette question est toutefois le plus souvent associée à l'analyse du franchissement par des agents, des pratiques et/ou des idées, des frontières de plusieurs espaces nationaux. La problématique de la circulation entend, comme le dit Renaud Payre, poser différemment la question de l'influence des idées, de façon incarnée ; mais elle consiste généralement dans ces travaux à mettre à jour des réseaux transnationaux, des connexions et des formes diverses d'appropriation, d'acculturation ou d'importation d'idées ou de savoirs dans des réseaux transnationaux¹⁵. Une autre littérature d'inspiration bourdieusienne envisage davantage la question de la circulation des savoirs au travers de rapports de pouvoir liés à des positions différenciées dans le champ de la production, réception ou diffusion de ces savoirs, voire étudie les effets de déformations, d'acculturation, liés spécifiquement au différentiel national, tout en envisageant généralement la question de la circulation à une échelle transnationale¹⁶. L'échelle d'observation associée à ces travaux reste souvent meso/macro bien que, précisément, en étudiant les processus de circulation, des réseaux, l'objectif est de se porter au ras des pratiques et des individus. Nous postulons que la mobilisation effective des savoirs suppose d'abord leur appropriation par des agents et qu'étudier la circulation des savoirs doit donc passer par une étude fine des modes d'appropriations des idées, de ces savoirs par les acteurs. La mobilisation de ces savoirs est aussi l'activation des stocks de connaissances constitués, dans un contexte particulier qui est lui aussi à étudier.

Aussi il nous paraîtrait pertinent de pousser le questionnement jusqu'à examiner les manières spécifiques de s'attacher ces idées en observant quelles sont les conditions précises dans lesquelles l'apprentissage s'est effectué (contexte matériel et institutionnel) afin de s'interroger sur ce qui est réellement appris, puis réinvesti. Le recours aux savoirs peut, par exemple, être le fruit d'un bricolage, lié à une connaissance de seconde main des savoirs mobilisés et traduction d'une

¹⁵ Renaud Payre, *Une science communale ? Réseaux réformateurs et municipalité providence*, Paris, Editions du CNRS, 2007, 310 p. (notamment le chapitre 2) / Pour un article de synthèse sur la problématique de la circulation des idées dans l'action publique, voir : Pierre-Yves Saunier « Circulations, connexions et espaces transnationaux », *Genèses*, 2004, vol. 4, n°57, p. 110-126

¹⁶ Pierre Bourdieu, « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, vol. 145, p. 3-8 / De nombreuses études reprennent ce cadre d'analyse, notamment : Yves Dezalay, Bryant G. Garth, *La mondialisation des guerres de palais – La restructuration du pouvoir d'État en Amérique latine, entre notables du droit et « Chicago Boys »*, Paris, Seuil, 2002, 448 p. / Louis Pinto (dir.), *Le commerce des idées philosophiques*, Paris, Editions du Croquant, collection « Champ social », 2009, 189 p. / Egalement : Sylvain Lefèvre, *Mobiliser l'argent, mobiliser les gens – Les ONG au prisme du modèle entrepreneurial*, Thèse pour le doctorat de science politique, sous la direction de Frédéric Sawicki, Université de Lille 2, 2008, 554 p.

appropriation via des schèmes cognitifs préétablis. Envisager ainsi la circulation des savoirs permet donc d'explorer cette question de façon renouvelée en prenant comme point de départ les appropriations concrètes faites par les acteurs. Il convient dès lors de changer l'échelle d'observation pour saisir sociologiquement ce qui se déroule au niveau des appropriations individuelles en fonction des trajectoires des acteurs, de leurs dispositions potentiellement hétérogènes, des multiples inscriptions sociales simultanées et successives de chacun. Une piste que nous suivrons pour ce faire est celle de la culture professionnelle des acteurs, considérant que l'inscription dans un univers professionnel constitue aussi une routine cognitive, des « habitudes mentales », qui créent des raccourcis et représentations qui guident l'appropriation d'idées nouvelles. C'est la raison pour laquelle une large partie de ce chapitre est consacrée à la reconstitution fine des trajectoires des acteurs identifiés comme décisifs : nous postulons que ces trajectoires sont aussi le reflet de leurs appétences, de la construction de leur habitus professionnel et partant des schèmes cognitifs avec lesquels ils appréhendent les questions d'enseignement au sein du ministère Jospin.

Nous porterons également une attention particulière au contexte dans lequel s'exercent les activités des acteurs, considérant que les contextes matériels dans lesquels ils travaillent constituent une dimension essentielle de la façon dont des connaissances, des idées sont mobilisées. Au-delà des appropriations, le contexte d'exercice influe sur la mobilisation des savoirs, c'est la raison pour laquelle en nous penchant précisément sur les activités des acteurs, nous pourrions mieux reconstituer les idées ayant effectivement pesé sur la réflexion de l'équipe Jospin. Plus exactement, la reconstitution précise du contexte matériel et des activités des acteurs permet d'appréhender les formes concrètes par lesquelles les idées sont mobilisées, c'est-à-dire sous des formes éventuellement approximatives, tronquées, réinventées via des schèmes cognitifs préexistants, lié notamment à des situations d'urgence ou de forte charge de travail¹⁷.

*

Reconstituer précisément l'action n'est donc pas la seule ambition de ce chapitre. Elle doit en effet permettre de démêler, à partir des acteurs eux-mêmes et de leurs conditions de travail, les idées qui saisissent les acteurs ou dont se saisissent les acteurs et donc d'appréhender *concrètement* les idées. Nous proposons donc dans un premier temps (section 1) d'identifier précisément les acteurs engagés dans l'élaboration du projet réformateur, ceux que nous nommons « l'équipe

¹⁷ Nous reprenons ici un cadre que nous avons présenté dans le cadre d'une communication en collaboration avec Francis Sanseigne. Voir : Sylvie Aebischer, Francis Sanseigne, « Les idées à l'état vif : quelques pistes pour une microsociologie des appropriations d'idées », Congrès de l'AFSP, Section thématique « Que faire des idées en science politique ? », organisée par Jean-Gabriel Contamin et Jean-Philippe Heurtin, Grenoble, 7-9 septembre 2009.

Jospin », ce qui nous amènera à resserrer notre focal autour du cabinet du ministre. Nous verrons ainsi que les acteurs ne sont pas ce que nous aurions pu attendre, à savoir des experts en pédagogie mais des administrateurs de l'éducation. Pour expliquer donc le discours pédagogique dont ils sont porteurs, nous devrions donc envisager comme vecteur de la circulation des savoirs leur culture professionnelle et nous verrons comment celle-ci favorise que des questions pédagogiques soient envisagées au prisme de la modernisation administrative. Dans un second temps, nous nous attacherons aux activités des acteurs, en retraçant précisément ce que signifie la « fabrique » d'une loi (section 2). Cette reconstitution permettra de resituer leurs modes de travail et d'identifier les éléments du contexte qui sont signifiants pour les acteurs, ainsi que de voir en fonction de quoi et de quels groupes ils se situent. Cette entrée par les activités permettra elle aussi de mieux comprendre la façon concrète dont les acteurs se saisissent des idées, en mettant en évidence les formes matérielles des idées telles qu'elles se présentent pour les acteurs et la façon dont les idées sont refaçonnées par le contexte, comment les modes de travail jouent sur les raisonnements des acteurs.

SECTION 1 : UNE REFORME AU PRISME DU CABINET – SOCIOLOGIE D'UN GROUPE REFORMATEUR

Si nous entendons consacrer ce chapitre à une microhistoire du travail d'élaboration de la loi, il nous semble nécessaire d'isoler d'abord les acteurs qui ont effectué ce travail. La présentation d'une activité se doit, selon nous, d'être incarnée dans les acteurs qui la portent : par leurs socialisations, leurs dispositions, leurs trajectoires, leurs parcours professionnels, leurs réseaux sociaux, ils imprègnent de façon spécifique la position qu'ils occupent, ce qui influe sur leurs activités.

Nous avons d'abord choisi de focaliser notre analyse sur le cœur de l'entourage du ministre, son cabinet, constitué des acteurs qui portent réellement la préparation de cette loi. Le choix de resserrer la focale sur les membres du cabinet est le résultat de nos investigations dans l'entourage administratif du ministre. Lors des entretiens effectués, les membres des principales directions que nous avons interrogés ont tous rendu le même avis sur la loi, à savoir que celle-ci avait été un travail essentiellement politique, réalisé par le cabinet – particularité sur laquelle nous reviendrons plus avant dans le chapitre. Concernant les partenaires syndicaux mais aussi les autres composantes du gouvernement ou de la majorité, Présidence de la République ou Parlement,

nous nous interrogerons sur leur rôle dans un prochain chapitre¹⁸, choisissant de situer cette micro-analyse au cœur même de la production de la politique étudiée.

Nous devons cependant au lecteur un avertissement initial : cette étude du cabinet de Lionel Jospin s'attarde sur l'ensemble de ses conseillers mais s'intéresse peu au ministre lui-même, tant il est ressorti des entretiens qu'un ministre n'est pas au cœur de la définition de la politique qu'il incarne. S'il est un arbitre puissant face aux propositions de son cabinet, il occupe une place spécifique, à la fois dedans et dehors des enjeux du ministère : le contenu de la politique lui importe, mais il est aussi pris dans des jeux de positionnement externes, notamment au sein du gouvernement et du parti socialiste qui l'accaparent hors de cette définition politique. Or c'est bien le contenu de la politique du ministère Jospin qui nous intéresse et pour l'aborder nous avons donc centré notre étude sur ses producteurs, à savoir le cabinet du ministre.

Dans cette première section, nous allons donc centrer notre attention sur les membres du cabinet et procéder là aussi en deux temps. Il s'agit d'abord d'une présentation des membres du cabinet et de leur parcours ; cette présentation sera nourrie d'un questionnement sur leur rapport au système éducatif et leurs convictions en matière de « *renovation* ». Nous présenterons ensuite les relations entre les membres du groupe afin de déterminer ceux dont l'influence a été déterminante dans la préparation de la loi.

I/ Discours expert et militantisme pédagogique au sein du cabinet Jospin

Pour Philippe Nemo, essayiste conservateur, qui pourfend la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 en tant que manifestation ultime du pédagogisme, cette dernière serait l'œuvre de spécialistes de pédagogie, didactique ou sciences de l'éducation, versés dans le puérocentrisme¹⁹. Nous retrouvons cette assertion chez de nombreux auteurs que nous avons cités en prologue de cette thèse, ce qui nous avait conduit à chercher dans l'entourage du ministre des personnalités dotés d'une expertise en sciences de l'éducation ou des militants pédagogiques. Par « expertise », et comme mentionné en introduction de cette thèse, nous entendons ici une situation des personnes ou groupes identifiés comme spécialistes des questions pédagogiques qui seraient ici mobilisés voire enrôlés dans l'action du ministère et mobiliseraient des savoirs constitués et certifiés.

¹⁸ Voir chapitre 4

¹⁹ Cf. Philippe Nemo, op. cit.

Or, l'entourage de Lionel Jospin n'est pas composé, lors de son passage rue de Grenelle, de spécialistes de pédagogie et autres « gourous » issus des sciences de l'éducation. La composition du cabinet du ministre étonne même tant y dominent les collaborateurs au profil généraliste, spécialistes de l'administration bien avant que de s'intéresser à l'éducation. L'impression est encore plus forte lorsqu'on compare le cabinet de Lionel Jospin à celui du secrétaire d'Etat à l'enseignement technique, Robert Chapuis, ou aux conseillers spécialisés dans les questions d'éducation du cabinet du Premier Ministre, Michel Rocard. Ce n'est qu'en détaillant précisément les parcours de chacun que l'on pourra trouver une explication à l'intérêt marqué pour les questions éducatives qui est loin d'être du domaine de l'expertise ou de la passion pédagogique mais lié à un réformisme administratif. Cette remarque nous conduira à envisager l'influence des pédagogies dites innovantes au travers une dimension plus culturelle, en interrogeant les raccourcis mobilisés par les acteurs en lien avec leur formation et leur parcours.

1) Les conseillers de Lionel Jospin en perspective

Nous avons donc choisi de présenter, dans un premier temps, les conseillers du ministre de l'Education en insistant sur leur parcours et leur relation aux pédagogies innovantes. Pour bien saisir en quoi ce cabinet peut sembler imperméable à cette influence pédagogique, nous proposons de raisonner ensuite par contraste, en analysant les profils des conseillers de deux autres cabinets, ceux de Michel Rocard, Premier Ministre et Robert Chapuis, secrétaire d'Etat à l'enseignement technique. Dans un dernier temps, nous verrons en quoi les positions pédagogiques de l'équipe Jospin sont largement nourries de celles de deux conseillers au profil particulier qui doivent leur conviction plus à un sens pratique qu'à une expertise identifiée et certifiée, ni même un militantisme pédagogique.

▪ UN CABINET IMPERMEABLE A L'INFLUENCE PEDAGOGIQUE ?

Le cabinet de Lionel Jospin peut sembler tout à fait imperméable à la pensée pédagogique, que ce soit par le profil des conseillers ou par leur action pour maintenir à distance toute proposition d'expertise pédagogique revendiquée.

L'absence d'experts en pédagogie au cabinet de Lionel Jospin

Le cabinet du ministre de l'Education nationale, sans être pléthorique, est assez étoffé puisqu'il dote Lionel Jospin de dix-huit collaborateurs, voire vingt-trois si nous ajoutons l'ensemble des

assistants à vocation de soutien technique que nous n'avons pas pris en compte dans l'analyse²⁰. Plus précisément, sont à dénombrer un conseiller spécial, un directeur de cabinet, un directeur-adjoint de cabinet, un chef de cabinet, deux chargés de mission et douze conseillers techniques. Aucun ne semble réellement présenter une expertise pédagogique qui fonderait son recrutement au sein du cabinet.

Composition du cabinet de Lionel Jospin²¹	
<i>La présentation verticale respecte l'ordre protocolaire du cabinet tel que paru au Journal Officiel</i>	
Conseiller spécial : Claude Joyeux	
Directeur de cabinet : Olivier Scharpentek Directeur adjoint : Pierre Tessier	
Chargés de mission :	
- Daniel Bousset, <i>enseignement supérieur</i>	
- Paul Rolland, <i>secteur scolaire</i>	
Conseillers techniques :	
- Dominique Besser, <i>questions budgétaires</i>	- André Fontaine, <i>jeunesse et sport</i>
- Michel Schneider, <i>personnels</i>	- Pierre Dominici, <i>questions budgétaires</i>
- Bernard Debry, <i>décentralisation, international</i>	- Roland Peylet, <i>enseignement technique</i>
- Jean Vacances, <i>élémentaire et préélémentaire</i>	- Jean Rey, <i>santé</i>
- Jean Gauthier, <i>action culturelle</i>	- Luc Fournier, <i>lycées et collèges</i>
- Joseph Garnier, <i>enseignement supérieur</i>	- Pierre Vasseur, <i>recherche, industrie</i>
<i>Collaborateurs à vocation de soutien technique :</i>	
Chef de cabinet : Henry Pradeaux	
Chef du secrétariat particulier : Nicole Baldet	
Chef adjoint du secrétariat particulier : Martine Maydiou	
Conseiller pour les relations avec la presse : Marie-France Lavarini	
Chargée de mission : Paquita Morellet	
Chargé de mission : Pierre Shapira	
Attaché parlementaire : Pierre Guelman	
Chargé de mission pour la région Midi-Pyrénées : Michel Teychenne	
Conseiller pour la communication : Germain Dagognet	

On peut subdiviser ces collaborateurs en trois groupes, les administrateurs, les universitaires et les enseignants ; mais quel que soit le groupe, la tonalité générale de ce cabinet reste très administrative.

Ainsi onze des membres peuvent être considérés comme des « généralistes », spécialistes de l'administration avant de s'intéresser à l'éducation : Olivier Scharpentek, Pierre Tessier, Dominique Besser, Michel Schneider, Bernard Debry, Jean Gauthier, André Fontaine, Pierre Dominici, Roland Peylet, Pierre Vasseur, Henry Pradeaux. Ils sont pour huit d'entre eux issus de l'ENA ou pour deux d'entre eux de l'école polytechnique (Roland Peylet, Pierre Vasseur) ; quant à Henry Pradeaux, le chef de cabinet, il n'est pas issu d'un corps prestigieux mais présente lui

²⁰ Ces collaborateurs n'ont pas été pris en compte dans l'analyse qui suit. Leur rôle est administratif et technique et non de conseil, ce qui a été confirmé par Nicole Baldet, alors secrétaire du ministre, lors d'un échange téléphonique.

²¹ *Le Guide du pouvoir* 88, Editions Jean-François Doumic, 419 p.

aussi un profil généraliste : licencié en droit privé, il a effectué un DEA en études politiques avant d'entamer une carrière d'assistant parlementaire²². Nulle trace ici *a priori* de compétences pédagogiques particulières ou d'appétences marquées pour les nouvelles pédagogies.

Concernant les universitaires, leurs disciplines sont très éloignées des sciences de l'éducation : Claude Joyeux est géophysicien, Daniel Bousset, mathématicien, Paul Rolland, spécialiste de physiologie végétale et Joseph Garnier, d'histoire des sociétés rurales (XVIII^e-XX^e). Quant à Jean Rey, s'il est bien universitaire, il est professeur de médecine, spécialisé en pédiatrie. Seuls deux membres du cabinet sont recrutés en tant qu'anciens enseignants, l'un du primaire, Jean Vacances, l'autre du secondaire, Luc Fournier. Mais leur parcours n'en fait pas des enseignants tout à fait ordinaires, ainsi que l'illustre bien celui de Luc Fournier :

Luc Fournier, conseiller technique, lycées, collèges, enseignements et diplôme, orientation et insertion des élèves, formation continue des enseignants du second degré, ONISEP, CNDP, INRP :

Né en 1934

Parents : ouvrier confiseur / sans profession

Maître d'internat pendant ses études d'histoire, il passe le CAPES d'histoire-géographie après la licence et enseigne dans le Nord puis en Midi-Pyrénées. Il devient agrégé « au choix ». En 1968, il devient personnel de direction, d'abord principal de collège puis proviseur d'un lycée de Toulouse.

Militant socialiste, il est proche de Savary et devient conseiller municipal de la ville de Toulouse en 1977. Détaché auprès du ministère de l'Éducation lors de l'arrivée de la gauche au pouvoir, il est chargé par Savary d'un rapport sur la décentralisation de l'Éducation nationale qu'il publie en 1982, sous le titre *La décentralisation et la démocratisation de la vie scolaire*. Il devient ensuite IA-IPR section « Vie Scolaire » dans l'Académie de Versailles.

Au Parti socialiste, il est secrétaire national à l'éducation de 1984 à 1986²³.

Luc Fournier a donc arrêté d'enseigner en 1968, soit près de vingt ans avant son entrée au cabinet. Pour Jean Vacances, la conversion est plus récente puisqu'il n'est devenu IA-IPR qu'en 1984. Ils ont, comme l'explique le directeur de cabinet, effectué leur « *mue administrative* ». Ce dernier nous met d'ailleurs en garde contre une vision « basiste » selon laquelle des enseignants pourraient participer au cabinet du ministre :

« De toutes façons, si vous voulez, c'est très difficile pour un enseignant de se parachuter comme membre du cabinet de l'Éducation Nationale, ça pourrait correspondre à une vision un peu idéale, un peu basiste si vous voulez, mais en réalité la construction d'un cabinet, elle se fait à travers tout un code de connaissances administratives qui n'est pas donné à un enseignant de... de la base. Donc finalement, ça ne peut être qu'un enseignant qui a fait sa mue administrative à travers un parcours. C'était le cas tout aussi bien d'un chef d'établissement comme Luc Fournier ou aussi bien de Jean Vacances²⁴. »

Il en va de même pour les universitaires : ce ne sont plus de « simples » enseignants-chercheurs, ce sont des personnalités qui ont eu des responsabilités administratives. Ainsi, Daniel Bousset est certes mathématicien, mais il est, depuis 1982, devenu Président d'université puis Recteur d'académie.

²² Informations issues du *Guide du pouvoir*, op. cit.

²³ Informations issues du *Guide du pouvoir*, op. cit. et de l'entretien réalisé avec Luc Fournier.

²⁴ Entretien avec Olivier Scharpentek

Daniel Boussel : chargé de mission enseignement supérieur

Né en 1941

Parents : coiffeur / mère au foyer

Elève à l'ENI de Chambéry, il intègre ensuite l'ENS Saint-Cloud où il prépare avec succès l'agrégation de mathématiques (1966) puis un doctorat d'Etat en mathématiques sous la direction d'André Lichnerowicz (1971).

Professeur au lycée Jean-Baptiste Say à Paris (1964-1965), assistant à la faculté des sciences des Nantes (1965-1968) puis de Paris VI (1969-1970), il est nommé maître de conférences à l'université Paul Sabatier de Toulouse en 1972. Il est promu Professeur des universités en 1977.

Il est ensuite élu Président de l'université Paul Sabatier (1982-1984) puis est nommé Recteur de l'Académie de Rouen (1984-1988)²⁵

Le cas de Paul Rolland est tout à fait similaire, c'est un universitaire devenu recteur ; il a, de plus, également déjà participé à un cabinet ministériel :

Paul Rolland : chargé de mission secteur scolaire, relations avec les recteurs, inspecteurs d'académies et services extérieurs, avec les préfets, personnels d'inspection, IGEN, préparation des rentrées scolaires, enseignement dans les DOM-TOM

Né en 1932

Docteur d'Etat en physiologie végétale

Maître de conférences à l'université de Rouen (1964-1969). Nommé Professeur des universités en 1969, il devient doyen de la faculté des sciences de Rouen (1969-1975) avant de devenir Président de l'université de Rouen (1976-1981) puis Recteur de l'académie de Rennes (1981-1985).

Chargé de mission auprès du ministre de l'Education nationale sous Jean-Pierre Chevènement (1984-1985), il est ensuite à nouveau nommé Recteur, dans l'académie de Versailles, de 1985 à 1987²⁶.

Sans avoir été promu recteur, Joseph Garnier présente une trajectoire proche puisqu'à partir des années 1980, il épousé des responsabilités administratives, dans le domaine de l'enseignement supérieur :

Joseph Garnier : conseiller technique, enseignement supérieur, information scientifique et technique, bibliothèque

Né en 1935

Parents : commerçants (épicerie)

Professeur certifié puis agrégé d'histoire, il enseigne au lycée Frédéric Mistral à Arles de 1963 à 1966.

« Protégé » de Fernand Braudel, il est recruté à l'EHESS où il prépare une thèse de 3^{ème} cycle. Il y est chef de travaux au département d'histoire (1966-1970) puis sous-directeur d'études (1970-1977) avant d'être nommé directeur d'études en 1977.

Son tournant administratif se prépare dès les années 1970 puisqu'il est nommé membre du bureau de l'EHESS de 1972 à 1975 puis directeur d'un laboratoire (centre des recherches historiques) de 1977 à 1982.

Il est nommé conseiller spécial du directeur des enseignements supérieurs au ministère de l'Education nationale en 1981 puis chef de la mission scientifique de l'enseignement supérieur de 1982 à 1986²⁷.

Quant à Jean Rey, son parcours est celui d'un praticien hospitalier (agrégé de pédiatrie, doyen de la faculté de médecine Necker Enfants-malades de 1979 à 1988), mais il a accepté diverses missions publiques : président de la section de sécurité alimentaire et d'hygiène publique de France dans les années 1980, membre du comité scientifique de l'alimentation humaine auprès de la commission des communautés européennes. Rien encore une fois ne semble indiquer une

²⁵ Informations issues de l'entretien avec Daniel Boussel et de la notice du *Guide du pouvoir* : Jean-François Doumic (dir.) et Hélène Lacharmoise (dir.), *Le guide du pouvoir 1989*, Paris, Editions Jean-François Doumic, 1989, 508 p.

²⁶ Informations issues de la notice du *Guide du pouvoir*, op. cit.

²⁷ Informations issues de l'entretien avec Joseph Garnier ainsi que de la notice du *Guide du pouvoir*, op. cit.

expertise spécifique dans les questions éducatives. Le profil de Claude Joyeux reste cependant plus universitaire. Spécialisé dans l'étude de la tectonique des plaques, directeur de l'institut de Physique du globe, lauréat en 1986 du prix Craaford qui récompense des travaux scientifiques dans des disciplines orpheline de prix Nobel, il ne semble pas avoir complètement renoncé à la recherche²⁸. Cependant, dès les années 1980 il intervient au comité des experts du Parti socialiste sur les questions de recherche et entend utiliser son statut de chercheur pour faire entendre sa voix dans le monde social. Là encore, rien ne semble le prédisposer à s'intéresser spécifiquement aux questions d'éducation.

Si, comme nous le verrons dans un point suivant, certains membres du cabinet ont pu développer un intérêt pour les questions éducatives que l'on qualifiera de « pédagogisme pratique », aucun ne présente dans son parcours des titres qui pourraient l'identifier comme un « expert » des questions pédagogiques et unanimement reconnu comme tel.

La mise à distance de l'expertise pédagogique

Au-delà de l'absence d'une « expertise interne », propre au cabinet ministériel, nous observons que l'équipe Jospin tend délibérément à tenir à distance toute proposition d'expertise pédagogique.

Par rapport aux précédents ministères, l'action du ministère Jospin se singularise d'abord, par l'absence de commande de rapport sur l'état du système éducatif à des personnalités extérieures. Ainsi, Alain Savary avait-il fait appel à plusieurs spécialistes pour disposer de bilans et de propositions d'action, notamment au travers de trois « grands » rapports, comme les désignent certains acteurs de l'époque.

Les « grands rapports » du ministère Savary

Dès son arrivée en fonction, le nouveau ministre socialiste commande plusieurs rapports sur l'éducation. Ceux-ci sont confiés à des personnalités connues du monde de l'éducation, connues pour leurs prises de position favorables aux pédagogies innovantes :

Sur les collèges, le rapport est confié à Louis Legrand, professeur de sciences de l'éducation à l'université Louis Pasteur de Strasbourg

Sur les lycées à Antoine Prost, historien spécialiste de l'éducation, professeur à l'université Paris I

Sur la formation des enseignants à André de Peretti, psychosociologue, directeur de recherche à l'INRP

C'est principalement le rapport Legrand qui est suivi d'effets : peu après sa publication, des journées banalisées sont proposées au sein des établissements scolaires pour débattre des propositions. Progressivement certains établissements peuvent « entrer en rénovation » pour expérimenter certaines des dispositions du rapport.

²⁸ Il a obtenu le Prix Craaford conjointement à l'américain Gérald Joseph Wasserburg. Notons que le prix Craaford ne récompense pas forcément des travaux récents et que les recherches de Claude Joyeux ont pu être suspendues (au moins en partie) avant sa réception. Il est toutefois lauréat de nombreuses autres récompenses à la même période. Source : Who's Who, édition 2005, *Guide du pouvoir*, op. cit.

Les deux autres rapports n'ont pas été mis en pratique, en grande partie à cause de contrainte de calendrier : l'année 1984 a été dominée par les débats sur la loi consacrée à l'enseignement privé, puis le ministre Savary a démissionné.

Les spécialistes auxquels sont confiés la rédaction de ces rapports entretiennent des liens étroits avec les pédagogies innovantes et les propositions qui émanent de ces rapports en sont largement imprégnés. Sur un autre mode, René Monory, ministre de l'Éducation sous la première cohabitation, commande à un économiste un rapport de prospective sur le devenir du système éducatif, Jacques Lesourne, affirmant ainsi une volonté de mettre l'éducation en phase avec le monde économique. Dans les deux cas, et pour mener des politiques aux orientations diamétralement opposées, les deux ministres en appellent à des spécialistes de disciplines marquées (sciences de l'éducation *vs.* économie) qui leur permettent d'appuyer et de justifier leurs propositions.

La seule commission mise en place sous ce ministère ainsi que la seule commande d'un rapport sous le ministère Jospin n'a pas lieu dans le cadre de l'élaboration de la loi d'orientation. Le rapport dit Bourdieu-Gros est consacré à la définition de principes destinés à régir la mise à jour des programmes scolaires et leur adéquation aux avancées de la recherche scientifique. S'il y a bien, suite aux propositions de ce rapport, mise en place d'un comité d'experts, celui-ci est dédié à la préparation des nouveaux programmes et les résultats des travaux de ce comité sont postérieurs à la publication de la loi²⁹. Le statut des experts mobilisés est intéressant à analyser. Le rapport initial, commandé dans le temps de préparation de la loi, n'est pas l'œuvre de spécialistes *pédagogiques* institutionnellement reconnus comme tels, mais de deux scientifiques de haut niveau, tous deux professeurs au collège de France et incarnant deux pôles du savoir : Pierre Bourdieu (sciences humaines) et François Gros (sciences). Leurs compétences en matière d'éducation sont *généralistes*. Bourdieu est certes connu pour ses travaux concernant l'éducation, mais la façon dont ses recherches ont construit l'objet « école » en cherchant la mise au jour des rapports que celle-ci entretient avec la structure sociale, n'en fait pas un spécialiste de pédagogie ou de didactique³⁰. Qui plus est, ce rapport Bourdieu-Gros est en réalité l'affirmation d'un principe très général : l'adaptation des programmes aux avancées scientifiques et ne prétend pas définir de méthodes pédagogiques. Concernant enfin les commissions spécialisées, elles font appel, encore une fois, à des spécialistes disciplinaires.

²⁹ Voir la thèse en cours de Pierre Clément sous la direction de Bertrand Gey à l'université d'Amiens sur le sujet.

³⁰ En dépit éventuellement de quelques remarques conclusives sur la « pédagogie rationnelle » qui n'ont jamais donné lieu à des enquêtes approfondies de sa part. Voir Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, op. cit. p. 109-112

Dans le choix des rares « experts » mobilisés, nous observons donc un recours à des universitaires de spécialités classiques et non à des spécialistes de pédagogie, nous devons également constater une volonté de tenir à distance les propositions de ces spécialistes. Cette réticence manifeste s'exprime particulièrement bien dans le cas de la réflexion menée autour de la formation des enseignants et de la création des IUFM dans lequel le cabinet écarte les propositions de coopération de l'Association des Enseignants Chercheurs en science de l'éducation (AECSE). Cette dernière adresse au ministre un rapport intitulé *Point de vue sur les instituts universitaires de formation des maîtres* qui explore en quinze pages les rapports possibles entre les IUFM et les sciences de l'éducation avant de proposer son propre projet pour la formation des maîtres est envoyé au cabinet³¹. La réponse du conseiller en charge du dossier est un refus poli mais ferme qu'il justifie comme suit :

« Tout le problème des IUFM est d'éviter une pollution par les sciences de l'éducation et la didactique des identités disciplinaires et des savoirs constitués.

Se pose alors les conditions d'une intervention des sciences de l'Education dans les IUFM, vous en débattiez longuement. Personnellement j'en vois une essentielle : la qualité, réserver une partie de ce qu'il y a de mieux dans votre discipline pour les IUFM. Si la qualité de votre investissement est contestable votre discipline sera rapidement contestée voir (sic) marginalisée. Si la qualité est incontestable, vous ouvrez le champ à une collaboration positive avec les représentants des champs disciplinaires classiques de l'enseignement primaire ou secondaire et cela pour le bien de tous³². »

Par ailleurs les conseillers du ministre tiennent des propos très négatifs sur les sciences de l'éducation. C'est le cas de Daniel Bousset, chargé de mission auprès du ministre, dans le cadre du dossier IUFM :

« Je suis très réticent vis-à-vis des sciences de l'éducation. Je ne trouve pas qu'elles aient donné des résultats tout à fait satisfaisants, des résultats... En tous cas, pas en France. Peut-être que dans d'autres pays... On ne peut pas dire que les sciences de l'éducation aient vraiment une grande renommée intellectuelle sur le plan international... »

Mais en France, on a quand même Meirieu ?

(silence et réticence) je ne suis pas sûr de voir en Meirieu un vrai spécialiste. Ni qu'il soit connu ailleurs qu'en France³³... »

C'est le cas également de Jean Gauthier en charge de l'enseignement secondaire :

« Et puis je vais être méchant, mais gardez le pour vous... J'ai une très grande crainte parce que j'ai une maigre appréciation des sciences de l'éducation, très grande crainte parce que j'ai vu là des gens qui étaient incapables de faire autre chose que de parler de psychologie de l'élève, de sociologie de la classe, toutes choses dont je ne suis pas certain qu'elles permettent d'avoir une meilleure tenue de la classe. Je crois que c'est bien beau que de parler de quelque chose qu'on ne connaît pas, mais³⁴... »

Ainsi, nous constatons au principe des travaux préparant la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 et les dispositifs la caractérisant l'absence de mobilisation d'une expertise pédagogique –

³¹ Archives personnelles de Daniel Bousset, dossier 16, pochette 2, Lettre de G. Vigarello, président de l'Association des Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Education, au Ministre de l'Education, datée du 4 mars 1989, sans référence et sans objet ; CAB 4/ n° 6840, rapport de l'AECSE *Point de vue sur les instituts de formation des maîtres*

³² Réponse de Daniel Bousset au courrier de l'AECSE

³³ Entretien avec Daniel Bousset, chargé de mission auprès du ministre

³⁴ Entretien avec Jean Gauthier, conseiller technique au cabinet du ministre

voire même une méfiance certaine à l'égard des savoirs issus des sciences de l'éducation – et, partant, la non constitution d'une situation d'expertise pédagogique.

▪ DEUX CABINETS MILITANTS : LES CABINETS CHAPUIS ET ROCARD

Les collaborateurs de cabinet de Lionel Jospin que nous avons présentés ne sont donc ni des experts, ni des militants pédagogiques. Mais la perspective internaliste adoptée jusqu'ici peut avoir des limites pour la démonstration. Aussi allons-nous tenter de raisonner par contraste. C'est en observant de façon détaillée le cabinet de Robert Chapuis, secrétaire d'Etat à l'enseignement technique et auprès du Premier ministre, Michel Rocard, les conseillers chargés de la thématique éducation, au sein du même gouvernement, que nous pouvons mieux mesurer les visages dont aurait pu se doter le cabinet de Jospin si le choix avait été fait de recourir à des réseaux spécialisés et engagés dans les revendications éducatives.

Le cabinet Chapuis

Le cabinet de Robert Chapuis, secrétaire d'Etat auprès du ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des sports, chargé de l'enseignement technique est composé de personnalités qui se sont intéressées de près à l'éducation, pédagogues, ou « militants de l'enseignement ». Afin de ne pas alourdir notre propos, nous avons sélectionné trois profils largement représentatifs des autres membres.

Le parcours du chargé de mission, Claude Pair, premier dans la hiérarchie du cabinet, est intéressant à analyser car, mathématicien et informaticien de formation, il devient une figure forte de l'éducation dans les années 1980, à mi-chemin entre l'administration du système éducatif et le militantisme pédagogique :

Claude Pair, chargé de mission auprès du secrétaire d'Etat :

Né en 1934

Parents : commerçants

Ancien élève de l'ENS de la rue d'Ulm (1956), il prépare avec succès l'agrégation de mathématiques (1956). Il enseigne d'abord en classe préparatoire à Metz (1956-1957) puis Nancy (1957-1963). Il prépare ensuite un doctorat de sciences en informatique, pour lequel il est un temps détaché en tant qu'attaché de recherche au CNRS (1963-1964) ; il obtient son doctorat en 1965 et est recruté comme maître assistant à la faculté des sciences de Nancy. En 1971, il est promu professeur des universités.

C'est justement à ce moment de sa carrière qu'il commence à s'intéresser à la formation des maîtres et à l'enseignement des mathématiques, devenant directeur de l'IREM (Institut de recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) de 1971 à 1973. Il s'engage parallèlement dans la formation des enseignants du second degré en informatique au sein de son université (1971-1976). En 1981, il est chargé par Alain Savary d'une mission visant à l'informatisation des établissements (préparation du plan « Informatique pour tous ») à la suite de laquelle il est nommé directeur des lycées (1981-1985). C'est dans le cadre de cette fonction qu'il commande à son ancien camarade de promotion à l'ENS, Antoine Prost, le rapport sur les lycées. Il démissionne à l'arrivée de Jean-Pierre Chevènement rue de

Grenelle et l'annonce de sa politique « anti-pédagogique ». Il retourne alors dans son université mais anime parallèlement des cercles de réflexion dans la mouvance rocardienne (club *Convaincre*), et c'est ce qui lui vaudra d'être contacté par Robert Chapuis. Il publie alors un essai sur le système éducatif *Rue du bac, une nouvelle donne pour le système éducatif* dans lequel il développe ses propositions de rénovation³⁵.

Le récit de son parcours par l'intéressé renforce encore cette impression, puisqu'il présente sa carrière comme guidée par un double intérêt, l'informatique et l'enseignement et relate comment l'enseignement a finalement pris le pas sur sa discipline d'appartenance :

« Depuis longtemps j'étais intéressé par l'enseignement, d'autre part, je faisais de la recherche en informatique qui n'avait rien à voir, vraiment de la recherche en informatique, des théories sur la transmutation, sur... les grands projets de l'époque et donc ma recherche n'était pas directement liée, au départ, n'était pas directement liée à l'introduction de l'informatique dans l'enseignement, c'est plutôt du côté de... du côté formation, si vous voulez, j'étais enseignant-chercheur, donc... pour former ces professeurs... (...) Intéressé (*à l'enseignement*) ça veut dire qu'à cette époque, ben au niveau français, enfin au niveau ministériel, on se posait pas cette question, enfin à partir de 1980, enfin à partir de 1970, on s'est posé la question "*voilà une nouvelle discipline*" qu'apparaît, alors bon certains pensaient que c'était une nouvelle discipline, d'autres pensaient que c'était pas une discipline, y'avait des grandes discussions à cette époque et mais enfin bon "*voilà quelque chose de nouveau qui apparaît, est-ce que ça ne devrait pas s'introduire dans l'école ?*" Oui, et donc à ce moment là, quelqu'un qui s'appelait Merkouroff qui était chargé de mission par le ministre de s'occuper de ça et ça a été "*on sait pas très bien comment faire et pour définir comment faire, on va former quelques professeurs, de manière relativement approfondie, et puis après, ce sera avec eux qu'on inventera ces choses-là*"... Et on a créé à partir de 1971 quatre centres de formation, y'en avait un à Nancy³⁶... »

Sa conversion s'est préparée dès les années 1970 lorsqu'il réoriente progressivement ses recherches en informatique vers l'enseignement, mais elle ne s'est véritablement terminée qu'à son passage au ministère comme directeur des lycées : « *J'ai un peu arrêté de me sentir informaticien à cette époque* ». En 1985, il est définitivement happé par son intérêt éducatif puisque, après sa démission du ministère, il pense sa discipline à travers des enjeux éducatifs :

« Je suis retourné à l'informatique, mais c'était surtout pour rester dans l'enseignement, par exemple un des thèmes que j'étudiais c'était "*qu'est-ce que l'informatique peut apporter pour lutter contre l'échec scolaire ?*" »

C'est d'ailleurs en homme de convictions pédagogiques qu'il motive son départ de la direction des lycées en 1984, lorsque Jean-Pierre Chevènement remplace Alain Savary rue de Grenelle. Il expose ainsi son refus de la nouvelle ligne du ministère de l'éducation qu'il voit comme un véritable retour en arrière :

« Je ne suis pas parti au moment d'un changement électoral, Jean-Pierre Chevènement c'était la même majorité qu'Alain Savary, mais quand même, au moment d'un changement politique, au sens de politique de l'éducation. (...) Jean-Pierre Chevènement c'était pas les idées qui avaient été développées jusque là, qui étaient de rendre l'enseignement, je sais pas si... enfin le mot moderne n'est peut-être pas si (*adapté*), mais de s'intéresser d'abord à l'élève si vous voulez, bon, Jean-Pierre Chevènement avait une conception de la laïcité très III^e République, hein... (...) Pas d'égalité entre l'enseignant et l'enseigné enfin une vision très traditionnelle... Donc vraiment quand Chevènement est arrivé, il a décidé qu'il fallait tout changer, et même si y'avait en même temps une volonté de... de... qui cadrerait peut-être pas tout à fait avec l'école de la Troisième République, une volonté de lier l'école à l'économie... »

³⁵ Informations issues du *Guide du pouvoir*, op. cit. et de l'entretien avec Claude Pair. Voir ainsi Claude Pair, *Rue du bac – Une nouvelle donne pour le système éducatif*, Paris, Syros, 1986, 252 p.

³⁶ Entretien avec Claude Pair

Le discours qu'il prononce à l'occasion de sa démission est révélateur de sa façon d'envisager son action de directeur d'administration, des convictions fortes qu'il a défendues dans cette fonction. Il est intéressant de noter également la façon dont il qualifie implicitement les visées pédagogiques du ministère de Jean-Pierre Chevènement :

« Depuis plus de trois ans pour les plus anciens d'entre vous, nous avons travaillé ensemble et dans le même sens. Nous voulions le changement pour améliorer la qualité d'un système éducatif dont nous avons pu mesurer la pesanteur, mais aussi constater les richesses, les capacités d'innovation, les générosités et l'imagination qu'il contient. Il s'agissait pour nous de découvrir et d'utiliser celles-ci pour combattre celle-là. La consultation nationale des lycées, le rapport Prost, la marche vers une plus grande autonomie des établissements n'avait pas d'autre but.

Il s'agissait en particulier de faire réussir les plus démunis, les plus en difficulté qui, sans succès à l'école, sont aujourd'hui condamnés au chômage et à la marginalisation : la mission de l'école, c'est la formation de tous. Les diverses actions pédagogiques dans les lycées professionnels et, demain, le cycle d'insertion professionnelle par alternance, veulent aller dans ce sens. (...)

Nous avons rencontré la peur du mouvement, la soif d'autorité, le corporatisme des disciplines, l'élitisme aveugle, la défense des privilèges donnés par le savoir³⁷. »

Il y oppose en effet l'ordre et le mouvement, dans un affrontement qui n'est pas politique mais pédagogique, entre l'autorité des disciplines et la consultation de tous, l'élitisme et la démocratisation, le conservatisme et l'innovation. Chose qui n'est jamais arrivée avec les collaborateurs de M. Jospin, il cite pour se justifier des auteurs de sciences de l'éducation. Ainsi c'est la typologie des ordres éducatifs bâtie par un sociologue de l'éducation, Jean-Louis Derouet (lui-même inspiré des travaux de Boltanski et Thévenot), qui lui sert pour différencier les politiques de Chevènement et de Savary³⁸ :

« Y'a des gens qui essaient d'expliquer qu'il y a eu plusieurs modèles dans l'école et d'ailleurs un peu plus généralement dans la société au cours du temps. (...) Jean-Louis Derouet explique le modèle traditionnel de l'école de la Troisième République, qu'il appelle le modèle civique... Civique au sens (...) où la première mission de l'école est de cimenter la nation et la République... ça va avec la centralisation, avec (...) Ca va avec un certain centrage sur les programmes, sur les enseignants, bon vous voyez bien... Et puis après sans que ce modèle s'arrête autour de la guerre mais surtout après la guerre est apparu un modèle qu'il appelle domestique, (...) plus centré sur l'élève(...) Il faut le considérer comme une personne, et puis ensuite, plutôt avec la crise économique, mais peut-être déjà un peu avant, un modèle qu'il appelle industriel où à la fois l'école est plus liée à la société, à l'économie et en même temps, les idées de l'économie pénètrent dans l'école, comme l'idée de projet, comme l'idée d'évaluation, donc on voit bien que 3 modèles... je suis assez attaché à ce qu'il dit, ça me paraît très explicatif, même si bien sûr ce sont des idéaux-types, c'est-à-dire des caricatures et que ces caricatures, mais ces modèles coexistent, c'est-à-dire que quand l'un apparaît, l'autre ne disparaît pas, que ce soit dans les établissements et même entre chaque personne... Oui d'accord... Euh... Et donc, Chevènement il était plutôt à la fois sur le premier et le troisième modèle, et pas du tout sur le deuxième, hein...

Vous considérez que Savary était sur le deuxième modèle ?

Oui je pense, oui, c'était plutôt vraiment centré sur l'élève... L'élève au centre comme on a dit plus tard³⁹... »

Dans son ouvrage *Rue du Bac*, il expose sa vision d'« *une nouvelle donne* » pour le système éducatif qui passe par une rénovation profonde des contenus guidée par la conviction qu'il faut adapter les contenus à chaque époque, mais surtout qu'on n'enseigne pas les mêmes contenus dans un

³⁷ Lettre aux personnels de la direction des lycées adressée par Claude Pair lors de son départ du ministère en mars 1985, <http://s.huet.free.fr/paideia/paidogonos/claudpai.htm>. On retrouvera ce texte en annexe avec l'entretien.

³⁸ Voir Jean-Louis Derouet, *Ecole et justice*, Paris, Métailié, Collection « Leçons de choses », 1998, 300 p.

³⁹ Entretien avec Robert Chapuis, c'est nous qui soulignons.

système scolaire démocratisé. Mettre en place la démocratisation scolaire, faire vraiment le collège unique, ce serait pour lui, avoir prioritairement conscience de la nécessité d'adapter l'enseignement aux nouveaux publics :

« Un premier cycle pour tous n'est vraiment possible que s'il est diversifié pour s'adapter à la diversité des populations d'élèves⁴⁰. »

Pour ce faire, il serait aussi nécessaire de transformer le rapport au savoir et aux connaissances développé par le système éducatif et de « centrer l'école sur l'élève ». Il appelle de ses vœux une rénovation plus profonde encore celle des rapports entre les élèves et les enseignants, vers une plus grande implication des élèves dans la construction de leur apprentissage. Il propose enfin la généralisation d'une pédagogie de contrat, en particulier en lycée, s'inspirant d'exemples concrets en LEP⁴¹. Il maîtrise déjà, en 1986, une large bibliographie sur les questions éducatives, comme en témoigne la bibliographie de son ouvrage paru cette année là.

Son parcours comme sa capacité à mobiliser la littérature spécifique sur l'enseignement, son discours élaboré sur le système éducatif détonne face aux profils généralistes du cabinet Jospin. Il s'agit bien ici d'une expertise stabilisée, assise sur des connaissances précises, mais d'une expertise acquise au fruit d'une conversion à l'innovation pédagogique par les responsabilités administratives dans le sillon du ministère Savary. Il présente un profil d'autodidacte des questions pédagogiques, nourri par l'expérience administrative, mu par un intérêt militant pour ces questions, mais qui ne s'est jamais traduit en une action proprement militante : son engagement politique dans les cercles rocardiens « Convaincre » ne s'est pas limité aux questions éducatives.

D'autres collaborateurs de Robert Chapuis accusent des traits similaires. Ainsi Jean-Claude Gérard est sans doute le profil type du « militant pédagogique », ancien responsable du SGEN et développant des idées éducatives très novatrices. A la différence de Claude Pair, c'est sur un mode militant qu'il acquiert des compétences éducatives et c'est sur un mode militant avant tout qu'il pense ses propositions pour l'innovation au sein du système éducatif.

Jean-Claude Gérard, conseiller technique enseignement et formation, 1^{er} et 2nd degré :

Né en 1938

Parents : Ingénieur / employée comptable

Ses études d'histoire et géographie (DES de géographie) semblent autant marquées par le militantisme que par l'université : il adhère ainsi en 1956 au parti communiste, puis s'engage comme étudiant à l'UEC dont il est dirigeant de 1960 à 1965. Il fait partie de la minorité dissidente exclue en 1966 pour

⁴⁰ Claude Pair, *Rue du bac*, op. cit. p. 61

⁴¹ La concordance des thèses défendues dans cet ouvrage avec celles défendues dans la plupart des textes du cabinet et dans la loi d'orientation peut frapper. Claude Pair est sans doute le collaborateur de Robert Chapuis qui a le plus collaboré à la loi d'orientation sur l'éducation, étant présent à certaines réunions au titre du secrétariat d'Etat pour l'enseignement technique et a pu en partie influencer les discussions. Mais les idées défendues au sein du cabinet ont d'autres sources qui expliquent qu'elles rejoignent celles défendues par Claude Pair comme nous l'exposons dans ce chapitre.

gauchisme. En 1968, il est exclu du PC. Il milite en 1974 pour la campagne de René Dumont puis adhère au PSU (1974-1980).

Il s'est également engagé dans des centres aérés et colonies de vacances tout au long de ses études et ses premières années d'enseignement. Il dit se sentir également proche des idées du GFEN.

A partir de 1962, il enseigne comme maître auxiliaire, adjoint d'enseignement puis professeur certifié en collège puis lycée technique. Parallèlement, il s'engage au SNES, il y prend rapidement des responsabilités et est membre du bureau national et du CA de la FEN (1968). Il tente d'y créer un courant « rénovation syndicale » autour de positions pédagogiques progressistes. Il rejoint le SGEN en 1972 parce qu'il lui semble possible d'y défendre ses positions pédagogiques. Il en est secrétaire national de 1980 à 1986⁴². Entre 1986 et 1988, il retourne à l'enseignement et devient chef d'établissement. Il participe également aux cercles rocardiens de réflexion, en particulier sur la question des crédits formation.

Il est l'auteur de deux livres : en 1972, lors de sa rupture avec la FEN, il signe *La FEN, un syndicat ?* puis en 1985 *Le nouveau collègue, enfin ?* aux éditions Syros.

Lors du long l'entretien que nous avons réalisé avec lui, Jean-Claude Gérard s'avère très loquace et heureux de développer ses idées pédagogiques. Il nous offre d'ailleurs un manuscrit *Le dinosaure et les fourmis – et si l'école réinventait la formation ?* qu'il a tenté de faire publier en 1993, dans lequel il propose une nouvelle révolution scolaire, celle de la formation adaptée au contexte économique, mais surtout aux modes d'apprentissage des élèves. Plus que Claude Pair encore, il navigue entre les auteurs éducatifs, cite à tour de bras Antoine Prost, Freinet, Montessori et la biographie de son manuscrit ne compte pas moins de quatre pages de références témoignant de son intérêt et de sa connaissance de la littérature pédagogique⁴³. Sa bibliothèque regorge effectivement de publications sur l'éducation, ce qui n'est pas le cas, une fois de plus, des conseillers de Jospin dont nous avons pu visiter la bibliothèque (Fournier et Bousset⁴⁴). Il cite également Edgar Morin ou Michel Crozier, considère « *qu'on ne peut changer la société par décret* » et incarne parfaitement le lien entre pensée pédagogique et managériale. Il faut d'après lui briser « *la sainte trinité une heure / une classe / un prof* » pour inventer de nouvelles formes d'enseignement, en favorisant les initiatives locales, en gérant dans la souplesse les horaires de présence des enseignants en fonction des projets. L'entretien avec lui se transforme rapidement en une « dissertation » sur les problèmes du système éducatif : pour lui la question « *que veut-on faire de l'école ?* » n'a fondamentalement jamais posée. Il faut expliquer aux élèves « *pourquoi ils apprennent* », leur permettre de découvrir le savoir par tâtonnement en s'inspirant de la pédagogie de Célestin Freinet, « *leur proposer des situations problèmes afin de les aider à chercher, vérifier* », leur « *faire comprendre que l'effort est un plaisir, l'effort intellectuel s'entend* ». Il faut donc « *amorcer une réflexion pour une redéfinition de la forme scolaire* » en prenant en compte les lieux extrascolaires dans lesquels l'élève apprend. Il faudrait également faire de l'école un lieu de débat, « *où la délibération devient essentielle* », où les élèves apprennent les responsabilités. En contrepoint de ses représentations des réformes nécessaires à l'école, se

⁴² Informations issues de l'entretien avec Jean-Claude Gérard et du *Guide du pouvoir*, op. cit.

⁴³ En vrac et entres autres, on peut citer Cros, Beillerot, Derouet, Develay, Hamon et Rotmann, Imbert, Legrand, Mialaret, Meirieu, Perrenoud, Ranjard, Seibel...

⁴⁴ Pour ces deux personnes, l'entretien a été réalisé à leur domicile dans le bureau qui servait également de bibliothèque, pour les autres membres du cabinet, l'entretien s'est déroulé sur leur lieu de travail.

dessine toujours l'image des réactionnaires scolaires, incarnés par le syndicalisme du SNES à l'égard duquel il manifeste nettement son hostilité :

A propos du contrôle continu et de l'idée d'introduire des unités de valeurs plutôt que des diplômes sur examen :
« Le SNES, si vous voulez, c'était un peu notre bête noire, des gens qui... souffrent justement de diplômite. C'est toute cette image de bourgeois cultivé mérito- fin du XIX^e dont la seule vision de l'enseignement c'est « il faut plus de moyens ». D'accord il faut plus de moyens, mais... Je caricature un peu, mais la seule vision qu'ils ont du système, au final, c'est une école sans élèves, sans enseignement mais avec des programmes toujours plus complets ! ben oui, quand on revendique toujours de baisser les effectifs, de passer de 35 à 30 puis 25, c'est qu'on veut tendanciellement finir sans élèves. Pareil pour les horaires, c'est 18h00 puis 15h00 puis... Donc l'idéal c'est un enseignant sans heure et sans classe ! (rire) Jamais de réflexion sur la réorganisation du système⁴⁵... »

Cette expertise qu'il fait valoir sur les questions éducatives est nourrie d'une double expérience d'enseignant et de militant.

Comme enseignant, il est intervenu dans la plupart des filières du secondaire (enseignement général et technique), ce qui lui assure « *une connaissance complète du système* ». Il souligne d'ailleurs en entretien qu'il a « *par choix* » rejoint un lycée technique pour y être confronté à des élèves qui contraignent à repenser sa pratique pédagogique, « *à repenser ce qu'on veut faire passer* ». Ses contacts avec les élèves ont également été extra-scolaires, lors de centres aérés ou de colonies de vacances, ce qui explique certainement qu'il défend l'idée que l'enseignement « *a besoin d'animateurs* ». Ce sont sans doute ces activités qu'il présente comme un temps fort de son apprentissage d'enseignant qui ont aussi contribué à développer chez lui la recherche de l'activité et de l'épanouissement de l'enfant.

Mais c'est aussi sur un mode militant qu'il a défendu – et sans doute en grande partie développé – son expertise pédagogique. Il semble avoir eu des dispositions militantes précoces d'abord assouvies dans la politique : il adhère au PC dès son adolescence, milite à l'UEC, puis pour René Dumont lors de la campagne présidentielle de 1974 avant d'adhérer au PSU. Parallèlement il s'engage syndicalement, d'abord à la FEN puis au SGEN qui lui paraît plus en accord avec ses convictions pédagogiques. L'engagement syndical prend finalement le dessus dans les années 1980 : il quitte le PSU l'année où il devient secrétaire national du SGEN – mais dès qu'il quitte le secrétariat national du SGEN, il s'engage politiquement dans les cercles de réflexions rocardiens, en particulier sur les questions de l'éducation tout au long de la vie. Il arrête d'ailleurs d'enseigner en 1980 et lorsqu'il est suspendu dans ses responsabilités nationales au SGEN, il devient chef d'établissement : son passage à la tête d'une organisation syndicale l'a sans doute éloigné de sa pratique d'enseignant et formé à l'administration de l'éducation.

De formation universitaire en histoire et géographie, c'est donc par la pratique enseignante et surtout le militantisme qu'il acquiert une maîtrise de la littérature scientifique sur l'éducation. Mais

⁴⁵ Entretien avec Jean-Claude Gérard. Ici encore on retrouve des thématiques très proches de celles exprimées au sein du cabinet de Lionel Jospin.

en 1988-1989, au moment où il entre au cabinet Chapuis, il peut déjà se présenter comme un spécialiste des questions éducatives ayant développé une réflexion pédagogique propre.

Sans multiplier les exemples, nous pouvons également nous attarder sur le cas de Jean-Pierre Obin, conseiller technique spécialisé dans la formation des enseignants dont le parcours manifeste un certain militantisme pédagogique.

Jean-Pierre Obin, conseiller technique, personnel et formation des enseignants :

Né en 1942

Parents : ouvrier EDF / blanchisseuse

Il suit d'abord des études d'ingénieur à l'Institut Industriel du Nord dont il est diplômé en 1966. Il n'exerce pas comme ingénieur mais enseigne en lycée en coopération en Algérie (1965-1968) puis prépare à son retour à Grenoble un doctorat en mécanique (1971). Il devient assistant puis maître assistant et enfin maître de conférences à l'université Joseph Fourier à Grenoble (1970-1984) où il s'intéresse progressivement aux questions de formation des maîtres. Il participe ainsi à l'UER FORSEC de l'université de Grenoble (Formation des enseignants du second degré⁴⁶) où il obtient un diplôme de formateur d'enseignants et s'investit dans les formations dispensées. Il est nommé directeur de l'Institut de Formation des Maîtres de Grenoble en 1982 qui remplace en 1981 l'UER. Parallèlement, il est appelé au ministère de l'éducation pour une mission sur la formation et la recherche en éducation (MIFERE) (1983-1986). Il est ensuite directeur adjoint du CNDP (1986-1988)⁴⁷. Il commence alors une reconversion en sciences de l'éducation et prépare un doctorat en science de l'éducation sous la direction de Philippe Meirieu qu'il achèvera en 1992. C'est également à ce moment qu'il est contacté pour entrer au cabinet de Robert Chapuis.

La formation universitaire initiale de Jean-Pierre Obin ne le prédisposait pas à s'intéresser aux questions éducatives. Ingénieur, il débute pourtant sa carrière professionnelle comme enseignant en Algérie, un moment qu'il qualifie de « décisif », car il a déterminé une « première inflexion » dans sa carrière. La génération des élèves auxquels il enseigne entre 1965 et 1968 est « quasi la première génération d'algérien a (être menée) au bac », une expérience où il noue des liens forts avec ses élèves, ce qui semble le convertir durablement à l'enseignement. De retour en France, il choisit de commencer un DEA de mécanique pour commencer une carrière dans l'enseignement supérieur « pour rentrer dans l'enseignement » et parce qu' « à cette époque on entrait beaucoup plus facilement dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement secondaire... ». C'est le lieu où il enseigne qui détermine ce qu'il nomme la « seconde inflexion de sa carrière » qui va en faire un spécialiste de la formation des enseignants. Sa femme, enseignante en mathématiques, est nommée à Villeneuve, qui est alors « un véritable laboratoire pédagogique », ce qui le confronte alors à des idées pédagogiques innovantes. De plus, l'université scientifique de Grenoble a mis en place à la faveur de la loi Faure en 1969-1970 une UER (Unité d'Enseignement et de Recherche) de formation des enseignants du second degré dite « Forsec » dans laquelle il s'insère progressivement. Il y acquiert d'abord un diplôme de formateur puis devient lui-même formateur au sein de Forsec, y prend progressivement des

⁴⁶ Cette UER, créée dans le sillon de la loi Faure sur les universités, propose des enseignements transversaux pour les étudiants se destinant à une carrière dans l'enseignement. Les cours dispensés pouvant se monter à 1/10 du temps total d'études. Voir l'entretien avec Jean-Pierre Obin.

⁴⁷ Informations issues de l'entretien avec Jean-Pierre Obin et du *Guide du pouvoir*, op. cit.

responsabilités administratives, au point de devenir un des acteurs essentiels de la formation des enseignants à Grenoble. Il participe à l'équipe de recherche de l'UER et collabore avec l'IREM sur des questions pédagogiques. Lorsque Jean-Pierre Obin cite ses auteurs de référence, c'est d'abord *Libres enfants de Summerhill* d'Alexandre Neil, une référence de la pédagogie antiautoritaire, que l'on ne retrouve encore une fois à aucun moment des entretiens réalisés avec les membres du cabinet Jospin. C'est en effet le courant anti-autoritaire qui semble avoir été à l'origine de son intérêt pour l'éducation :

« donc cette idée d'éducation nouvelle, c'est l'idée que l'éducation, la vraie éducation à la liberté, c'est l'éducation qui a réussi à libérer l'homme de toute contrainte, d'où les dérives du pédagogisme qui prétend faire une éducation au désir⁴⁸... »

En 1982, il pilote la transformation de l'UER en Institut de Formation des Maîtres (IFM). Sous l'impulsion provoquée par le rapport de Peretti. Les contacts noués à cette occasion au sein du ministère lui permettent d'être appelé dès 1983 pour diriger une mission sur la formation et la recherche en éducation (MIFERE) où il travaille en liens étroits avec le cabinet de Savary. Ce poste à demi-politique lui vaut d'obtenir à l'occasion de l'alternance une « *planque* » comme directeur adjoint du CNDP où il prépare sa reconversion en sciences de l'éducation et entame un doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Philippe Meirieu ayant pour objet le projet d'établissement.

Son parcours est bien celui d'une reconversion progressive dans la formation des enseignants puis une spécialisation sur les questions éducatives qui lui vaut d'être reconnu comme expert par le ministère de l'Éducation nationale et lui permet d'envisager une reconversion complète en changeant de discipline d'appartenance et par l'écriture d'une nouvelle thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Il présente donc ainsi un profil d'expert au sens académique du terme ; pourtant Jean-Pierre Obin n'est pas un membre du cabinet de Lionel Jospin et n'a eu finalement que peu d'influence sur la politique menée.

Concernant les autres membres du cabinet de Robert Chapuis, ils sont majoritairement issus de l'enseignement ; deux énarques sur les douze membres, dont la directrice de cabinet, sont à dénombrer. Contrairement au cabinet Jospin, nous sommes face à un mode de recrutement très différent qui privilégie des compétences pédagogiques et un engagement dans les questions

⁴⁸ Entretien avec Jean-Pierre Obin. Il est à noter qu'il est au moment de l'entretien très critique vis-à-vis de ces positions d'alors, les présentant de façon relativement péjorative d'abord en les évoquant sous le vocable de « new âge » puis en faisant carrément son « *autocritique* » selon ses propres mots, soulignant les limites de la politique menée alors au nom de « *cette dérive individualiste, l'idée que ce n'est pas les élèves, le collectif, mais l'élève, l'individu qui est au centre du système, auquel on doit faire droit en le libérant de toute idée de règle, de contrainte...* » et s'appuyant sur un pamphlet de Marcel Gauchet, très loin de *Summerhill*.

éducatives. Les réseaux militants, en particulier rocardien comme les cercles *Convaincre*, sont eux aussi des filières de mobilisation.

Le cabinet Rocard

Le cabinet du Premier ministre, Michel Rocard, n'est pas bien sûr composé de spécialistes de l'éducation. Toutefois il existe au sein du cabinet du premier ministre une « section éducation », composée de trois membres sur laquelle nous pouvons également nous attarder, pilotée par une personnalité renommée dans le monde de la pédagogie. L'historien Antoine Prost est placé à sa tête. Il est connu pour son histoire de l'enseignement français mais aussi pour ses prises de positions en faveur d'une organisation renouvelée du système éducatif. Le détail de son parcours et l'éclairage apporté par sa trajectoire à sa bibliographie permet de mettre en partie à distance son statut de référence universitaire en matière d'éducation.

Antoine Prost, chargé de mission auprès du premier ministre, éducation :

Né en 1933

Parents : avoué de justice / sans profession

Lors de ses études d'histoire, il intègre l'ENS rue d'Ulm où il prépare avec succès l'agrégation d'histoire (1956). Il suit également des études de sciences politiques à l'IEP de Paris. Il a enseigné d'abord au Lycée d'Orléans et prépare parallèlement une thèse de troisième cycle sur *La CGT à l'époque du Front populaire* (1963) soutenue à l'université de Paris I où il est assistant. Il est nommé maître de conférences à l'université d'Orléans en 1966 où il exerce pendant dix ans, tout en assumant des charges administratives. Il a notamment été directeur d'UER, vice-président de l'Université et directeur du service de formation continue de cette Université. Il soutient en 1975 sa thèse d'Etat sur *Les Anciens combattants et la société française (1914-1939)* et est nommé en 1979 professeur à l'Université de Paris I. Même si Antoine Prost est reconnu comme le spécialiste de l'histoire de l'éducation en France, sa spécialisation d'historien a donc d'abord porté sur des sujets très différents.

C'est par le biais militant que s'est affirmé l'intérêt d'Antoine Prost pour l'éducation. Adhérent du SGEN, il publie en 1963, avec le philosophe de l'éducation Jacques Natanson, *La révolution scolaire*⁴⁹, dans lequel il défend l'idée d'une rénovation profonde des structures scolaires qui garantisse à la fois une réelle démocratisation et des méthodes d'enseignement mieux adaptées aux élèves, ainsi ils y promeuvent les méthodes actives, source de motivation pour les élèves. Il participe au titre du SGEN aux commissions éducation des V^e et VI^e Plans (respectivement en 1965 et 1970). C'est à ce moment que lui est commandé l'*Histoire de l'enseignement en France*, quatrième volume dédié au XIX^e et XX^e siècle d'une série historique qui paraît en 1968. Il participe ensuite à plusieurs commissions ministérielles, dont la commission Joxe sur la condition enseignante (1971-1972), puis la commission de Peretti sur la formation des enseignants (1981-1982). Il devient progressivement un spécialiste unanimement reconnu des questions d'éducation.

C'est un expert de premier plan pour les questions éducatives qu'a choisi Michel Rocard comme conseiller spécial pour l'éducation, si ce n'est le meilleur spécialiste français de la question. Référence incontournable de l'histoire de l'éducation, Antoine Prost a pourtant d'abord abordé ces questions sous un angle militant. Son adhésion au SGEN se fait sans doute en grande partie par goût politique confessionnel mais ses convictions pédagogiques sont présentes dès 1963 lorsqu'il publie avec Jacques Natanson l'essai *La révolution scolaire*. Toujours au titre du SGEN il participe à diverses commissions administratives sur l'éducation. Ce n'est qu'alors qu'un ouvrage

⁴⁹ Antoine Prost, Jacques Natanson, *La révolution scolaire*, Paris, Les éditions ouvrières, 1963, 162 p.

lui est commandé, qui paraît en 1968. Comme il le reconnaît dans son introduction à la réédition de 1986, cette histoire ne serait plus possible, elle avait été réalisée principalement à partir de synthèse d'ouvrages alors disponibles. Il devient dès lors un spécialiste reconnu des questions d'éducation, enchaînant les publications académiques, au point que les racines militantes de son questionnement ont été oubliées. C'est toutefois en tant qu'expert engagé, en tant qu'homme aux convictions pédagogiques proches de celles du ministre qu'il lui est demandé de coordonner un rapport sur le fonctionnement des lycées, *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*. Il y défend la nécessité de prendre en compte la diversité des élèves et de mettre en adéquation programmes et contexte économique. En 1985, il publie un ouvrage à caractère plus personnel, *Eloge des pédagogues*, en réponse au *De l'école* de Jean-Claude Millner et au procès médiatique des nouvelles pédagogies. Il prend clairement position dans les débats qui tente d'opposer école républicaine et nouvelles pédagogies : refusant l'alternative savoirs vs. épanouissement de l'enfant, il invite à s'interroger sur « *ce que les élèves apprennent et comment ils l'apprennent* » et à construire à partir de là l'enseignement – en quelque sorte nous retrouvons déjà ici l'idée qu'il faut « *mettre l'élève au centre du système* ». Lorsqu'il est appelé en 1988 au cabinet de Michel Rocard, c'est donc bien en tant qu'intellectuel engagé, dont la sensibilité proche de la deuxième gauche est connue et pas uniquement comme expert des questions d'histoire de l'éducation.

En ce qui concerne les autres conseillers chargés des questions éducatives, Yvon Robert et Alain Bergounioux ils bénéficient tous deux d'une forte légitimité politique, étant tous deux des acteurs importants du Parti socialiste :

Yvon Robert, conseiller technique, éducation :

Né en 1949

Parents : colonel d'infanterie / sans profession

Après ses études et des années de militantisme étudiant, il rejoint la FGDS puis le Parti socialiste.

De 1968 à 1979, il occupe différents postes dans l'enseignement privé à Paris puis dans l'enseignement public à Chartres et dans la région parisienne. Admis à l'ENA par la voie du concours interne, il choisit le ministère de l'Éducation nationale en 1980 pour sa première affectation à la direction des Affaires financières. Il est, dès la formation du cabinet, conseiller auprès du ministre de l'Éducation nationale Alain Savary, tout en demeurant à son poste. En 1983, il est nommé directeur des personnels enseignants. En 1987, il devient inspecteur général de l'Administration de l'Éducation nationale.

Il est par ailleurs membre du conseil national du Parti socialiste et participe sous la direction de Laurent Fabius aux négociations secrètes avec la FEN à l'hiver 1987-1988⁵⁰.

Yvon Robert en tant qu'ancien directeur des personnels est un technicien chevronné de la machine Education nationale, ce que reconnaît volontiers Antoine Prost :

« C'est là que je suis allé chercher Yvon Robert pour étoffer le cabinet de Rocard et pour discuter de ces questions avec quelqu'un qui soit techniquement pointu. Comme Yvon était directeur des personnels enseignants, c'était quelqu'un dans le pyramidal des corps, il était top ! tout à fait top⁵¹ ! »

⁵⁰ Informations issues de la notice de l'INRP (service des archives orales du SHE) et notice *Guide du pouvoir*, op. cit.

Yvon Robert a une autre vertu, en tant que proche de Laurent Fabius, il a noué pendant la cohabitation des liens étroits avec les dirigeants de la FEN : l'ouverture du cabinet de Michel Rocard à un membre d'un autre courant est à la fois un signe d'ouverture vers l'appareil socialiste et une arme politique dans les négociations qui s'annoncent sur la revalorisation. Mais ce travail auprès de Laurent Fabius sur les questions d'éducation a permis à Yvon Robert d'affirmer des convictions pédagogiques fortes, favorables à une rénovation profonde de l'enseignement, qui est le sens de l'accord FEN/PS de l'hiver 1987/88⁵².

Alain Bergounioux, chargé de mission enseignement supérieur :

Né en 1949

Parents : employé des postes / institutrice

Lors de ses études d'histoire, il intègre l'ENS rue d'Ulm où il prépare l'Agrégation. Il enseigne d'abord en lycée de 1978 à 1981. Son doctorat terminé, il devient maître de conférences à l'université de Franche-Comté puis à l'IEP de Paris (1981-1988). Il partage ses recherches entre l'étude du syndicalisme et celle du mouvement social démocrate : il publie ainsi *Force ouvrière* en 1975, *La social-démocratie ou le compromis* (en collaboration avec Bernard Manin), *La forteresse enseignante* (collectif) en 1985 sur la FEN. Il adhère dès les années 1970 au Parti socialiste, d'abord proche du CERES de Jean-Pierre Chevènement, il s'oriente à partir de 1979 vers les cercles de la deuxième gauche, il est dès lors un collaborateur régulier de Michel Rocard⁵³.

Quant à Alain Bergounioux, proche de Rocard dès le début des années 1980, c'est en tant qu'enseignant-chercheur qu'il est chargé d'une mission sur l'enseignement supérieur. Il est plus compliqué dans son cas de trouver des marques d'intérêt pour les questions éducatives, même si son engagement dans les cercles rocardiens en fait de façon assez mécanique un partisan de la rénovation.

Le recrutement au sein du cabinet de Michel Rocard semble donc d'abord se fonder sur des ressources techniques, qu'elles soient universitaires ou administratives. Mais les trois conseillers pour l'éducation se caractérisent par des engagements forts tant sur les questions éducatives que politiques, ce qui fait de la ressource militante une ressource importante du recrutement. Comme dans le cas du cabinet de Robert Chapuis, nous sommes donc en présence de spécialistes de pédagogie ou militant de l'enseignement, proches de réseau de la pédagogie innovante, ce qui souligne bien, par contraste, l'originalité du cabinet de Lionel Jospin.

▪ LES PEDAGOGUES DU CABINET JOSPIN : UN PEDAGOGISME PRATIQUE

Le constat de l'absence de relais pédagogiques dans le ministère Jospin est partagée par Antoine Prost, l'historien, qui manifeste en entretien ne pas reconnaître les siens dans l'entourage du ministre de l'Éducation :

⁵¹ Entretien avec Antoine Prost.

⁵² Voir chapitre 4

⁵³ Source *Guide du pouvoir*, op. cit. et notice biographique du *Who's who*.

« Y'a pas de pédagogues autour de Lionel Jospin... (...) Dans le cabinet Jospin, les gens comme Gauthier que je connais bien, qui est quelqu'un de sympa mais *prrrr...* (*bruit de la bouche qui se dégonfle qui signifie « rien »*, « *il ne s'intéresse pas à la pédagogie* ») rien⁵⁴... »

Deux conseillers de Lionel Jospin doivent retenir d'abord notre attention parce qu'à la différence des autres ils ont eux des préoccupations pédagogiques marquées, Claude Joyeux et Jean Vacances. C'est d'ailleurs ce que note Antoine Prost quand il commente la composition de l'équipe qui entourait le ministre de l'Éducation, amendant sa première vision selon laquelle personne dans le cabinet n'avait d'intérêt pour la pédagogie :

« Si, si Vacances, si... C'est d'abord un administrateur, pis Vacances c'est le primaire... Si... Non, dans le cabinet Jospin, les deux... (...) Le seul dont l'œil s'allumait quand on parlait de pédagogie, de rénovation pédagogique, c'était Joyeux, paradoxalement. Joyeux pour lui, ça a du sens... C'est un drôle de type Joyeux, c'est pas un mauvais type Joyeux, il a de bonnes idées. Il a un tempérament pas possible, c'est un... c'est... Mais lui il avait un vrai intérêt pour les questions pédagogiques. Mais en dehors de ça y'avait personne sur les questions d'éducation⁵⁵. »

Jean Vacances et Claude Joyeux sont effectivement désignés assez unanimement comme les spécialistes, les deux experts en matière de pédagogie du cabinet de Lionel Jospin, ceux vers qui l'on se tourne pour remplir de « chair pédagogique » les propositions. Si les conseillers de Lionel Jospin ne présentent pas en effet les caractéristiques d'experts des questions pédagogiques, deux conseillers de Lionel Jospin manifestent cependant en ce domaine un goût plus prononcé que leurs collègues. Toutefois, ils ne s'expriment pas en spécialistes reconnus mais développent ce que l'on peut qualifier de « pédagogisme pratique » en opposition à un « pédagogisme théorique » dont les principes seraient explicités comme tels et se référeraient à un corps de connaissances spécifiques et certifiées. Leurs convictions ressortissent plutôt à des schèmes généraux, issus de leur expérience pratique, peu stabilisés et relativement vagues. Plus exactement, c'est effectivement au titre de sa connaissance du premier degré que Jean Vacances a été recruté dans le cabinet, les compétences de Claude Joyeux en ce domaine étant plus de l'ordre de l'appétence personnelle, d'abord considéré comme un spécialiste du supérieur, il va progressivement s'intéresser à l'enseignement scolaire. De même, ni pour l'un, ni pour l'autre nous ne décelons d'appétence pour les questions pédagogiques qui se traduise par un véritable « militantisme de l'enseignement », comme cela pouvait être le cas dans d'autres cabinets.

Le parcours de Jean Vacances est intéressant car il gravit un à un tous les échelons de la hiérarchie de l'Éducation nationale.

Jean Vacances
Né en 1939
Parents : instituteurs

⁵⁴ Entretien avec Antoine Prost, conseiller spécial à l'éducation auprès du Premier ministre. Jean Gauthier est un administrateur de l'Éducation nationale, ancien énarque.

⁵⁵ Entretien avec Antoine Prost

Il intègre l'école normale à Valence en 1955 et enseigne de 1959 à 1965 en zone rurale dans la Drôme. En 1965, il intègre le centre de formation des professeurs d'enseignement général de collège à l'école normale de Grenoble puis prépare le concours des IPES à Grenoble et intègre l'université où il prépare le CAPES d'histoire-géographie (1966-1969) puis l'agrégation de géographie alors qu'il est professeur stagiaire (1970). Il enseigne au lycée Champollion à Grenoble de 1971 à 1984 où il est chargé à partir de 1975 de classes préparatoires littéraires puis HEC. En octobre 1984, il est nommé Inspecteur d'Académie à Dunkerque où il rencontre Michel Delebarre qui le recommande à Lionel Jospin à l'occasion de la formation du cabinet⁵⁶.

Il a ainsi une expérience forte de l'enseignement à tous les niveaux et c'est donc en tant que praticien qu'il est recruté au cabinet – il n'a jamais pris sa carte au Parti socialiste, comme il le revendique. En 1988, il n'a pas encore formalisé ses connaissances pédagogiques sous forme de diplôme en science de l'éducation comme il le fera par la suite⁵⁷. A ce titre, son récit sous forme de confession est intéressant. S'il est le plus versé dans les questions pédagogiques des conseillers du ministre, il dit n'avoir que très peu lu d'auteurs spécialisés et l'exprime avec une certaine culpabilité :

« Et si vous deviez inscrire un certain nombre d'auteurs à votre Panthéon pédagogique, qui est-ce que vous sélectionneriez ? Euh... y'en aurait pas beaucoup. Y'aurait Antoine Prost, pour l'histoire de l'Education, (silence)... Mais je peux vous dire, ça vous serez pas obligée de l'écrire, moi j'ai lu très peu de livres sur le domaine pédagogique, j'ai construit ma doctrine pédagogique par... par la pratique... (...) Mais ça vous n'êtes pas obligée de... Je veux dire, c'est pas un titre de gloire de pas lire beaucoup de bouquins pédagogiques, j'ai sans doute eu tort... d'ailleurs... »

Au moment de citer les auteurs qui l'ont marqué, après n'avoir que su répondre, il finit par évoquer, de manière assez étonnante les conseillers des ministres de l'Instruction Publique du XIX^e et Jules Ferry :

*« S'il y a vraiment quelqu'un à choisir, c'est les conseillers techniques qui entouraient les Ministres à la fin du XIX^e siècle...
C'est vrai... ?
Et quelques autres après, d'ailleurs, je peux vous dire que quand on lit leur textes, je peux vous dire que y'en a quelques uns... je signerais encore aujourd'hui...
Vous pensez à quels textes... ?
Y'a un texte en particulier de Jules Ferry sur l'Inspection des Maîtres, sur la création des compositions mensuelles, sur la façon dont on... dont on euh... doit s'y prendre quand on est inspecteur pour inspecter le travail du maître, enfin des choses étonnantes, et Rouland, en 1857, je crois... écrit un texte sur les apprentissages qui est assez remarquable... Et qu'on pourrait quasiment signer d'ailleurs. Il reproche qu'on coupe les cheveux en quatre, qu'on fait des trucs trop difficiles pour les élèves, qu'on leur enseigne des trucs imbuables, enfin des trucs⁵⁸... »*

Nous sommes donc très loin de la simple opposition entre école républicaine de Jules Ferry et les propagateurs acquis aux intérêts des sciences de l'éducation. Mais nous sommes surtout loin d'être en face d'une personne très au fait de cette discipline. Le seul texte qu'il cite pour justifier

⁵⁶ Lors de l'entretien que nous avons réalisé avec lui, Jean Vacances nous a remis son curriculum vitae.

⁵⁷ Son ascension ne s'arrête pas en 1988 : en 1990, il est nommé directeur des écoles, en 1992 il devient IGEN et prépare un doctorat en science de l'éducation sur l'histoire des inspecteurs de l'enseignement primaire, qu'il soutient en 1995. Il est nommé président du jury de recrutement des inspecteurs de l'Education nationale de 1993 à 1996. Il est chargé par Ségolène Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire, d'un rapport sur l'enseignement primaire : *Améliorer l'efficacité de l'enseignement primaire* (1998). En 2001, il passe une habilitation à diriger des recherches qui lui permet de devenir Recteur de l'Académie de Poitiers (2001-2002). Il devient en 2002 professeur associé à l'université de Dijon et continue d'exercer ses fonctions d'IGEN.

⁵⁸ Entretien avec Jean Vacances

son opposition à la pratique du redoublement *Pour ou contre le redoublement* de Jean-Jacques Paul date de 1995, il est donc postérieur à son action au ministère⁵⁹. Les réseaux qu'il se forge avec les sciences de l'éducation sont en effet postérieurs, tout comme semble l'être sa connaissance de cette littérature. Sans conteste, il montre un intérêt pour cette discipline mais celui-ci n'était à l'époque que latent et s'est développé par la suite. Il semble donc que la vision de l'éducation qu'il développe alors soit plutôt ancrée dans sa pratique d'enseignement. Même s'il ne cache guère ce qu'il considère comme ses « lacunes » en matière de littérature éducative, il répète à plusieurs reprises qu'il est bien meilleur de s'entourer de bons pédagogues que de bien connaître ses auteurs :

« Ce qu'il faut que vous sachiez, c'est que quand on a travaillé sur des textes pédagogiques, il vaut mieux connaître bien de très bons pédagogues que de connaître bien les auteurs⁶⁰... »

C'est donc sur ses souvenirs d'enseignant qu'il fonde sa doctrine éducatrice. Ainsi la mesure des cycles à l'école primaire dont il peut revendiquer la paternité est très directement liée à son expérience dans une classe à multi-niveaux en milieu rural :

« *Vous m'avez dit que votre réflexion sur le redoublement elle datait d'avant...*

Oui, d'avant, bien d'avant mon entrée au cabinet... J'ai vu quelques fois des élèves redoubler contre mon gré, en particulier dans le second degré, puisque dans le premier degré, comme je vous ai dit, ils ne redoublaient pas, enfin pas dans l'école où j'étais, parce que j'étais avec ma femme dans une école à poste double, et que les élèves suivaient normalement et passaient d'une division à l'autre. S'ils étaient moins bons en dictée, on raccourcissait un peu la dictée, si ils étaient meilleurs, on l'allongeait, enfin la dictée ou le problème de mathématiques, enfin... ils suivaient... avec le cours, le cours plus élevé ou pour certains, on leur disait "*Ben tu t'arrêteras là*"... Mais en collège, je me suis battu contre des redoublements sur lesquels j'ai perdu parce que mes collègues étaient majoritaires, et euh... quelques fois j'ai regretté beaucoup d'avoir fait redoubler certains élèves... Enfin bon, c'est la vie !

Mais donc c'est lié à une expérience personnelle de l'enseignement...

Oui mais quand même, quand on analyse les choses, moi quand je regardais mes élèves qui redoublaient au collège, ils étaient pas meilleurs à la fin de l'année où ils redoublaient que l'année d'avant, alors il y a pas de raison de les faire redoubler ! D'ailleurs, ils étaient même plutôt moins bons⁶¹... »

Voir en Jean Vacances un innovateur forcené serait pourtant une erreur, comme il l'expose lui-même. Il est favorable à une activité dans la classe, mais dans un rythme de travail très dense :

« J'avais une technique, qui était assez particulière, qu'un de mes amis qui m'envoyait beaucoup de stagiaires appelait "*Tu es directif-actif*" disait-il... C'est-à-dire que les élèves travaillaient beaucoup mais c'était très cadré... Et ça je l'ai fait, et j'ai fait trois stages quand j'étais en CPR pour le... pour le... pour devenir prof et je trouvais ça très intéressant parce que aucune des techniques utilisées par les trois enseignants ne me plaisait. Et je me... Aucune... Et je m'étais dit "*jamais ça chez moi !*" Et je m'étais monté un système où les élèves étaient toujours en activité, mais ça partait pas dans tous les sens. Et mon credo en matière d'éducation, c'est que pour que les élèves réussissent, il faut les faire travailler, et que ça donne du travail aux enseignants de faire travailler les élèves, en tous cas de les faire travailler correctement... »

Nous retrouvons ici son attachement à un travail très cadré et nous comprenons mieux ici la référence aux directeurs de l'enseignement scolaire des années 1880. Ce goût pour l'effort nous le

⁵⁹ Jean-Jacques Paul, *Le redoublement: pour ou contre ?*, Paris, ESF, Collection « Pratiques & enjeux pédagogiques », 1996, 127 p.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Entretien avec Jean Vacances

retrouvons aussi dans le rythme de travail qu'il s'impose et qu'il nous narre avec une fierté certaine :

« Et donc j'ai été conseiller technique pendant 3 ans, j'ai été Directeur pendant deux ans, on m'a remercié au bout de deux ans, et je suis devenu Inspecteur Général et donc comme j'avais peur de m'ennuyer... Directeur, quand même, vous travaillez 80 heures par semaine... Inspecteur Général, c'est quand même, vous faites 40 heures... Donc j'avais peur de m'ennuyer et je suis... j'ai déposé un sujet de thèse, et donc dans les trois premières années, j'ai fait une thèse qui a été éditée d'ailleurs, pas à frais d'auteur... qui s'appelle les Inspecteurs des Ecoles Primaire

Oui, je l'ai vue...

Voilà... Et puis après, j'ai continué mon travail d'Inspecteur Général, j'ai été prof associé à l'Université de Bourgogne, dont j'étais l'étudiant d'ailleurs, en même temps, et... puis j'ai été opéré du dos en novembre 2000, et je ne pouvais pas m'asseoir, pendant un mois et demi, je ne pouvais pas m'asseoir, on m'a dit, couché, debout, mais pas assis et donc j'ai mis dans mon bureau des coussins qui se déplaient et une étagère et donc j'ai travaillé où debout ou allongé, pendant deux mois, j'ai repris tous les travaux que j'avais fait, en particulier, les rapports au Ministre, les... et j'ai préparé mon habilitation à diriger les recherches⁶²... »

Il revendique ainsi, en fin d'entretien, n'avoir mis que deux ans et neuf mois pour rédiger sa thèse en travaillant bien plus de 40 heures par semaine mais « *sans jamais voir la lumière du jour* ».

Jean Vacances n'est toutefois pas celui qui a le plus pesé dans la définition de la ligne éducative du ministère Jospin. Un bon indicateur en est par exemple le nombre de documents de sa main conservés dans les notes du ministre : seul un texte émanant de sa plume, préparation d'une circulaire pour la rentrée 1990 est retenu⁶³. A l'inverse, nous retrouvons dans les documents de Lionel Jospin de nombreux textes de Claude Joyeux qui semble, lui, avoir eu une influence décisive. Sans doute leur différence d'influence s'explique-t-elle par leurs ressources différenciées, leur position dans le cabinet, comme nous le verrons au point suivant⁶⁴.

Claude Joyeux présente un profil tout à fait différent et s'il a sans doute été recruté comme praticien de l'enseignement supérieur, il n'a pas la pratique du système éducatif qu'a Jean Vacances.

Claude Joyeux : conseiller spécial du Ministre

Né en 1937

Parents : Professeur / sans profession

Après des études au Lycée Saint-Louis puis à la Faculté des sciences à Paris, il prépare un doctorat en sciences physiques. Il mène ensuite une brillante carrière universitaire : Assistant à l'Université de Paris (1962-68), il devient directeur du laboratoire de géochimie et cosmochimie des Universités de Paris VI et VII en 1967, puis directeur de l'Institut de physique du globe (1976-1986). Il est nommé en 1970 professeur titulaire de la chaire des sciences de la terre à l'Université de Paris VII, enseigne à l'Institut de technologie du Massachusetts (Etats-Unis) en 1975-76, avant d'être nommé professeur à l'Institut universitaire de France.

Il a obtenu de nombreuses récompenses scientifique : Lauréat du prix Craaford de l'Académie royale des sciences de Suède (1986), médaille Goldsmidt de la Geochimical Society of America (1986), médaille Wollaston de la Société géologique de Londres (1987), Day Medal de la Geological Society of

⁶² Entretien avec Jean Vacances

⁶³ CAC 2004 0313, article 3, CAB 6/ JF/VD n° 610, note de Jean Vacances au Ministre, datée du 9 novembre 1988, ayant pour objet « Projet de circulaire de rentrée »

⁶⁴ Voir infra les relations au sein du cabinet.

America (1988), Médaille d'or du Centre national de la recherche scientifique (CNRS) (1994), Médaille Bowie de la Geophysical Union, Médaille Holmes de l'European Union Geosciences.
En 1986, il entre au comité des experts du Parti socialiste où il s'occupe des questions de recherche.

Claude Joyeux est en 1988, ainsi que nous l'avons présenté précédemment, un universitaire de renom, certes engagé au Parti socialiste, que rien ne prédispose à s'intéresser particulièrement à l'enseignement scolaire. Si son œil s'illumine lorsqu'on parle de pédagogie, pour reprendre l'expression d'Antoine Prost, c'est par pur goût personnel et en ne s'appuyant sur aucune expertise en la matière. C'est en effet essentiellement au nom de ses compétences en matière de recherche et d'enseignement supérieur que s'explique son recrutement au sein du cabinet. Son amitié de longue date avec le ministre compte aussi, Claude Joyeux et Lionel Jospin se sont rencontrés au début de leurs études dans la cité étudiante d'Antony. Dès son arrivée au cabinet, il produit des textes d'une soixantaine de pages, véritables dissertations sur le système éducatif proposant à la fois de rénover l'université, mais aussi – et profondément – l'enseignement secondaire. En l'absence de témoignage du conseiller spécial, nous devons nous contenter de l'analyse des traces de son travail dans les documents conservés aux archives nationales⁶⁵. Durant cette période, les textes qu'il produit au sein du cabinet s'apparentent avant tout à de réflexions personnelles et « impressionnistes » nourries d'une connaissance indigène et partielle du système éducatif :

« Va-t-on continuer le cours magistral tel que nous l'avons connu au lycée ou au premier cycle ou va-t-on initier un système de vidéo-cassettes personnalisées complété par des séances d'explications et de questions au professeur ? Va-t-on continuer les cours d'histoire, de sciences naturelles ou même de physique sans le recours permanent à l'audiovisuel ? S'il en est ainsi, devra-t-on former les professeurs de la même manière⁶⁶ ? »

A aucun moment, nous ne sommes en présence d'une exposition réflexive et stabilisée d'un programme de réforme, mobilisant un corpus d'études et de connaissances préconstituées. Les rares références sont des citations d'essayistes, non spécialisés sur les questions éducatives comme François de Closets qui semble indiquer que les enseignants choisissent ce métier pour les vacances :

« (Au sujet de la revalorisation du métier d'enseignant) Ne peut-on pas réfléchir sur le fait fondamental qu'une profession aussi mal rémunérée a continué d'attirer autant de candidats de qualité ? Les avantages non financiers – comme les appelle François de Closets offrirait-ils des compensations équitables à la faiblesse des traitements ? Là encore, il faut se garder de toute réponse bâtive⁶⁷. »

Sa connaissance du système scolaire dans son ensemble est approximative. Aussi rapporte-t-il souvent son fonctionnement à ce qu'il connaît mieux, l'enseignement supérieur :

⁶⁵En particulier le long document maintes fois cité dans le chapitre 1, sous l'appellation « document Joyeux » : CAC 2004 0313, Claude Joyeux, « Faire du neuf avec du vieux - Un programme pour adapter notre Education nationale aux temps futurs », juillet 1988, 60 p.

⁶⁶ Ibid. p. 21

⁶⁷ Ibid. p. 8

« Dans le primaire, les connaissances nécessaires ne dépassent pas le niveau du bac. Leur maîtrise demande peut-être la propédeutique. La pédagogie est déterminante et sans doute difficile, car elle doit être à la fois collective et différenciée. Au contraire, dans le second et le troisième cycle de l'enseignement supérieur, c'est la connaissance et plus encore la création et la structuration de la connaissance naissante qui sont essentielles. L'acte pédagogique au sens traditionnel du terme est second. Parce que le travail de l'étudiant doit être en grande partie personnel parce que l'effort pédagogique essentiel du professeur est de faire l'effort de structurer les connaissances qui naissent. L'étudiant doit à ce niveau savoir travailler seul, et le cours ne peut être qu'une source d'inspiration forcément assez sporadique. Ceci montre que le terme de pédagogie ne signifie pas la même chose pour divers niveaux d'enseignements.⁶⁸ »

C'est donc bien un savoir *pratique* et *intuitif* que Claude Joyeux met en œuvre dans sa réflexion sur le système éducatif.

Finalement, ceux qui sont reconnus comme les deux « penseurs » du cabinet Jospin en matière d'éducation et de pédagogie nourrissent un savoir qui est très éloigné de l'expertise pédagogique et mettent en œuvre des connaissances pratiques, souvent vagues et faiblement objectivées, qui ne correspondent guère à la situation d'expertise décrite ordinairement dans la littérature au delà de la variété des configurations. C'est en ce sens que nous pouvons parler de « pédagogisme pratique ». Il semble donc nécessaire de rechercher ailleurs les éléments qui ont poussé cette équipe à développer des réponses pédagogiques semblant faire écho aux pédagogies innovantes.

2) Les convictions modernisatrices d'administrateurs de l'éducation

Nous en tenir à la simple constatation d'un profil de recrutement effectivement plus « technocratique » dans le cabinet de Lionel Jospin que dans ceux de Robert Chapuis et Michel Rocard nous conduirait à une impasse. Comment expliquer en effet les positions très novatrices en matière de pédagogie du ministère Jospin ? L'appétence pour les questions d'éducation de Claude Joyeux et Jean Vacances ne suffit pas à expliquer les prises de position novatrices du ministère Jospin. L'étude plus détaillée des profils des autres membres du cabinet de Lionel Jospin fait justement apparaître un cabinet composé d'administrateurs spécialisés dans *l'administration* de l'éducation. Mais tout se passe comme si leur intérêt indéniable pour l'éducation passait d'abord par le filtre administratif, ce qui explique alors, que, dans les travaux du ministère, rénovation éducative et modernisation administrative aillent de pair. Nous abordons donc cette question au travers des profils et des représentations des membres du cabinet, ce qui nous permettra d'étudier la circulation des savoirs au travers de la culture professionnelle des acteurs étudiés.

⁶⁸ Ibid. p. 22 (souligné dans le texte)

▪ DES ADMINISTRATEURS SPECIALISES DANS L'EDUCATION

L'étude détaillée des profils de l'entourage du ministre de l'Education met en évidence des parcours liés au monde de l'éducation dans lesquels domine cependant une approche administrative des questions pédagogiques

Des anciens enseignants reconvertis dans l'administration du système

Nous avons d'abord noté que la majorité du cabinet était composée de « généralistes », cependant parmi ceux-ci quatre administrateurs civils ont la spécificité d'être des anciens enseignants qui ont fait leur carrière administrative dans l'administration de l'Education nationale : Pierre Tessier, André Fontaine, Michel Schneider et Dominique Besser. Nous verrons que ce profil se retrouve également chez les anciens universitaires Daniel Boussel et Joseph Garnier ou chez un inspecteur comme Luc Fournier. Leur passé d'anciens éducateurs pourrait les conduire à s'investir dans la pédagogie, or il semble que leur reconversion dans l'administration du système éducatif ait tout eu d'une véritable *conversion* et qu'ils envisagent avant tout la rénovation éducative d'un point de vue administratif, ce qui éclaire l'intrication des deux registres pédagogique et managérial que nous avons montrée dans le premier chapitre.

Le parcours de Michel Schneider, conseiller technique en charge des personnels enseignants est très intéressant dans cette perspective et mérite que nous nous y attardions :

Michel Schneider, conseiller technique, personnels enseignants, personnels de direction, administratifs, techniques, ouvriers et de service (secteur scolaire) :

Né en 1948

Parents : agriculteurs

Il intègre d'abord une école normale, mais n'exerce pas comme instituteur. Il rejoint en effet directement à sa sortie de l'ENI le centre de formation pour PEGC en lettres-histoire-géographie. Lauréat des IPES, il prépare ensuite le CAPES d'histoire-géographie puis l'Agrégation. Il enseigne dans différents établissements d'Alsace avant d'être nommé en 1972 au lycée Fustel de Coulanges à Strasbourg.

Il intègre l'ENA, promotion « droits de l'homme » (1981). Il intègre comme Administrateur civil le ministère de l'Education nationale en tant que chef de bureau des études et de la prévision à la direction des personnels enseignants de lycées et collèges (1981-1984). Il devient ensuite Secrétaire général du rectorat de l'Académie d'Aix-Marseille (1984-1987) avant de diriger un projet d'informatisation de la gestion du personnel « Emplois-Postes-Personnels⁶⁹ ».

La trajectoire de Michel Schneider est statistiquement improbable dans l'espace social : recruté après la troisième en école normale d'instituteur, il rejoint progressivement le second degré. Son ascension rapide semble lui avoir donné le goût des études et de l'ambition et il reprend sa formation pour préparer puis intégrer l'ENA, « *par peur* » de s'ennuyer :

⁶⁹ Informations issues de l'entretien avec Michel Schneider et du *Guide du pouvoir*, op. cit. complétées par la notice du *Who's who*, édition 2006.

« Et si j'avais pas réussi l'ENA, j'aurais postulé pour devenir chef d'établissement ou Inspecteur d'académie, j'ai... J'aimais beaucoup le métier d'enseignement, mais à 28 ans ou à 29 ans, je me suis retrouvé... J'ai fait trois postes dans ma carrière d'enseignant. Premier poste, Bouzonville, en Moselle – près de la frontière allemande, alors que je venais de me marier et que j'habitais à Colmar, ce qui était pas très pratique. Et puis ensuite, au bout d'un an, j'ai été affecté à Colmar où j'ai passé 3 ans et puis j'avais demandé Strasbourg et puis j'ai été nommé au lycée Fustel de Coulanges, le plus grand bahut littéraire de la ville, à l'ombre de la cathédrale. Et là, j'ai eu peur... Non mais j'ai eu peur, peur d'y rester... Qu'est-ce que je pouvais avoir de mieux ? La seule chose que je pouvais faire, c'est d'aller dans les classes préparatoires de Fustel de Coulanges, mais... donc je me disais y'a d'autres choses à faire etc. Et c'est là que j'ai fait l'ENA, et si j'avais pas fait l'ENA, j'étais très heureux dans ma fonction d'enseignant, je pense que j'aurais fait 5 ans à Fustel de Coulanges et j'aurais passé le concours d'inspecteur d'académie et je me serais retrouvé dans cette... de ce côté-là... Mais c'est parce qu'effectivement, il s'est trouvé que... quand vous êtes dans ce type de situation, vous êtes du coin et vous êtes dans le plus gros bahut littéraire de la ville, qu'est-ce que vous voulez faire de mieux⁷⁰... ? »

Mais de sa famille d'agriculteurs puis de l'école normale à la haute fonction publique, c'est la quasi-totalité de l'espace social qu'il franchit en quelques années, comme il le dit « *je suis un modèle de ce qu'on appelle la promotion républicaine* ». Toutefois, une fois l'excellence scolaire atteinte, il ne peut se tourner vers les fonctions les plus prestigieuses, et, par nécessité du classement ou par un goût (socialement construit), c'est *naturellement* qu'il se tourne vers l'administration de l'éducation. Il y trouve aussi l'opportunité de réinvestir des connaissances du système éducatif lors de sa reconversion administrative ce qui lui permet d'aborder avec une certaine assurance ses nouvelles fonctions. Nous retrouvons ce profil de façon très similaire chez Pierre Tessier.

Pierre Tessier, directeur-adjoint du cabinet :

Né en 1931

Parents : instituteur (école paroissiale) / sans profession

Fort engagement catholique.

Sportif de haut niveau en gymnastique, il est champion de France scolaire et universitaire en 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953.

Il intègre en 1950 l'École Normale supérieure d'Éducation physique et Sportive (ENSEP) dont il sort major en 1953, avant d'enseigner l'éducation physique et sportive.

Il intègre ensuite l'ENA, promotion 1965 « Stendhal » (condisciple de Jospin). Il en sort administrateur civil d'abord à la Jeunesse et sport puis à l'enseignement supérieur.

De 1965 à 1967, il est chargé des réformes de l'éducation physique (instructions officielles, bac, statuts des personnels...) au Secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports. De 1967 à 1977, il devient conseiller permanent du directeur délégué aux enseignements supérieurs et sous-directeur des affaires générales, statistiques et études, réformes de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale. Il est rapporteur général de la commission d'examen des statuts des Universités (1971). De 1974 à 1978, il est sous directeur au Secrétariat d'État aux Universités, chargé de mission sur l'avenir de l'Université d'Orléans. De 1978 à 1982, il est chef du service des bibliothèques. De 1982 à 1987, il est directeur du Centre National des Œuvres Universitaires et Scolaires (CNOUS) et s'occupe de la refonte du statut, de la réforme des Restaurants universitaires et du financement de la construction des cités⁷¹.

Ancien sportif de haut niveau et enseignant pendant douze ans, le parcours de Pierre Tessier n'est incontestablement pas seulement celui d'un administrateur. Cette expérience le conduit à sa sortie de l'ENA à rejoindre le secrétariat d'État à la Jeunesse et aux sports, comme il le dit lui-même : « à

⁷⁰ Entretien avec Schneider

⁷¹ Informations issues de l'entretien avec Pierre Tessier à l'occasion duquel il nous remet un CV détaillé, complété par le *Guide du pouvoir*, op. cit.

cause de mon passé de prof de sport⁷²... ». Ce n'est qu'ensuite qu'il est « aspiré », selon ses propres termes, par l'enseignement supérieur, où il effectue le reste de sa carrière. Les fonctions qu'il y occupe n'ont progressivement plus rien de commun avec son ancien métier d'enseignement : université, bibliothèque et CNOUS. Tout se passe pourtant comme s'il avait d'abord cherché à investir le domaine de l'éducation au sport pour s'assurer des ressources dans cet univers nouveau pour lui qu'était l'administration. Une fois cette période de transition et d'adaptation passée, il peut alors s'aventurer vers d'autres domaines, mais il reste toujours dans le giron du ministère de l'Éducation. Il en va de même pour Michel Schneider : il raconte que lorsqu'il a été appelé pour participer au cabinet de Lionel Jospin, il avait pris des contacts avec le Ministère de la Culture pour intégrer une DRAC. Ce n'est qu'après quelques années de carrière dans l'administration de l'éducation, qu'il se dirige vers un autre secteur d'action publique – mais il serait resté dans un secteur proche, la culture.

Le parcours d'André Fontaine est très proche de celui de Pierre Tessier puisqu'il est également issu de l'éducation physique et sportive, qu'il a enseignée pendant cinq ans :

André Fontaine, conseiller technique jeunesse et sports :

Né en 1938

École Normale d'Instituteurs (1957), enseigne en école primaire en 1957-1958 avant d'entrer à l'ENSEP (école normale supérieure d'éducation physique) où il prépare un CAPEPS (1962). Il devient professeur d'éducation physique et sportive et exerce de 1964 à 1969.

Il entre à l'ENA, promotion « Charles de Gaulle » (1970-1972). Il rejoint en tant qu'administrateur civil le ministère de la santé comme chef de bureau (1972-1978). Il est ensuite nommé chargé de mission auprès du directeur des Sports au ministère de la Jeunesse et des Sports (1978-1980). En 1981, il devient directeur de cabinet du ministre de la Jeunesse et des Sports Edwige Avice, puis est nommé en 1985 Directeur des Sports au ministère de la Jeunesse et des Sports⁷³.

André Fontaine n'a toutefois pas exactement le même parcours : il débute sa carrière au ministère de la santé puis rejoint le ministère de la Jeunesse et des sports où il se spécialise et qu'il ne quitte plus. C'est d'ailleurs pour être en charge de cette thématique qu'il est fait appel à lui au cabinet de Lionel Jospin.

Enfin Dominique Besser, conseiller technique et administratrice civile est aussi une ancienne enseignante :

Dominique Besser, conseillère technique, questions budgétaires, financières et comptables :

Née en 1952

Elle intègre l'ENS Sèvres, y prépare avec succès l'agrégation de lettres modernes (1975). Elle enseigne ensuite au lycée de Chelles en Seine et Marne de 1975 à 1978.

Elle se réoriente alors vers l'ENA, qu'elle suit dans la promotion François-Henri d'Aguesseau (1982) et rejoint comme administratrice civile le ministère de l'Éducation nationale où elle est nommée chef de bureau des écoles d'ingénieurs (1982-1986). Dans le cadre d'un échange franco-qubécois de fonctionnaires, elle travaille un an au ministère de l'Enseignement supérieur du Québec (1985-1986) avant de rejoindre, en France, le ministère de l'Économie, des finances et des privatisations comme adjointe au chef de bureau culture et grands projets (1986-1988⁷⁴).

⁷² Entretien avec Pierre Tessier

⁷³ Informations issues du *Guide du pouvoir*, op. cit.

⁷⁴ Informations issues du *Guide du pouvoir*, op. cit.

Elle présente un parcours plus linéaire : normalienne à Sèvres, agrégée de lettres modernes, elle prépare l'ENA et n'aura enseigné que trois ans. Sa courte carrière est déjà variée et son passé de normalienne semble l'avoir dotée de ressources propres à connaître une trajectoire rapidement ascendante. Ses choix de postes, sa capacité à saisir des opportunités lui permettent de quitter le ministère de l'éducation pour un ministère plus prestigieux en 1986, l'économie et les finances – même si le Bureau « culture et grands projets » reste, de par sa thématique, proche de l'enseignement.

Dans les quatre cas étudiés ici, l'investissement de l'administration de l'Education nationale par des anciens enseignants qui semblent choisir délibérément leur domaine de compétences pourrait les conduire à revendiquer une expertise spécifique sur le système éducatif, *en tant qu'anciens enseignants*. Pourtant, aucun de ceux que nous avons interrogés ne fait appel à son expérience d'enseignement pour justifier des prises de position pédagogiques. Au contraire, tous se présentent délibérément comme des spécialistes de l'administration. Ainsi, Pierre Tessier, dont l'expérience d'enseignant remonte effectivement à 23 ans en arrière, se présente avant toute chose comme un technocrate :

« Moi j'avais un rôle vraiment de mécanicien dans cette équipe (...). Moi je suis un technocrate pur ! J'aime bien les idées, j'aime bien la mécanique administrative, j'aime bien tout ce qui est administratif, tout ce qui est clair, net. Mais... je suis très maladroit en face des phénomènes d'opinion et je suis très peu apte à convaincre une assemblée, donc le jeu politique m'a toujours été étranger, je suis nul... (...)... Si vous voulez, mon rôle a été complètement minoré à l'intérieur du cabinet, moi j'avais un rôle, j'étais mis, comment dirais-je ? Je devais assurer le bon fonctionnement de l'administration, les... Pas tellement des nominations de directeurs que la façon dont ils assuraient leur fonction.⁷⁵ »

Il minimise la portée politique de son rôle, réduisant ses fonctions à un support technique :

« Nous sommes loin de votre sujet, mais je vous explique que mon rôle était très particulier... Et en fait, c'est moi qui contrôlais tout ce qui sortait du Ministère, je donnais le bon à tirer, je corrigeais les fautes d'orthographe (sourire) pour que Lionel Jospin ne soit pas épinglé dans le *Canard enchaîné*, c'était souvent ça... Mais c'était quelques fois plus sérieux que ça, il fallait s'assurer que telle décision qui était signée par le Ministre était bien préparée, etc. Donc j'avais un rôle de soutier en quelque sorte... Et je vous l'dis, hein, parce que j'avais la confiance du ministre, j'avais la compétence administrative⁷⁶. »

Il souligne également qu'il n'avait pas un rôle pédagogique, n'étant pas un conseiller spécialisé dans ces questions :

« Je voulais vous dire ça, pour vous expliquer que toute cette loi a été préparée hors de ma présence, j'ai participé au séminaire, mais je... j'ai donné des avis, si vous voulez, mais je n'ai pas vraiment participé à la préparation de la loi, ni à sa préparation même, parce que c'était les membres du cabinet, les conseillers qui étaient plus spécialisés que moi qui ont participé à sa préparation⁷⁷. »

⁷⁵ Entretien avec Pierre Tessier

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Ibid.

Il en va de même avec Michel Schneider, qui souligne qu'il a été recruté « *sur un profil technique*⁷⁸ », qu'il n'était ni un politique, ni un pédagogue. Ni l'un ni l'autre n'affichent de solidarité avec les enseignants et sont d'ailleurs tous deux très virulents dans la critique de ce qu'ils considèrent comme leur corporatisme. Ainsi Pierre Tessier s'étonne de la difficulté à demander des contreparties à la revalorisation des salaires des enseignants :

« Les parlementaires socialistes, beaucoup étaient des enseignants ou au moins soutenaient le corps enseignant dans son ensemble et donc soutenaient les revendications des enseignants et se souciaient assez peu d'exiger du corps enseignant des contreparties et même se souciaient assez peu de ce qu'on mettrait dans la loi d'orientation. Euh... Moi j'ai le sentiment que Rolland, qui malheureusement ne peut plus témoigner, vous aurait dit qu'il avait eu bien du mal avec les parlementaires socialistes, qui réclamaient toujours plus pour les profs, mais sans jamais adopter une attitude de représentants du peuple français et en exigeant, au nom de la République, du corps enseignant un certain nombre de... comment dirais-je ? Je dirais pas de sacrifice, mais de... mais un p'tit peu quand même de sacrifice, parce que vraiment les horaires des enseignants depuis 50 ans ont fondu comme neige au soleil. A chaque fois qu'on fait une réforme, il faut leur consentir une heure ou deux de décharge et Claude Joyeux a eu... la franchise de le dire et là encore, il s'est fait épinglé par le corps enseignant ! Il y a dans le corps enseignant des gens qui n'ont pas de conscience professionnelle, beaucoup qui se sont révélés... sans vocation véritable et sans conscience professionnelle⁷⁹... »

Le plus notable est sans doute d'observer à quel point leur reconversion a l'effet d'une conversion, les amenant à délaisser les problématiques pédagogiques pour les thématiques administratives. Ainsi Michel Schneider s'enflamme sur les questions budgétaires et de gestion administrative des personnels mais n'aborde jamais spontanément les dimensions pédagogiques. Il est celui qui défend l'idée que « *le système a besoin de respiration* » que nous avons présentée plus haut⁸⁰. Il disserte durant l'entretien pendant de longues minutes sur la nécessité d'introduire des éléments de progression au mérite dans la carrière des enseignants, sur la réforme de la carte des ZEP, prononce un long plaidoyer pour la bivalence des enseignants de collègue au nom de motifs de simplification budgétaire et de gestion des personnels. S'il adhère bien sûr aux enjeux pédagogiques de la rénovation éducative, il ne semble pouvoir s'empêcher de les traiter avec une certaine condescendance, comme si ces préoccupations n'étaient que de second ordre. Ainsi en est-il quand il traite du caractère « *proclamatoire* » de la loi d'orientation :

« Qu'est-ce qu'il y avait d'autres dans la loi, ben y'avait tous les articles proclamatoires, « l'enfant au centre du système éducatif », le fait qu'on appartenait à une communauté scolaire, (sourire dans la voix) que y'avait pas que les enseignants mais aussi les ATOS... Enfin tout ce type d'articles qui logiquement n'auraient pas du figurer dans une loi, parce que, c'était pas... C'était plutôt des déclarations d'intention que des... Enfin à un moment donné, vous n'échappez pas à ce type de précisions, à ce type de positionnement. (...) Vous savez, la rédaction d'une loi, vous démarrez, moi je me souviendrais toujours du jour où on a commencé à rédiger le premier papier et puis ensuite, 8 mois ou 9 mois après, vous voyez le résultat final et là vous voyez le boursoufflage progressif des choses. Autant au départ les arrêtés étaient plus nettes, autant ensuite y'a toutes les considérations, toutes les concertations, il faut couvrir tout le monde... « *la communauté scolaire* » faut parler des ATOS, etc. Vous avez ensuite, vous arrivez ensuite à ce type d'articles⁸¹... »

⁷⁸ Entretien avec Michel Schneider

⁷⁹ Entretien avec Pierre Tessier

⁸⁰ Cf. infra chapitre 1 section 2 § 2.3.1 – « Gérer les enseignants au mérite »

⁸¹ Entretien avec Michel Schneider

C'est un constat que l'on retrouve chez Pierre Tessier :

« Si vous voulez, je suis un peu navré de ce que l'on fasse des lois sur l'éducation qui ne soient pas de véritables lois, pas du domaine de la Loi, tel que définit dans l'article 54 (sic) de la Constitution. La Constitution dit qu'en matière d'éducation, la Loi doit s'en tenir aux grands principes, or on s'aperçoit que chaque fois qu'on fait une loi, sous la pression des syndicats, et sous la pression de pédagogues plus ou moins brillants, d'universitaires plus ou moins prestigieux, on a introduit toujours des mesures qui ne sont pas de grands principes, qui ne sont pas des mesures d'organisation du système et bien ça, c'est pas du domaine de la loi⁸²... »

Ces positionnements nous les retrouvons chez un conseiller technique au profil proche : Luc Fournier. Il a en effet été lui aussi enseignant avant de devenir chef d'établissement puis inspecteur⁸³ ; tout en restant au sein du ministère de l'Éducation nationale, il s'est donc reconverti vers des fonctions plus administratives. Or, son discours sur la préparation de la loi révèle qu'il est beaucoup plus intéressé par les questions de modernisation et de décentralisation que par les questions purement pédagogiques. Ainsi c'est sur des points de droit de la décentralisation qu'il axe la discussion lorsqu'il est interrogé sur son rapport de 1982 sur le projet d'établissement, plutôt que sur la nécessité de créer des dynamiques au sein des équipes pédagogiques. Abordant la question des options en lycée, il s'insurge contre la multiplication des choix offerts aux élèves qui alourdissent la gestion du système :

« Quand vous avez des élèves qui veulent trois options de langues, vous avez un proviseur : comment il peut assurer trois options de langues ? Et bien la troisième option de langue, ils bourrent tous les élèves qui ont cette option et les élèves disent, c'est une honte, nous sommes à 40... Mais ils oublient de dire que dans leurs disciplines principales, ils sont à moins de 30. Et oui... Si vous faites la moyenne de... le nombre d'élèves en France par le nombre d'enseignants, vous avez un enseignant pour 11 élèves. Et si vous les rapportez avec le système des options, les découpages, vous avez un enseignant pour 26 élèves... Voyez l'écart, hein... »

Quant à des universitaires comme Daniel Boussel et Joseph Garnier, eux aussi progressivement reconvertis dans l'administration⁸⁴, s'ils se positionnent souvent en universitaires, ils ne se prononcent jamais en enseignants mais s'intéressent d'abord aux problématiques de rénovation administrative. Ainsi Daniel Boussel reproche au système éducatif de ne pas connaître un réel pilotage :

« Et l'autre chose qui m'intéresse, c'est l'évolution du système éducatif... La gouvernance... Ca, c'est pour le système scolaire... Je trouve que le système scolaire est un système qui ne sait pas très bien où il en est, (...) on est dans une organisation qui est ni une organisation de gouvernance comme on dit, ni une organisation très hiérarchisée... Je trouve que le système est aujourd'hui... il ne réfléchit pas aujourd'hui à son organisation. (...) c'est assez intéressant de se pencher sur le pilotage pédagogique du système... qui n'existe pas⁸⁵... »

⁸² Entretien avec Pierre Tessier

⁸³ Voir portrait supra

⁸⁴ Voir portraits supra. On pourrait sans doute également ranger Paul Rolland dans cette catégorie, mais décédé en 2001, nous n'avons pu l'interroger. Sans doute Pierre Vasseur est-il également à ranger dans cette catégorie, mais nous n'avons pu le rencontrer : conseiller technique sur les questions recherches, polytechnicien, il n'est pas à proprement parler un administrateur puisqu'il a exercé des fonctions de chercheur en physique avant d'être directeur des laboratoires de polytechnique de 1976 à 1978. Il semble rejoindre ici dans le cabinet le secteur enseignement supérieur/recherche plus que le secteur éducation.

⁸⁵ Entretien avec Daniel Boussel

Parmi les membres du cabinet les plus proches du système éducatif, ayant eu un passé d'enseignant, nous retrouvons donc des convictions plus proches de la modernisation administrative que de l'appétence pédagogique. La proximité entre les deux registres managérial et pédagogique que nous avons montrée dans le premier chapitre masque in fine une appréhension des questions pédagogiques au travers du filtre de la réforme managériale de l'Etat. Il nous semble que c'est bien sous cet angle qu'il faut envisager leurs convictions dans la préparation de la loi d'orientation et les considérer comme des administrateurs du système éducatif.

Des administrateurs du système éducatif

Cet enthousiasme pour la modernisation administrative, nous le retrouvons chez les autres membres du cabinet, qu'ils soient des administrateurs spécialisés dans l'éducation ou non.

Une grande partie du cabinet n'a pas d'expérience dans l'enseignement, ils ont effectué la majeure partie de leur carrière au sein du ministère de l'Education nationale, ce qui en fait des administrateurs spécialisés dans l'éducation. Cependant, leur habitus administratif n'en est pas moins largement imprégné d'une volonté de modernisation qui domine leur appétit de rénovation.

Ainsi, Jean Gauthier a réalisé l'intégralité de sa carrière au sein du ministère de l'Education nationale :

Jean Gauthier, conseiller technique organisation et gestion des moyens des lycées et collèges, action éducative et culturelle, enseignements artistiques, nouvelles technologies éducatives, langues et cultures régionales, relations avec le ministère de la Culture :

Né en 1940

Parents : vérificateur des postes / sans profession

Après des études de droit, il passe avec succès le concours d'attaché d'administration centrale et choisit le ministère de l'Education Nationale où il exerce de 1968 à 1976, en particulier au sein de la direction des enseignements supérieurs.

Il intègre ensuite l'ENA (promotion « Guernica » - 1976), dont il sort Administrateur civil et choisit de réintégrer l'Education nationale. Il est d'abord chef de bureau formation et certification à la direction générale de la programmation et de la coordination (1976-1980) avant d'être nommé secrétaire général de l'université de Paris I (1980-1982). Il est ensuite sous-directeur des enseignements universitaires (1984-1986) puis sous directeur des élèves et de l'action éducative et culturelle à la direction des lycées et collèges (1986-1988)⁸⁶.

Le choix de ce ministère s'est fait, dit-il, par attachement pour les questions de société cruciales que représentait l'éducation :

« Ben parce que j'ai toujours été attiré par ces problèmes de... Parce que je considère que (*l'éducation*) c'est le... avec les aspects de santé publique, ce sont les grands problèmes de société que nous avons à

⁸⁶ Information issues de l'entretien avec Jean Gauthier et du *Guide du pouvoir*, op. cit.

résoudre. Je suis pas trop financier, je ne suis pas sûr que je me passionnerais pour les relations diplomatiques⁸⁷... »

Il réitère ce choix à sa sortie de l'ENA, toujours en avançant la même argumentation :

« Alors pourquoi pas la préfectorale ? Parce que j'avais un classement qui me permettait de rentrer dans la préfectorale, mais non, retour à l'Education nationale. Pourquoi ça ? Ben je m'en étais ouvert à Pierre Racine à un moment et l'idée que j'avais que les grands problèmes sociaux, c'était que dans le fond c'était du côté de la santé et de l'éducation que ça allait se poser, donc il fallait bien aller au ministère pour s'occuper de ça⁸⁸. »

Il est vrai qu'il est entré à l'Education nationale en 1968, juste après les événements de mai, au moment de la rénovation Faure, qu'il a participé à la préparation de la loi sur les universités et qu'il a connu pleinement les transformations des années 1970, affrontant dès le début de sa carrière des dossiers aux enjeux très politiques, ce qui a pu entretenir son intérêt pour les questions éducatives :

« J'ai eu une chance extraordinaire parce que à l'époque, le ministre de l'Education nationale c'était Edgar Faure et (...) c'était la pleine époque de la préparation de la loi de 1968 sur les universités. Et là c'était très drôle parce que je me suis rendu compte que tout ce qu'on apprend en droit est contrebattu par la pratique administrative. (...) Bon et puis une fois que vous avez vu comment fonctionne la relation entre les syndicats d'étudiants, les syndicats du personnel, la trouille énorme qui s'est développée pendant ces moments là (...) Mais c'est extrêmement formateur quand vous arrivez dans un ministère où vous ne connaissez rien et que vous commencez par connaître les aspects les plus politiques et en même temps les plus chauds⁸⁹... »

Il devient années après années un vrai technicien de l'éducation, d'abord spécialisé dans l'enseignement supérieur, ce qu'atteste sa mobilité comme secrétaire général de l'université de Paris I, puis de l'enseignement secondaire, lorsqu'il devient au milieu des années 1980 sous-directeur (sous-direction des élèves) au ministère de l'Education nationale.

Quant à Olivier Scharpentek, directeur de cabinet, énarque sorti « dans la botte » et ayant fait d'abord le choix du Conseil d'Etat, a lui aussi une carrière largement liée à l'administration de l'Education nationale :

Olivier Scharpentek, directeur du cabinet :

Né en 1951

Etudes de droit public à l'Université Panthéon Assas Paris II (DES de droit public) et à l'IEP de Paris (1971). Il intègre ensuite l'ENA, promotion « André Malraux », (1977).

Il entame d'abord une carrière au Conseil d'Etat, où il est auditeur (1977-83), puis commissaire du gouvernement près l'assemblée du contentieux et les autres formations de jugement du Conseil d'Etat (1981-82), puis maître des requêtes au Conseil d'Etat.

Parallèlement, il entame à partir de 1982 une carrière en cabinet ministériel, d'abord comme conseiller technique (1982-84), puis chargé de mission (1984) au cabinet de Gaston Defferre (ministre de l'Intérieur et de la Décentralisation). Il est ensuite directeur du cabinet de Roger-Gérard Schwartzberg (secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'Education nationale, chargé des Universités) de 1984 à 1985.

Sous la « cohabitation », il demande alors à être nommé au ministère de l'Education nationale plutôt que de rejoindre le Conseil d'Etat, par « *goût pour ces questions*⁹⁰ », et est nommé directeur des

⁸⁷ Entretien avec Jean Gauthier

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Entretien avec Jean Gauthier

⁹⁰ Olivier Scharpentek, *Matignon rive gauche*, op. cit.

enseignements supérieurs (1985-86). Conservé à son poste mais délibérément écarté de l'action de l'équipe du nouveau ministre lors de l'alternance, il est contraint de quitter son poste et de réintégrer le conseil d'Etat en 1987⁹¹.

Le cas de Roland Peylet est moins marqué, puisque, polytechnicien, il a exercé principalement au ministère de l'Équipement. Néanmoins, par la question de l'équipement et des constructions, il a été amené à travailler pour le ministère de l'Éducation nationale avant d'entamer une carrière en cabinet dans le domaine de l'enseignement technique puis des universités :

Roland Peylet, conseiller technique enseignement technique et technologique, formation professionnelle, contrats de plan et aménagement du territoire :

Né en 1947

Il intègre l'école polytechnique en 1967, choisit les Ponts et Chaussée comme spécialisation (1972) puis l'Institut Auguste Comte pour l'étude des sciences de l'action (1980).

Il est nommé chef de bureau planification spatiale et aménagement au service régional de l'Équipement de la région parisienne (1972-1976), devient chef de groupe d'études et de programmation à la direction départementale de l'équipement de l'Ille et Vilaine (1976-1977) puis de la DDE de Seine Saint Denis (1977-1980).

En 1981, il est chargé de la division des études techniques à la direction des Equipements et des constructions du ministère de l'Éducation nationale.

En 1983, il est nommé conseiller technique au cabinet de Roger-Gérard Schwarzenberg secrétaire d'Etat chargé de l'enseignement technique, puis des universités (1984-1986)⁹².

Dans l'ensemble des derniers cas présentés, cette spécialisation dans l'administration de l'Éducation nationale ne transforme pas radicalement leurs convictions en matière de modernisation administrative qui ne diffèrent guère de celles de leurs collègues. Nous le retrouvons par exemple dans les propos d'Olivier Scharpentek qui tire un bilan mitigé de l'idée de créer un corps de professeurs de collège, au nom du « sens de la réforme de l'Etat » qui incite à la fusion des corps et non à leur morcellement :

« Toute la question était de savoir si le cloisonnement était bien dans le sens de la réforme de l'Etat, à savoir inciter à plus de mobilité, et si... » « (...) Donc la loi d'éducation elle n'est absolument pas sans lien avec les idées de modernisation administrative de Michel Rocard, ça c'est clair... L'idée d'ouverture, l'idée de participation, on les retrouve, et les séminaires de Michel Rocard n'y sont pas pour rien⁹³. »

Olivier Scharpentek tire d'ailleurs lui-même le bilan de la loi en termes de modernisation administrative, faisant le lien avec les séminaires organisés par le Premier ministre.

Enfin, parmi les administrateurs, seuls Pierre Dominici et Bernard Debry n'ont, à leur entrée au cabinet, aucun lien avec le secteur éducatif. Il est vrai que les premiers occupent des postes plus directement politiques dans l'entourage de Jospin, ce sur quoi nous reviendrons dans un point suivant.

⁹¹ Informations issues de l'entretien avec Olivier Scharpentek, de sa notice du Who's who édition 2006, du *Guide du pouvoir* mais aussi de son livre témoignage *Matignon, rive gauche (1997-2001)*, Paris, Seuil, collection « HC Essais », 2001, 189 p. La présentation subjective de son parcours entre 1986 et 1988 est issue de l'entretien réalisée avec Olivier Scharpentek. Voir également pour un récit de ce moment, l'entretien avec Jean Gauthier.

⁹² Informations issues du *Guide du pouvoir*, op. cit.

⁹³ Entretien avec Olivier Scharpentek

Les liens notoires d'une grande partie du cabinet avec le secteur éducatif ne doivent toutefois pas nous induire à une erreur d'interprétation : comme nous pouvons le constater en détaillant ces profils, il s'agit généralement d'administrateurs de l'éducation qui portent sur l'enseignement français un regard de gestionnaires plus que de pédagogues. C'est donc il nous semble dans cette caractéristique commune qu'ont les conseillers de Lionel Jospin d'être des spécialistes de l'administration, qu'elle soit scolaire ou non, dans leur penchant pour la « modernisation administrative » que nous pourrions trouver les racines de leur volonté de réforme du système éducatif et partant, les dispositions avec lesquelles ils abordent les questions pédagogiques.

■ DES ADMINISTRATEURS FORMES AU SERVICE DE LA MODERNISATION

Pour comprendre et saisir cette homogénéité de dispositions au sein du cabinet de Lionel Jospin, il nous semble nécessaire de nous tourner vers ce que ces agents ont en commun. La piste politique pouvant être aisément écartée, c'est dans leur passé administratif que nous pouvons chercher à comprendre la formation de leurs dispositions favorables à la modernisation administrative. Cette hypothèse nous conduit d'abord à étudier la culture professionnelle des membres de l'équipe Jospin, avant de nous intéresser plus largement à leurs dispositions, au travers de leur socialisation et de leur rapport au système éducatif.

Des agents de la Noblesse d'Etat et leur culture professionnelle

Ecarter les pistes politiques et générationnelles

L'hypothèse d'une homogénéité de positions des acteurs liée à leur parcours politique ne nous semble guère satisfaisante : si tous sont de gauche et se reconnaissent proches du parti socialiste, tous n'entretiennent pas les mêmes rapports avec le socialisme. Beaucoup, à l'instar de Jean Gauthier, Jean Vacances, Michel Schneider ou Olivier Scharpentek, sont très distants de ce parti et n'en sont pas adhérents⁹⁴. Tous ceux qui en sont membres n'épousent pas forcément les mêmes courants : Luc Fournier a la particularité d'être à la fois proche d'Alain Savary, en tant qu'élu municipal de Toulouse et mitterrandien, Pierre Dominici fait surtout partie de « l'écurie » de Lionel Jospin et n'a pas, à l'époque, de positionnement autonome. Enfin certains se reconnaissent dans les figures modernisatrices de Pierre Mendès-France (Tincal, Scharpentek) ou de Michel Rocard (Schneider, Scharpentek), qui sont censés être aux antipodes du positionnement politique ou plus exactement partisan de leur ministre.

⁹⁴ Jean Gauthier nous dit toutefois en entretien qu'il a pris sa carte au parti socialiste après quelques temps passés au cabinet du ministre de l'Education, « pour que les choses soient plus claires ».

Du point de vue des âges de ses membres, le cabinet forme un ensemble disparate, avec une moyenne d'âge de 46.5 ans. Le doyen est âgé de 60 ans, les benjamins de 31 ans et l'âge médian est de 49 ans.

		année de naissance	âge en 1988
1	Vasseur	1928	60
2	Tessier	1931	57
3	Rolland	1932	56
4	Rey	1932	56
5	Fournier	1934	54
6	Garnier	1935	53
7	Jospin	1937	51
8	Joyeux	1937	51
9	Laurent	1938	50
10	Vacances	1939	49
11	Gauthier	1940	48
12	Boussel	1941	47
13	Peylet	1947	41
14	Schneider	1948	40
15	Pradeaux	1950	38
16	Scharpentek	1951	37
17	Besser	1952	36
18	Debry	1957	31
19	Dominici	1957	31

Au mieux est-il possible de distinguer deux ensembles générationnels (distingués en grisé dans le tableau ci-dessus), autour de « cinquantenaires » d'une part et des « trentenaires » de l'autre. Les premiers ont eu 20 ans dans les années 1955-60, les seconds dans les années 1970-75, soient deux contextes intellectuels très différents. Pour les premiers, la fondation de la V^o République en 1958 a été une rupture, tandis que les seconds se sont formés politiquement dans l'après 1968 ; ainsi Pierre Tessier note comme élément fort de sa formation politique l'année 1956 :

« J'ai été comme tout le monde mendésiste, j'ai voté Front républicain en 56... »

On mesure bien cet écart en réalisant que certains membres du cabinet n'étaient pas encore nés à cette date. Il est donc difficile de situer des effets de générations à l'origine des convictions de ses membres⁹⁵. Nous nous proposons donc de chercher plutôt cette homogénéité dans leur pratique administrative et leur formation professionnelle.

⁹⁵ Karl Mannheim, *Le problème des générations*, Nathan, 1990 (édition originale 1928), 122 p. (traduction G. Mauger). Voir notamment la partie intitulée « Idéologie, mentalité, habitus de génération ? », p. 92 et suivantes. / Egalement : Pierre Favre (dir.), avec Jean Crête (dir.), *Génération et politique*, Laval, Presses de l'Université Laval, 1989, 370 p.

L'arrière plan intellectuel de publicisation de la réforme de l'Etat

Philippe Bezès a bien montré dans ses travaux comment la Réforme de l'Etat avait progressivement été construite en problème public, et comment, après une lente (ré)émergence dans des milieux spécialisés dans les années 1960, la modernisation administrative avait été édifiée en évidence dans les années 1970 par un triple mouvement⁹⁶. C'est d'abord dans le champ médiatique que la thématique est « publicisée » ; parallèlement, elle est appropriée au sein du champ politique, devenant un enjeu concurrentiel pour les partis ; enfin le sujet est largement investi par la haute fonction publique, comme en témoignent la prolifération d'essais, à destination d'un lectorat averti ou du grand public⁹⁷. Pendant les années 1970, années d'exercice administratif ou de formation pour les membres du cabinet, ces débats ont indubitablement constitué un arrière plan intellectuel et professionnel auquel ils ont tous été confrontés. Mais cette trame intellectuelle ne suffit pas à expliquer la réception positive dont elle a pu faire l'objet. Les processus de socialisation cognitive sont diffus et protéiformes, complexes à étudier, notamment empiriquement. La réception d'un texte, d'une idée n'est pas un phénomène passif et dépend en effet largement des situations de réception. Surtout les appropriations différenciées dont ils peuvent faire l'objet sont fonction de la trajectoire et des ressources culturelles de chaque individu⁹⁸. Cependant nous avons deux exemples de citation d'ouvrages dans les archives du ministère Jospin qui nous incitent à suivre cette piste. Deux conseillers, Claude Joyeux et Paul Rolland citent deux ouvrages tout à fait représentatifs de la vulgarisation dans les années 1980 de cette pensée de la réforme de l'Etat et des transformations de la société auxquelles elle doit répondre. Ils citent en effet respectivement *La machine égalitaire* d'Alain Minc et *Toujours plus* de François de Closets, deux livres qui se sont vendus à 200 000 exemplaires et dont la thématique générale était la même : l'égalité républicaine, en traitant les individus de manière uniforme, produirait de l'inégalité. Nous y retrouvons bien ces thématiques et cette ambiance intellectuelle de publicisation de la réforme de l'Etat.

⁹⁶ Philippe Bezès, « Publiciser et politiser la question administrative : généalogie de la réforme néo-libérale de l'Etat dans les années 1970 », *Revue française d'administration publique*, 2006, n° 120, p. 721-742. / Philippe Bezès, *Réinventer l'Etat – Les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris, PUF, collection « Lien Social », 2009, 544 p.

⁹⁷ Comme il le note, ces prises de position permettent à leurs auteurs de se démarquer, d'apparaître comme des modernisateurs et de construire leur carrière. Ibid, p. 732

⁹⁸ Isabelle Charpentier, « Pour une sociologie de la réception et des publics » in Isabelle Charpentier (dir.), *Comment sont reçues les œuvres ? Actualité de la recherche en sociologie de la réception et des publics*, Paris, Creaphis, 2006, p 5-22

Le temps de formation professionnelle

Il nous est également possible de situer un moment clé de la socialisation professionnelle des membres du cabinet de Lionel Jospin en interrogeant leurs conditions d'entrée dans la fonction publique. Ces derniers sont en effet majoritairement issus des « grands corps » : huit d'entre eux sont issus de l'ENA et deux de l'École polytechnique. Pierre Bourdieu analyse les grandes écoles comme des lieux *d'ordination* qui ont vocation à construire cette « noblesse d'État » :

« On peut donc décrire le processus de séparation conduisant à la consécration par lequel l'École produit la noblesse d'État, dotée d'un titre universellement reconnu (dans les limites du ressort de l'État considéré) et ouvrant droit à une catégorie déterminée de positions de pouvoir, mais aussi à la reconnaissance et au respect, comme un rite de passage, au sens d'Arnold van Gennep, ou, mieux, comme un rite d'institution⁹⁹. »

Concernant les membres du cabinet qui ont un parcours administratif, la formation en école professionnelle peut ainsi être une piste féconde pour expliquer la construction de leur attachement au sens commun modernisateur. Nous pouvons nous inspirer des travaux sur la socialisation partisane qui a été plus approfondie que le phénomène des écoles de la fonction publique. Les travaux de Nathalie Ethuin sur les écoles du parti communiste peuvent être intéressants à ce titre : elle y montre en effet comment ces lieux de formation œuvrent à produire « une unification du collectif¹⁰⁰ » et contribuent à homogénéiser les perceptions de ceux qui les fréquentent. Ce faisant, elle met l'accent sur le versant institutionnel et volontariste de la transmission d'une grille d'interprétation du monde au cours de la formation qui est envisagée comme une institution « allocatrice de sens » ou, reprenant une expression de Mary Douglas « colonisatrice de la pensée¹⁰¹ ». Le contenu de la formation à l'ENA a été particulièrement étudié : Lionel Chaty a ainsi analysé, de façon précise, la progression de la modernisation administrative et des thématiques apparentées dans la formation dispensée dans cette école¹⁰². Il appert qu'à partir de 1957 Michel Crozier intervient à l'ENA pour un cours de « sociologie de la fonction publique » ; en 1958, il est chargé d'un cours de « sociologie des problèmes internes des administrations ». Jean-Claude Thoenig organise à partir des années 1970 des séminaires relatifs à « l'introduction des méthodes de modernisation de la gestion dans les directions départementales de l'équipement ». De façon plus générale, Lionel Chaty conclut qu'à partir des années 1970, « les élèves sont incités à assimiler un nouveau mode de perception de l'administration. Celle-ci se tourne de plus en plus vers le secteur privé,

⁹⁹ Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État – Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, collection « Le sens commun », 1989, 568 p. – p. 164

¹⁰⁰ Nathalie Ethuin, « Formation des militants et identité communiste », *Nouvelles Fondations*, 2006, n°2, p. 50-57

¹⁰¹ Nathalie Ethuin, *À l'école du parti. L'éducation et la formation des militants et des cadres du PCF (1970-2003)*, Thèse pour le doctorat de science politique, Université Lille 2, 2003, sous la direction de Christian-Marie Wallon-Leducq, 458 p. + annexes – Introduction (p. 22)

¹⁰² Lionel Chaty s'intéresse plus spécifiquement à la question de l'émergence des centres de responsabilité et traque les traces de la problématique de la responsabilisation dans ces cours. / Lionel Chaty, *La responsabilité en valeur – Projets de service et centres de responsabilité dans l'administration française*, Thèse pour le doctorat de science politique, sous la direction de Daniel Gaxie, novembre 1995, Université Paris I, 568 p. + annexes

elle construit le thème de la GRH comme un objet en soi, elle s'intéresse à la gestion prévisionnelle et aux 'techniques modernes de gestion'¹⁰³ » – bien que Philippe Bezès nuance ce propos, situant ces cours à la périphérie des enseignements, sous forme d'option ou de séminaires non notés. Il semble cependant possible d'y observer l'instauration d'enseignements qui constituent progressivement la réforme de l'Etat en problème central de l'action publique et contribuent à la diffusion progressive du sens commun modernisateur. Si nous ne disposons pas d'informations sur la formation au sein de l'école polytechnique, il est possible, par hypothèse de « transitivité », de supposer la pénétration progressive de ces thèmes dans la scolarité de cette institution¹⁰⁴. Mais l'étude des programmes ne permet pas, une fois encore, de déduire la réception positive dont ils ont pu faire l'objet et ne permet pas de rendre compte des processus d'alignement et de transformation des cadres de pensée¹⁰⁵. Cependant, les travaux sur la formation des « grands corps » insistent beaucoup plus sur le moment du concours que sur la formation dans les écoles professionnelles¹⁰⁶. Ainsi, Jean-Michel Eymeri, dans le cas de l'ENA souligne que la formation est une répétition du programme du concours, une « *exacerbation des acquis poussée à la caricature* ». En revanche, le concours d'entrée fonctionnerait bien comme une épreuve de conformation à un certain idéal de haute fonction publique et présupposerait d'être en quelque sorte acquis à ce sens commun modernisateur. En ce sens, l'importance accordée, dans les épreuves du concours, à la « culture générale », appréhendée comme une certaine compréhension des grandes questions de société, est révélatrice de ce mécanisme. Non seulement l'ENA fonctionne comme une « instance de mise en conformité » des énarques mais elle n'accueille que des élèves qui correspondent déjà à son modèle. L'objet de cette formation s'apparente donc bien une « *socialisation de renforcement* » pour reprendre l'expression de Muriel Darmon, dont les effets sont « *fixateurs*¹⁰⁷ » de dispositions préalablement acquises et doit être vue comme le parachèvement des scolarisations antérieures, notamment de l'IEP de Paris dont l'énarque est généralement « *autant le produit que de l'ENA* ». Mais cette école valorise aussi un rapport pratique aux connaissances, plutôt que leur maîtrise sur un mode scolaire et réflexif¹⁰⁸ : ce qui s'inculque à l'occasion de la scolarité est une série d'habitudes mentales fabriquées par la reproduction incessante d'exercices, en particulier celui de

¹⁰³ Ibid. p. 162

¹⁰⁴ Julie Gervais, Former des hauts fonctionnaires techniques comme des managers de l'action publique. L'identité managériale, le corps des Ponts et Chaussées et son rapport à l'État », *Politix*, vol. 20, n°79, 3ème trimestre 2007, p.101-123. André Béraud, Patrick Déchamps, Alain Giré, *Les ingénieurs, Identités en questions*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques sociales », 248 p.

¹⁰⁵ C'est la raison pour laquelle les travaux de Nathalie Ethuin complètent l'étude de l'offre de formation par une observation ethnographique des stages offerts par le parti communiste.

¹⁰⁶ L'étude de Pierre Bourdieu sur la noblesse d'Etat situe d'ailleurs explicitement le concours comme le vrai rite d'institution qui sépare les élus des profanes.

¹⁰⁷ Muriel Darmon, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, collection « 128 », 2006, 127 p.

¹⁰⁸ Jean-Michel Eymeri (1999), *Les gardiens de l'Etat. Une sociologie des énarques en ministère*, Thèse de doctorat de Science politique, Paris 1

la note sur dossier. Les exigences de cette dernière contribuent à produire chez les élèves un sens de la maîtrise et de la virtuosité formelle qui prime sur les considérations de fond¹⁰⁹. En effet, celle-ci se caractérise par le souci d'adopter en toutes circonstances un point de vue général (et de généraliste) marqué par une économie de la certitude et de la simplicité qui prétend « aller à l'essentiel ». Ces manières de voir et de penser, indissociables d'une technique rédactionnelle basée sur la brièveté, s'expriment par la suite dans le travail réalisé au sein des administrations centrales. Placés en position de « *tenir le stylo*¹¹⁰ », les administrateurs civils sont des intermédiaires entre les services ministériels et le cabinet. Ce rôle de traducteur sollicite leurs dispositions de « *technicien de la mise en forme*¹¹¹ » progressivement forgées au fil de leur apprentissage. Ainsi s'entretient la croyance d'après laquelle, tout problème, toute question, toute idée reçus dans ce cadre, peut être rapporté à quelque chose de « simple », qui appelle une présentation « claire » et peut être tranché « simplement » en conformité avec ce qu'est supposé réclamer « l'intérêt général » et le « bon sens ». C'est ce que Jean-Michel Eymeri désigne comme le « simplisme analytique » des énarques qui repose sur quelques oppositions à la fois logiques et morales, est bien un type d'habitudes qui résultent de conditions sociales spécifiques et conditionnent le processus par lequel un contenu est approprié¹¹². Dans leur cas, cela semble favoriser un mélange complexe entre une appréhension pragmatique des questions éducatives et l'amalgame de solutions de modernisation administrative aux questions d'enseignement. Cet exemple souligne la nécessité de prendre impérativement en compte les propriétés et les trajectoires sociales est, surtout, la manière dont elles se transforment en formes cognitives collectives et individuelles, en habitudes mentales, afin de comprendre davantage *comment* s'effectue le processus de réception et pas simplement dans quel jeu de positions il s'inscrit.

¹⁰⁹ Sous ce rapport, Jean Michel Eymeri souligne qu'un des traits caractéristiques des énarques est leur tendance au conformisme à l'égard des idées dominantes. Cet aspect n'étant évidemment pas sans lien avec la valorisation de la forme « note de synthèse ». Ibid.

¹¹⁰ Ibid. p. 653

¹¹¹ Ibid. p. 661

¹¹² Dans une étude sur les réceptions comparées d'Amartya Sen et de John Rawls en France, Mathieu Hauchecorne montre que, pour le second, le cercle initial d'importateurs est composé de hauts fonctionnaires appartenant au secteur de l'expertise d'Etat. Il suggère de façon tout à fait intéressante que cette appropriation se produit « dans un cadre fortement professionnalisé marqué par une division du travail prononcée (constitution de groupes de travail, réunions d'une commission, présence de rapporteurs) qui s'accompagnent de pratiques spécifiques (diffusion de fiches de lectures, auditions, compte-rendus de séances) ». Hauchecorne Mathieu (2009), « Le « professeur Rawls » et le « Nobel des pauvres ». La politisation différenciée des théories de la justice de John Rawls et d'Amartya Sen », Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n°176-177, p. 74-113.

Une expérience professionnelle sur fond de valorisation de la réforme de l'Etat

Nous avons donc dans la formation professionnelle les premiers éléments d'une culture professionnelle que l'on peut définir dans la lignée de Florent Champy comme « *un ensemble de valeurs, savoirs et savoirs faire*¹¹³ ». Cependant, le temps de formation au sein d'une école de la fonction publique ne suffit pas à expliquer les dispositions modernisatrices. La formation n'est d'abord qu'un temps restreint dans la carrière professionnelle et ne peut tenir lieu, éventuellement, que de symptôme de la culture professionnelle. Qui plus est ces formations opèrent aussi, nous l'avons sur le mode du renforcement des dispositions antérieures, ce qui dans le cas de nombreux énarques promus en interne, suite à une première carrière, nous incite à rechercher aussi dans leur pratique administrative les ressorts de leurs convictions administratives et de leur culture professionnelle.

Les travaux de Philippe Bezès sur les réformes de l'administration française permettent d'adopter une vision toute en nuances de la place concrète accordée à ces questions au sein de l'appareil d'Etat à partir des années 1960. Il montre ainsi que si les premières réformes ont lieu dans les années 1960 et 1970, plusieurs répertoires de réforme administrative se succèdent. Les réformes des années 1970 ne sont pas le produit de spécialistes de management public ni pensées au nom de ces principes ; « *réformisme des contre pouvoir* », ces réformes de l'administration se font au nom des droits des usagers (accès aux documents administratifs, etc.). Elles servent au contraire la reconversion en politique d'énarques, qui politisant la question de l'administration tentent d'inverser le stigmate que représente leur carrière de haut fonctionnaire. La posture de promotion du management public, que nous retrouvons plutôt dans les propositions des réformateurs de 1989, est alors très marginale au sein de la haute fonction publique. Elle est alors le fait de modernisateurs avant-gardistes, notamment au sein d'une association comme *Services publics*. L'alternance de 1981 ouvre une nouvelle page de la réforme de l'Etat, ambivalente, faite de décentralisation, de réaffirmation du statut de la fonction publique et de rigueur budgétaire. C'est finalement le gouvernement Fabius, au lendemain du tournant de la rigueur, qui ouvre une fenêtre d'opportunité aux promoteurs du management public. Le secrétaire d'Etat à la Fonction publique et aux simplifications administratives, Jean Le Garrec, pose alors dans son action, dans ses discours, les jalons d'un sens commun d'Etat sur la réforme administrative, faisant vivre un répertoire managérial, qui contient tous les ferments de la circulaire *Renouveau du service publique* de 1989 et partant du projet réformateur de l'équipe Jospin. Ce sont l'ensemble de ces débats qui constituent le fond commun à partir desquels se forme aussi la culture professionnelle des

¹¹³ Florent Champy, « La culture professionnelle des architectes », in *Sociologie des groupes professionnels – Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La découverte, collection « Recherches », 2009, 464 p. Pour l'usage de la notion de culture, nous renvoyons également à notre introduction.

membres de l'équipe Jospin, culture professionnelle dans laquelle la nécessité d'une réforme de l'Etat est largement ancrée. Les années 1980 ont cependant transformé ce répertoire en intégrant à la mise sur agenda tout une réflexion « managériale » sur les outils de la réforme, visant à l'implication des agents. Par exemple, des cercles de qualité aux projets de service, nous sommes dans un paradigme qui annonce aussi les projets d'établissement¹¹⁴.

C'est donc pour toutes ces raisons que les membres du cabinet de l'équipe Jospin nous paraissent être convertis de longue date, à la fois par leur formation, mais aussi leur parcours professionnel, aux principes de la modernisation administrative présentés au chapitre 1. Concernant les autres membres du cabinet de Lionel Jospin, universitaires ou enseignants, nous ne sommes pas en mesure de faire les mêmes hypothèses concernant leur formation. En revanche, nous pouvons postuler que le fait de s'être reconvertis dans des carrières de gestion du système éducatif (président d'université pour Daniel Boussel, inspecteur d'Académie pour Jean Vacances, expert auprès du ministère pour Joseph Garnier) les a confrontés à des impératifs de gestion et progressivement imprégnés de ce discours modernisateur.

Des trajectoires d'excellences scolaires « alternatives »

La rénovation du système éducatif que propose l'équipe Jospin heurte les conceptions les plus classiques de l'enseignement et de l'excellence scolaire, contre lesquelles elle est d'ailleurs explicitement pensée, comme nous l'avons montré au chapitre 1. Cette conviction rénovatrice tient, nous l'avons dit, pour partie à leur socialisation professionnelle. Mais il ne nous semble pas possible de faire l'impasse sur les dispositions construites dans d'autres sphères, notamment familiales et scolaires, tant il est vrai que le rapport à l'école des individus ne peut être envisagé sans interroger le parcours des agents au sein du système scolaire. Leurs parcours scolaires ne sont pas en effet ceux d'héritiers socialisés et construits dans un rapport d'évidence à la culture scolaire la plus classique et si leurs parcours les conduisent à des formes d'excellence scolaire, nous devons plutôt les qualifier de trajectoires d'excellence scolaires « alternatives ».

A cet égard, les membres du cabinet de Lionel Jospin ne présentent pas de parcours homogènes et peuvent être subdivisés en deux groupes, pour les onze membres dont nous avons pu identifier l'origine sociale, par entretien ou par le biais de notices biographiques. Quatre d'entre eux

¹¹⁴ Philippe Bezès, Réinventer l'Etat – Les réformes de l'administration française (1962-2008), Paris, PUF, collection « Lien Social », 2009, 544 p.

peuvent être considérés comme des « héritiers », issus d'une bourgeoisie fortement dotée en capital culturel et ont des parcours « brillants » selon les canons de l'excellence scolaire (Olivier Scharpenteck, Pierre Dominici, Roland Peylet, Claude Joyeux). Mais une proportion non négligeable de conseillers (sept sur onze) est issue de milieux populaires ou d'une petite bourgeoisie, « *des enfants de milieux pas spécialement aisés*¹¹⁵ » pour reprendre l'expression de Jean Gauthier. Leur parcours est moins linéaire et c'est à ce groupe que nous souhaiterions d'abord nous intéresser (Michel Schneider, Luc Fournier, Daniel Bousset, Joseph Garnier, Pierre Tessier, Jean Vacances, Jean Gauthier).

		Profession du père	Profession de la mère
1	Scharpenteck	avocat	médecin
2	Dominici	universitaire	psychanalyste
3	Peylet	ingénieur	sans
4	Joyeux	professeur agrégé	institutrice
5	Schneider	agriculteur	agricultrice
6	Fournier	ouvrier confiseur	sans
7	Boussel	coiffeur	sans
8	Garnier	épiciier	épicière
9	Tessier	instituteur	sans
10	Vacances	instituteur	institutrice
11	Gauthier	vérificateur (cat. B à la Poste)	sans
12	Jospin	instituteur ¹¹⁶	sage-femme

Nous avons choisi de qualifier ce groupe de « méritocrates », que l'on peut définir comme issus de la « méritocratie républicaine » : ils n'étaient pas socialement programmés pour réussir, mais par un système de bourses, par l'intégration de l'école normale ou en travaillant parallèlement à leurs études, ils ont pu progresser dans la hiérarchie scolaire et sociale. Ils insistent tous sur les difficultés financières à mener des études et sur la sécurité que représentait le fait d'intégrer une école de fonctionnaires comme l'Ecole normale d'instituteurs ou l'ENSEP, pour devenir enseignant en sport :

« Moi je voulais faire des études, mais mes parents étaient de conditions très modestes, donc euh... Mon père m'a dit, « *y'a deux solutions : soit tu deviens apprenti avec moi, il était coiffeur, chez un coiffeur, soit, si tu veux faire des études, tu vas à l'Ecole Normale d'Instituteur...* » Donc j'ai été à l'Ecole Normale d'Albertville¹¹⁷... »

« A l'époque, j'avais 15 ans, mon père m'a dit "Tu te présentes au concours d'entrée à l'Ecole Normale", on était trois enfants dans un couple d'instituteurs, à l'époque où le niveau de vie des instituteurs était pas considérable, l'Etat payait les études, euh... On avait des bourses, on était nourris, logés, gratuit et

¹¹⁵ Entretien avec Jean Gauthier

¹¹⁶ Gérard Leclerc et Florence Muracciole *Lionel Jospin : l'héritier rebelle*, Paris J.-C. Lattès, 1995, 328p. Dans cette biographie de Lionel Jospin, écrite pour la campagne présidentielle de 1995, les auteurs décrivent son père comme enseignant en lettres. La notice biographique du *Who's who* indique que son père est instituteur. N'ayant pu interroger le ministre, nous disposons de peu de renseignements biographiques le concernant et nous l'avons indiqué dans le tableau à simple titre informatif, nous gardant de tirer des conclusions de son parcours que nous ne connaissons pas précisément.

¹¹⁷ Entretien avec Daniel Boussel

donc voilà comment je me suis retrouvé élève interne à l'Ecole Normale... J'en avais pas du tout envie, pour tout vous dire¹¹⁸... »

« Et en plus j'avais des parents très pauvres, donc faute de faire l'Ecole Normale Supérieure, que j'aurais bien voulu faire...euh... j'ai fait l'Ecole Normale Supérieure d'Education Physique, comme ça je suis devenu fonctionnaire très tôt... Je suis devenu fonctionnaire très tôt et comme ça je n'ai pas pesé sur mes parents – mes parents n'auraient pas pu financer mes études¹¹⁹... »

Passer rapidement un concours d'enseignement pour Luc Fournier, d'attaché d'administration centrale pour Jean Gauthier, leur permet de mettre un terme à une situation de précarité financière :

« Je suis devenu enseignant parce que j'étais pauvre¹²⁰... »

« Et puis ben je suis arrivé à un âge où je suis d'époque où il fallait bien travailler et après mes études, enfin pendant mes études de droit puisque j'ai travaillé pour des raisons d'économie familiale, bon, j'ai passé le concours d'attaché d'administration centrale¹²¹ »

Ceux qui ont fait des études supérieures sans passer par une école de fonctionnaires ont en effet du travailler parallèlement à leurs études, il en est ainsi de Jean Gauthier, Luc Fournier et Joseph Garnier :

« Donc pour financer mes études, je suis devenu 'pion', parallèlement à mes études d'histoire, à Grenoble¹²². »

Si leur promotion doit beaucoup au système scolaire, ils ne sont pas devenus, pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin, pour autant des « *oblats* », parfaits produits de l'institution et « *gardiens de l'institution, prêts à se dévouer pour elle*¹²³ ». Leurs positions novatrices s'expliquent justement par une socialisation scolaire toute en nuances, qui doit être examinée plus précisément.

Leur réussite scolaire les conduit en effet à des positions de pouvoir, souvent attachées à des titres prestigieux, mais elle ne correspond cependant pas complètement à la réussite « brillante » des canons de l'excellence scolaire qui valorisent la rapidité du parcours :

« *Toute la valeur s'incarne dans l'enfant prodige : la brièveté du parcours scolaire dévoilant l'étendue du don*¹²⁴. »

Leurs parcours se caractérisent d'abord par une progression en étapes, généralement marquée du signe du labeur. Ainsi Jean Vacances, Michel Schneider et Daniel Bousset débutent-ils par une école normale qui leur permet de s'extraire de leur milieu en leur garantissant le financement de leurs études. Ce n'est qu'ensuite qu'ils progressent dans la hiérarchie scolaire et sociale, de façon

¹¹⁸ Entretien avec Jean Vacances

¹¹⁹ Entretien avec Pierre Tessier

¹²⁰ Entretien avec Luc Fournier

¹²¹ Entretien avec Jean Gauthier

¹²² Entretien avec Joseph Garnier

¹²³ Dans « La sainte famille », les auteurs distinguent les 'héritiers' et les 'oblats' : d'origine sociale plus basse, le parcours des oblats est entièrement lié à l'institution ecclésiastique, leur rapport à l'Eglise est fait de soumission. Pierre Bourdieu, Monique de Saint-Martin, « La sainte famille – l'épiscopat français dans le champ du pouvoir », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1982, n° 44-45, p. 2-54

¹²⁴ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, op. cit. p. 108 – Pour l'opposition entre le brillant et le scolaire, le laborieux, on trouve de bons exemples dans : Pierre Bourdieu, Monique de Saint-Martin, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, n°1-3, p. 68-93

rapide pour Daniel Boussel qui intègre une classe préparatoire à l'issue de l'ENI puis l'ENS Cachan, par paliers successifs pour Michel Schneider et Jean Vacances qui doivent plusieurs fois reprendre leurs études. Il en va de même pour Pierre Tessier et André Fontaine qui profitent de l'ENSEP pour acquérir une première situation avant de tenter le concours de l'ENA. Il nous faut d'ailleurs noter que sur huit énarques au sein du cabinet, cinq ont intégré cette école après une première carrière dans la fonction publique ; ils n'en sortent pas d'ailleurs, comme nous l'avons déjà vu, dans les « grands corps ». Ces « méritocrates » choisissent d'ailleurs ce que l'on peut appeler des « excellences scolaires alternatives ». N'ayant pas fréquenté les filières classiques des lycées, ils ne se tournent pas vers les disciplines situées au plus haut de la hiérarchie scolaire. Ainsi, Pierre Tessier et André Fontaine se tournent vers l'éducation physique et sportive, parmi les disciplines littéraires, ils choisissent les disciplines les plus appliquées : histoire pour Michel Schneider, Luc Fournier, Joseph Garnier et géographie pour Jean Vacances voire à vocation directement pratique, comme le droit pour Jean Gauthier¹²⁵. Seul Daniel Boussel se spécialise en mathématiques, mais il est aussi celui qui a le parcours universitaire le plus prestigieux puisqu'il intègre l'École Normale Supérieure – même si l'ENS Cachan a une vocation plus technique que les autres ENS et qu'il s'oriente vers des mathématiques appliquées. Concernant leur rapport au savoir, nous retrouvons des traits qui les distinguent nettement de la culture scolaire et académique classique. S'ils nourrissent l'ambition de progresser professionnellement, aucun ne recherche cette réussite dans le domaine du savoir, par une carrière académique, tous se sont reconvertis au contraire dans l'administration du système. Il en est ainsi de Michel Schneider qui nous confie en entretien que lorsqu'il choisit de passer l'ENA par peur de « s'ennuyer » dans ses fonctions de professeurs, il envisage en cas d'échec de se reconverter comme chef d'établissement ou inspecteur, n'escomptant jamais une échappatoire dans une carrière universitaire. Notons que Jean Vacances qui complète, après son passage au cabinet, ses études par un doctorat puis une habilitation à diriger des recherches, opte non pas pour la géographie, sa discipline d'origine, mais les sciences de l'éducation : ce faisant, il convertit ses connaissances du système éducatif dans un diplôme qui lui permet ensuite de prétendre aux fonctions de Recteur.

Le rapport à l'institution scolaire et au savoir que peut engendrer cette « promotion lente » dans le système d'enseignement a été étudié par Jean-Michel Chapoulié¹²⁶. Il explique que les professeurs issus des classes populaires ou des fractions inférieures des classes moyennes dont le recrutement a résulté d'un parcours moins classique, via les cours complémentaires ou les filières techniques,

¹²⁵ Stéphane Beaud, *80% au bac et après... ?*, op. cit. montre bien que dans les milieux populaires les études de droit et la filière AES sont choisies pour leur réputation « pratique ». (p. 150)

¹²⁶ Jean-Michel Chapoulié, *Les professeurs de l'enseignement secondaire – un métier de classe moyenne*, Paris, Editions de la MSH, 1987, 403 p. – voir en particulier p. 160 et suivantes.

conduit « à une indifférence évidente, souvent teintée d'une vague ironie », envers la plupart des aspects du fonctionnement ancien du système scolaire auxquels sont attachés leurs collègues traditionalistes. Il les décrit entre autres comme ne déplorant ni l'abandon des exigences dans les programmes, ni la baisse de niveau des élèves, favorables à une extension des activités du professeur vers des fonctions d'animation socioculturelle. Dans le cas des membres du cabinet Jospin, tout se passe comme si, ces « méritocrates » n'entretenaient pas de relations figées à l'état antérieur du système éducatif, et, partant, envisageaient favorablement une rénovation des pratiques scolaires parce que leur parcours ne les a pas, dès le plus jeune âge, attachés à l'idéal classique d'excellence scolaire, parce qu'ils ont pu réussir par des voies « connexes » (accès au baccalauréat par l'école normale et la filière moderne par exemple).

Olivier Scharpenteck, Pierre Dominici, Roland Peylet et Claude Joyeux forment ce que l'on peut appeler le groupe des « héritiers ». Les dispositions acquises dans un milieu familial favorable leur ont permis un parcours scolaire brillant et rapide, sans embûche qui leur assure très jeune un statut enviable. Ainsi, Olivier Scharpenteck et Pierre Dominici intègrent l'ENA à leur sortie de Science Po et en sortent à respectivement 26 et 27 ans, Roland Peylet est diplômé des Ponts et chaussées à 25 ans. Diplômés de l'université ou d'« école de pouvoir », ces « héritiers » ont cependant en commun avec les méritocrates que nous avons présentés d'entretenir un certain rapport au savoir et à l'institution scolaire, décalé par rapport aux canons de l'excellence classique, qui contribue à expliquer leurs tendances modernisatrices en matière d'enseignement.

Le groupe des héritiers n'incarne pas lui non plus le pôle plus classique de l'excellence scolaire, s'épanouissant dans la recherche de la « *skholè* ». Pierre Bourdieu décrit bien, dans *La noblesse d'Etat*, ce qui oppose dans le champ des grandes écoles, en particulier dans son état des années 60-70, l'ENA, école « préparant à des positions de pouvoir » pour laquelle les critères de sélection et d'évaluation se calque sur les critères administratifs et des écoles préparant à l'enseignement ou la recherche pour lesquelles le recrutement se fait sur des critères « plus exclusivement scientifiques, ou, du moins, les plus spécifiquement scolaires¹²⁷ » et dont l'ENS Ulm est l'idéal-type. Dans *La fabrique des énarques*, Jean-Michel Eymeri montre finement que le rapport au savoir encouragé par l'ENA ou Science po est celui de « *digest* », un rapport purement instrumental, une conception « utilitariste et praticienne du savoir, une culture de seconde main¹²⁸ ». Les enseignants y étant essentiellement des praticiens, ils transmettraient davantage des « *ethnométhodes* » qu'un vrai « *stock cognitif*¹²⁹ ». Olivier Scharpenteck illustre bien ce rapport distant au savoir dans l'entretien qu'il nous accorde en

¹²⁷ Pierre Bourdieu, *La noblesse d'Etat*, op. cit. p. 215

¹²⁸ Jean-Michel Eymeri, *La fabrique des énarques*, op. cit., p. 135

¹²⁹ Ibid. p. 129

défendant une vision des connaissances comme « *apprentissage de la vie sociale* » et se gaussant des historiens aux connaissances trop pointues. Le rapport extrêmement détaché qu'affiche Pierre Dominici avec les questions liées à la pédagogie et la réorganisation de l'enseignement le situe par-delà les questions propres au système scolaire : lorsqu'il qualifie « *d'un classicisme mortel* » les positions pédagogiques défendues au cabinet, il se positionne en avant-gardiste face à l'avant-garde, préférant aborder la question sous son angle budgétaire ou politique et délaissant toute forme de défense des formes classiques de l'enseignement que l'on considère généralement comme l'apanage des « héritiers¹³⁰ ». Ces héritiers sont bien des héritiers d'un pôle partiel de l'héritage, celui de la culture administrative, et non celui de la culture scolaire traditionnelle. A titre complémentaire, il est intéressant de noter que l'analyse de ce rapport au savoir peut, sous certaines conditions, être étendue à l'analyse d'autres membres du cabinet incarnant le pôle scientifique des héritiers : Claude Joyeux et Paul Rolland. Tous deux s'orientent vers les sciences naturelles, respectivement en géologie et physiologie végétale, une discipline moins « noble » que les mathématiques pures. Aucun n'est passé par une grande école, quant à Claude Joyeux, il a un parcours purement universitaire et n'a pas effectué une partie de sa scolarité en classes préparatoires, ce qui dans le système français détonne par rapport aux parcours reconnus comme les plus « nobles ». Concernant Claude Joyeux, il est avant tout un expérimentateur mais n'est pas un théoricien, comme le notent certains critiques¹³¹.

Nous retrouvons donc dans les différents profils type des membres du cabinet de Lionel Jospin un rapport détaché aux canons de l'excellence scolaire et du fonctionnement ancien du système éducatif. Il nous paraît être une des conditions de leur attachement à la rénovation pédagogique et à la modernisation administrative, le terreau initial sur lequel s'est greffé leur parcours professionnel ultérieur et leur socialisation professionnelle dans des fractions avancées de la fonction publique qui les ont acculturés à la réforme de l'État.

*

Nous avons donc établi que le cas de la fabrique du projet réformateur de l'équipe Jospin ne s'appuie pas sur une situation d'expertise pédagogique telle que la littérature la définit. Comprendre la teneur pédagogique du projet réformateur de l'équipe Jospin suppose alors de

¹³⁰ Jean-Michel Chapoulié situe ainsi les professeurs à la carrière la plus brillante et occupant les positions les plus valorisées dans un rapport ambivalent à la modernisation : tout en affichant un « détachement apparent » à l'égard des transformations qui affectent l'enseignement, ces représentants n'en dissimulent pas moins une « adhésion complète à l'esprit des normes de fonctionnement de l'institution qui les a formés » (op. cit. p. 154 et suivantes) Nous sommes bien loin de ce rapport dans le cas des « héritiers » étudiés et l'ensemble des observations faites par Jean-Michel Chapoulié sur les enseignants n'est pas évidemment transposables aux hauts-fonctionnaires.

¹³¹ Cf. Jade Lindgaard, <http://www.mediapart.fr/journal/france/160308/claude-allegre-un-si-brillant-chercheur>

raisonner en termes de circulation des idées. Comme nous l'avons présenté, nous entendons alors nous pencher *concrètement* sur la circulation des idées, au travers des modes d'appropriation et d'appréhension des idées par les acteurs, notamment en interrogeant leurs trajectoires et la constitution d'habitudes mentales. C'est en questionnant la culture professionnelle des membres du cabinet de Lionel Jospin, en particulier leur socialisation aux problématiques de la réforme de l'Etat, que nous saisissons le mieux leur façon d'aborder les questions pédagogiques par le filtre de la modernisation administrative. Mais il paraît également nécessaire de prendre en compte leur rapport au système éducatif et leurs trajectoires d'excellence scolaire « alternatives » pour saisir leur attachement aux perspectives de rénovation. Cependant, nous avons jusqu'à présent traité individuellement les trajectoires des membres du cabinet ; celles-ci n'opèrent qu'au sein d'une configuration qui est celle du cabinet et c'est donc au sein d'un ensemble traversé par des rapports de force qu'elles s'actualisent. Il nous faut donc nous intéresser par la suite aux relations au sein de ce groupe afin de mesurer les influences différenciées de chacun des membres du cabinet.

II/ Les relations au sein du cabinet

Nous avons jusqu'alors considéré le cabinet du ministre de l'Education comme un groupe relativement homogène. Or tout groupe est composé d'une pluralité d'individus, agissant et réagissant les uns en rapport aux autres. Nous souhaiterions donc appliquer à l'étude du cabinet de Lionel Jospin la recommandation de Michel Offerlé sur les partis politiques : « *un parti, comme toute entreprise collective doit être analysé comme un champ de luttes et un champ de forces*¹³². » Ce précepte, inspiré d'une sociologie éliasiennne et bourdieusienne¹³³, va nous conduire à envisager le cabinet comme un groupe ayant son ordre propre¹³⁴, dans lequel les relations entre individus sont autant des relations de travail que des relations de pouvoir, mettant en jeu les ressources respectives des acteurs. En nous penchant sur les interactions entre les membres de ce groupe, nous souhaiterions mettre au jour les mécanismes concrets qui structurent ces relations de pouvoir et saisir les logiques, lignes de partage ou clivages qui l'organisent¹³⁵. Cette étude fine des

¹³² Michel Offerlé, *Les partis politiques*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 2008 (1^{ère} édition 1987), 127 p. – (p. 24)

¹³³ Norbert Elias, *La société des individus*, Paris, Pocket, collection « Agora », 301 p. et Pierre Bourdieu, *Propos sur le champs politique*, Lyon, PUL, 110 p.

¹³⁴ Nous sommes ici proche d'une perspective interactionniste, voir ainsi : Erving Goffman, « L'ordre de l'interaction », in *Les moments et leurs hommes*, Paris, Seuil-Minuit, 1988, p. 186-230 / Anselme Strauss (et alii), « L'hôpital et son ordre négocié », in Anselme Strauss (dir.), *La trame de la négociation – Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques sociales », 311 p.

¹³⁵ Alison Lurie, *Les amis imaginaires*, Paris, Rivages Poche, 389 p. (traduction Marie-Claude Peugeot) Dans ce roman, l'auteur choisit pour protagoniste deux sociologues qui se livrent à la sociologie de la dynamique d'un petit groupe en étudiant les relations, clivages et partages d'une secte naissante.

polarités qui structurent le groupe devrait nous permettre de reconstituer les différentes options politiques en débat derrière le consensus global sur la rénovation pédagogique et administrative et déterminer pourquoi certaines ont prévalu, quelles personnalités disposant de quelles ressources se sont montrées les plus influentes dans le groupe.

Cette variation de l'échelle d'observation du cabinet de Lionel Jospin, en le traitant comme une entité homogène puis en resserrant la focale pour en restituer l'hétérogénéité, permet donc de rendre compte de sa « double vérité » au sens de Bourdieu. Pierre Bourdieu nomme double vérité du travail la nécessité de conjuguer une approche qui restitue point de vue objectivant et subjectif dans l'analyse du salariat : derrière l'exploitation objective que représente la situation d'emploi, il est important de donner aussi à voir la vérité subjective de l'expérience des acteurs qui trouvent dans le travail « *un profit intrinsèque, irréductible au simple revenu en argent*¹³⁶ ». Si lorsque nous analysons le groupe qu'est ce cabinet selon une focale élargie, il apparaît que les membres partagent un fond commun, cela ne doit pas masquer le fait que lorsque l'on réduit la focale, lorsque nous étudions les acteurs selon un plan resserré, nous observons ces variations que nous avons mis en évidence en présentant les lignes de clivages qui structurent le cabinet et qui existent bien comme telles. Elles constituent une vérité subjective, vécue par l'ensemble des membres pour lesquelles elle fait sens et fabrique autant d'oppositions réelles.

1) Une équipe polarisée

Le travail de « l'ethnographe historien » pour reconstituer ces systèmes d'interaction n'est pas toujours évident et les traces écrites laissées dans les archives n'apportent guère d'éléments de compréhension pour rendre compte de ces relations. Toutefois, la mémoire vive des acteurs et témoins de l'époque, telle qu'elle est restituée en entretien, est ici intéressante ; c'est elle, principalement, qui nous a guidé dans cette reconstruction. Elle a permis de mettre au jour une équipe polarisée principalement en deux groupes, ce que révèle nettement l'étude d'une opposition structurante autour de la question des enseignants.

- DES POLES DE COMPETENCES AU TISSU RELATIONNEL

Des pôles de compétences

Une de nos premières intuitions était de voir ce cabinet comme constitué de trois groupes, recoupant les pôles de compétences, correspondant aux profils des différents membres du

¹³⁶ Bourdieu Pierre, « La double vérité du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1996, vol. 114, p. 89-90.

cabinet et dont les parcours professionnels auraient permis d'expliquer les proximités dans la façon d'envisager les politiques éducatives. Ce classement, soufflé par un des membres du cabinet¹³⁷, distinguait initialement quatre pôles qui correspondent à quatre différents profils de conseillers techniques, les « généralistes », les enseignants, les universitaires et les « politiques ». Cependant, il s'avère que ce classement est peu opératoire pour rendre compte finement des réseaux de relations au sein du cabinet car il structure de façon pérenne et rigide l'ensemble des relations au sein du groupe qu'est le cabinet et en amalgame les acteurs au nom de leurs compétences, il méconnaît d'autres logiques qui peuvent présider au jeu de positionnement.

Le groupe des « **généralistes** » serait composé principalement d'administrateurs, de personnes issues de l'ENA ou autres formations administratives : Olivier Scharpentek, Michel Schneider, Pierre Tessier, Dominique Besser, Bernard Debry, Jean Gauthier, André Fontaine, Roland Peylet. Recrutés pour leurs compétences techniques, ils ont pour motivation principale la rénovation du système éducatif, sa modernisation, ils ont la conviction que si le « *système a besoin de respiration* », selon l'expression de Michel Schneider, cette modernisation va de Perrot avec une rénovation des pratiques pédagogiques. Ils sont ainsi très favorables au travail en équipe des enseignants, au projet d'établissement et sont convaincus de la nécessité de faire sortir l'enseignement de ce qu'ils considèrent comme des carcans disciplinaires. Ce sont eux qui, mieux que tous les autres, marient les deux langages pédagogique et managérial. Nous observons les concernant une certaine proximité idéologique de la deuxième gauche : ainsi Schneider cite-t-il dans ses inspirateurs Pierre Mendès-France et Michel Rocard, Olivier Scharpentek confesse son admiration pour Michel Rocard et son modèle de modernisation administrative¹³⁸.

Le groupe des **universitaires** comprend un nombre plus réduit d'acteurs : Claude Joyeux, Daniel Boussel, Joseph Garnier, Paul Rolland, Jean Rey. Malgré sa faiblesse numérique, ce pôle universitaire l'emporterait intellectuellement, notamment du fait de Claude Joyeux. Les témoignages là-dessus concordent : « *Claude Joyeux, c'était lui qui était vraiment le penseur...* » dit Pierre Tessier, directeur-adjoint et administratif, allant jusqu'à affirmer « *Alors je dois dire que celui qui avait des idées pédagogiques dans le cabinet, c'était Claude Joyeux*¹³⁹ ». Il est en effet le seul à produire dès l'arrivée au pouvoir des textes d'une soixantaine de pages, véritables dissertations sur le système éducatif qui proposent de rénover à la fois l'université, mais aussi – et profondément –

¹³⁷ Voir l'entretien avec Daniel Boussel

¹³⁸ Entretiens avec Michel Schneider et Olivier Scharmeck

¹³⁹ Entretien avec Pierre Tessier

l'enseignement scolaire. Sans doute la personnalité de Claude Joyeux, ses titres, mais aussi sa proximité avec Jospin ont-elles joué dans cette influence.

Pour ce qui est des **enseignants**, Luc Fournier et Jean Vacances, ce ne sont pas des spécialistes de la didactique ou de la pédagogie, comme nous l'avons noté ils ont effectué leur « *mue administrative* » et sont devenus des administrateurs de l'éducation. Ils ne sont que deux mais ils ont un certain poids intellectuel dans le cabinet, s'occupent du fond des dossiers scolaires. Le directeur de cabinet affirme ainsi que, « *dans la rédaction de la loi d'orientation, leur rôle est essentiel*¹⁴⁰ ». Cependant, malgré leur rôle de rédacteur, ils n'apparaissent pas comme ayant impulsé la ligne politique en matière d'éducation, ce qu'ils affirment l'un et l'autre à leur manière, reconnaissant ce rôle à d'autres. Tous deux sont convaincus par la nécessité d'une pédagogie différenciée mais aussi d'une modernisation administrative, sans doute parce qu'ils ont, comme nous l'avons vu, ce double positionnement d'enseignant et d'administrateur.

Un dernier groupe enfin pourrait être présenté : celui des **politiques**. A côté des techniciens, nous trouvons en effet plusieurs membres, « *un cercle très proche* » note un conseiller¹⁴¹, recrutés au sein du Parti socialiste pour leurs contacts privilégiés avec le ministre.

« c'est son secrétariat particulier, c'est... des gens qui sont venus du parti, Pierre Dominici, Henry Pradeaux, Pierre Schapira qui sont des... des gens avec qui il a toujours travaillé, alors il est venu avec eux, parce que ça rassure de travailler avec des gens qu'on connaît. Ca c'est des politiques¹⁴²... »

A ces trois politiques, il est possible d'ajouter Nicole Baldet, chef du secrétariat particulier, qualifiée de « *fidèle entre les fidèles* » par Olivier Scharpentek¹⁴³. Notons toutefois que ni Henry Pradeaux, ni Pierre Schapira n'ont effectivement de rôle technique au sein du cabinet : respectivement chef de cabinet et conseiller en communication, ils n'ont que peu à voir avec les questions de politiques éducatives. Leur rôle est d'organiser le quotidien du ministre et de superviser la gestion de son image publique ; Pierre Dominici a lui un rôle double, puisqu'il est à la fois conseiller technique spécialisé sur les questions budgétaires et conseiller politique. Ce groupe s'oppose clairement aux autres, tels qu'on pu le ressentir certains conseillers qui se présentent volontairement comme techniciens :

« Donc voilà, j'ai été recruté sur un profil technique... Complètement. Non mais d'autres... Fournier était à la fois technique et politique... euh... Gauthier était technique aussi... Etc. On s'amusait d'ailleurs à faire des différences entre les politiques qui disaient... Et puis nous on arrivait avec nos gros sabots en disant « *oui, pensez aux coûts...* » (sourire) C'est la querelle classique¹⁴⁴... »

¹⁴⁰ Entretien avec Olivier Scharpentek

¹⁴¹ Entretien avec Jean Gauthier

¹⁴² Ibid.

¹⁴³ Voir Matignon rive gauche, op. cit. p. 14

¹⁴⁴ Entretien avec Michel Schneider

« Bon j'étais de sensibilité plutôt de gauche, évidemment, mais euh... j'avais aucune affiliation politique ni rien et j'y suis rentré... vraiment comme technicien du premier degré dans le cabinet Jospin. Il faut bien que vous sachiez que dans un cabinet, il y a les proches du Ministre, les politiques, et puis il y a un certain nombre de techniciens, dont moi j'étais¹⁴⁵... »

Mais c'est aussi ce que les conseillers politiques peuvent clairement laisser entendre :

« Je m'entendais très mal avec Olivier Scharpentek... Pour moi un ministre, c'était quelqu'un qui devait aussi communiquer sur ce qu'il avait fait, sur... Je considérais qu'il avait enfermé Lionel Jospin dans la bureaucratie de l'Education nationale, dans le conformisme...

Qu'est-ce qu'il aurait fallu faire alors ? Qu'est-ce qui aurait été pas conformiste pour vous ?

Je pense qu'il aurait du valoriser bien plus ce qu'il avait fait par une communication de masse et puis je pense aussi qu'il aurait du traiter la carte scolaire beaucoup plus... avec plus de calcul que ce qui a été fait, il se serait rendu populaire dans de nombreuses fédérations socialistes, dans tous les départements de gauche comme ça, ça pouvait être pour lui un formidable vecteur politique et puis¹⁴⁶... »

C'est une toute autre vision que défend Pierre Dominici qui veut faire de la fonction de ministre un tremplin pour le destin national de Lionel Jospin, en lui assurant une popularité auprès du public, mais aussi en renforçant son ancrage dans les fédérations du Parti socialiste.

Mais au final, ce classement entre généralistes, universitaires, enseignants et politiques paraît peu heuristique et ne résiste guère à l'analyse. Le pôle des enseignants, composé de seulement deux personnes, est d'abord bien trop réduit pour avoir eu une existence autonome dans le cabinet. De plus, les amitiés de l'un et l'autre ne semblaient pas les porter vers les mêmes personnes, ni même l'un vers l'autre. Ainsi, si en entretien, Luc Fournier confesse de très bonnes relations avec Claude Joyeux et dit de Daniel Boussel « *qu'il est un ami* » il n'en va pas de même pour Jean Vacances qui cite comme appui Michel Schneider et Jean Gauthier lors d'oppositions aux « universitaires » que sont Joyeux et Boussel. Les sensibilités politiques des deux hommes ne sont pas non plus tout à fait les mêmes Fournier affichant des sympathies miterrandiennes appuyées, ayant longtemps travaillé avec Jospin au sein du Parti socialiste, Vacances ne s'inscrivant guère dans les courants socialistes – même si, par sa sensibilité aux questions de modernisation administrative, il serait lui aussi plutôt de deuxième gauche. Luc Fournier pourrait d'ailleurs presque être classé parmi les politiques : militant de longue date, ancien conseiller municipal de Toulouse, il est salué par tous comme un « Miterrandien » de longue date¹⁴⁷. D'autres limites pourraient être soulevées : ce classement range Jean Rey parmi les universitaires alors qu'il semble avoir eu un rôle très périphérique dans le cabinet, limité aux questions de santé, et n'est jamais évoqué par les universitaires. Paul Rolland, universitaire de formation semble s'être plutôt occupé du secondaire et avoir été proche autant des généralistes que de Vacances et Fournier. Cette classification, peu

¹⁴⁵ Entretien avec Jean Vacances

¹⁴⁶ Entretien avec Pierre Dominici

¹⁴⁷ Certains comme Boussel, évoquent même sans en être certains, que François Mitterrand aurait été le parrain d'un des enfants de Luc Fournier ; sans que l'information soit vérifiée – Luc Fournier n'évoque pas ce point en entretien lorsqu'il parle de Mitterrand – elle témoigne bien de l'image *politique* que renvoie le personnage. Voir entretien avec Daniel Boussel.

opératoire donc, ne permet pas in fine de dépasser les cadres des titres, des grades qui réunissent les uns et les autres. Elle ne met d'ailleurs guère en évidence des oppositions dans la façon d'envisager les politiques scolaires, nous invitant à trouver ailleurs les divisions structurantes au sein du cabinet.

Le tissu relationnel

C'est plutôt en partant des amitiés des acteurs que nous pouvons reconstituer au mieux ce réseau de relations. Ce faisant, nous envisageons alors la structuration interne du groupe qu'est le cabinet comme un univers d'individualités, nouant des alliances plus ou moins explicites, potentiellement mouvantes. Nous formulons alors l'hypothèse qu'un cabinet, en tant que structure d'interactions, est composé d'individualités, qui se sentent globalement plus ou moins proches d'autres personnes, mais qui, sur certaines questions, peuvent nouer des alliances différentes, qu'il n'y a ni un clivage étanche ni un clivage fixe, mais des proximités (au mieux des groupes assez lâches) qui n'impliquent ni fidélité ni discipline de groupe. A la différence d'un parti contemporain comme le parti socialiste qui agrège progressivement des individualités dans une organisation et les happe dans des règles, des courants, où les liens entre individus sont en partie commandés par ses appartenances, le cabinet que nous étudions évoque plutôt les partis type III^{ème} République qui sont alors des structures plus lâches, organisées autour de regroupement et d'alliances conjoncturelles. Cependant, nous pouvons discerner une opposition ou plus exactement deux alliances autour de deux hommes, s'agréant un petit groupe autour de Claude Joyeux d'une part, autour d'Olivier Scharpentek d'autre part.

Tisser la carte de ce réseau de relations à partir des souvenirs des uns et des autres s'avère complexe car nous n'avons pu interroger l'intégralité des membres du cabinet, d'autant que, par politesse, la plupart se refusent à nous faire part des dissensions internes. Dans le témoignage de Daniel Boussel en entretien émerge cependant deux groupes calqués sur les thématiques sur lesquelles chacun a travaillé, à savoir enseignement secondaire et université :

« Bon, le cabinet de Lionel Jospin, y'avait vraiment deux équipes... Y'avait l'équipe du second degré... et... (...) *[il s'appuie sur le trombinoscope du cabinet que j'ai apporté pour commenter les différents noms]* Donc y'avait une partie « supérieur » et une partie second degré... Donc la partie supérieure était principalement animée par Claude Joyeux et par moi. C'était... Autrement y'avait Jo Garnier aussi... Où est-ce qu'il est... Jo Garnier qui est un littéraire. (...) Et y'avait donc une partie second degré... avec bon Scharpentek qui s'occupait beaucoup du second degré, peu de l'enseignement supérieur, bon Tessier, généraliste... Bon y'avait un recteur Paul Rolland, un inspecteur d'Académie, qui était Jean Vacances qui était aussi second degré... Y'avait aussi un ancien secrétaire général d'Académie, Michel Schneider, où est-ce qu'il est... Et puis... y'avait un

enseignant proviseur de lycée devenu... Luc Fournier, voilà... donc c'était principalement...
Donc y'avait deux équipes...¹⁴⁸. »

Sa topographie des relations internes peut nous poser problème, car elle ne recoupe pas complètement celle dressée par les autres membres : ainsi il exclut de son groupe Luc Fournier qui s'identifiait au contraire comme proche d'Joyeux et Boussel, voire Tessier qui ne cache pas son admiration pour Joyeux. De plus, la disproportion numérique entre l'équipe université et l'équipe second degré qu'il désigne est flagrante : en réalité, dans cette équipe du supérieur, ils n'auraient été que trois contre tous les autres. Notons ensuite qu'il fait également référence à plusieurs reprises, implicitement, à un troisième groupe d'individus dits « généralistes », qualificatif qu'il applique à Pierre Dominici et Pierre Tessier voire à Dominique Besser, qui ne sont impliquées dans aucun dossier exclusivement mais œuvreraient de manière transversale et ne seraient, d'après lui, rattachés à aucun groupe. Ce flou sur leur assignation dans les enjeux relationnels au sein du cabinet témoigne simplement d'une chose, c'est que si Boussel percevait clairement les limites de son propre groupe, il distingue bien moins clairement les relations entre les autres membres du cabinet qui, vus de loin, lui paraissent simplement, ne pas avoir appartenu à ses proches.

Ces différentes informations nous suggèrent que les relations au sein du cabinet de Lionel Jospin sont sans doute beaucoup plus complexes qu'il n'y paraît au prime abord. A partir des témoignages, nous voyons donc émerger un groupe clairement identifié par ses membres et par ceux qui n'en font pas partie. Il s'agit du noyau chargé des questions d'université autour de Claude Joyeux et composé principalement de Daniel Boussel et Joseph Garnier, mais qui a pu étendre son aura vers d'autres membres du cabinet tels Pierre Tessier ou Luc Fournier sur lesquels il a pu s'appuyer ponctuellement. En revanche, il nous est difficile de situer clairement les autres sous-groupes qui ont pu structurer le cabinet. Nous pouvons en revanche esquisser les contours d'un second groupe relativement autonome, quoique moins nettement constitué, autour de Jean Vacances, Michel Schneider, Jean Gauthier sous la tutelle d'Olivier Scharpentek, attesté par les travaux qu'ils mènent ensemble, notamment en opposition au groupe d'Joyeux. Un troisième groupe se dessine, plus politique, que nous avons mis en évidence plus haut. Mais il nous est difficile de classer les autres membres du cabinet qui, s'ils se sont certainement agrégés en sous-groupes par intérêt ou affinités n'ont pas laissé suffisamment de traces de leurs groupements pour que nous les retrouvions. Mais ils ne semblent pas non plus avoir eu alors d'influence décisive, à la différence des deux premiers groupes que nous avons cités

¹⁴⁸ Entretien avec Daniel Boussel

précédemment. C'est donc à cette opposition entre ces deux groupes que nous allons étudier, parce qu'elle nous a semblé particulièrement structurante sur certains dossiers que nous avons pu étudier, notamment celui de la formation des enseignants.

▪ LA FORMATION DES ENSEIGNANTS, UNE OPPOSITION STRUCTURANTE

Objectiver des alliances, qu'elles prennent la forme de groupes ou non, n'a de sens que si nous pouvons expliciter les principes au fondement de ces alliances, les éléments qui les initient et les soudent, si nous pouvons montrer comment ces alliances s'incarnent dans des prises de position différentes. En étudiant le groupe des universitaires qui est, nous l'avons dit, le groupe le plus structuré, nous pouvons mettre en évidence une opposition forte au reste du cabinet sur un dossier clé, qui est celui de la formation des enseignants. A l'occasion des discussions sur ce qui deviendra le projet des IUFM, le groupe des universitaires réussit à dégager un front contre lui mais manifeste également en quoi sa conception du système éducatif et singulièrement de la place de l'université dans l'enseignement le distingue des autres membres du cabinet, notamment des administrateurs.

C'est d'abord sur le groupe des universitaires que nous souhaiterions nous pencher. Plusieurs témoignages concordent d'abord pour évoquer le rôle de « vice ministre » pour les universités de Claude Joyeux, qui aurait constitué autour de lui sa propre équipe, un « sous-cabinet » relativement autonome. Il disposait de bureaux séparés géographiquement des lieux de travail des autres membres du cabinet : tandis que l'équipe d'Joyeux occupait des bureaux au premier étage, le ministre et ses autres collaborateurs sont regroupés au rez-de-chaussée¹⁴⁹. Cette division spatiale marque les territoires de chaque équipe, mais aussi leurs domaines d'intervention : autour d'Olivier Scharpentek et au rez-de-chaussée l'enseignement scolaire, préélémentaire, primaire et secondaire, au premier, autour de Claude Joyeux les questions relatives au supérieur. Mais ce partage des tâches semble rapidement trop étroit pour l'équipe du supérieur qui tente souvent d'élargir son domaine de compétences, malgré son faible poids numérique, elle semble décidée à irriguer l'ensemble du cabinet de ses idées, à se présenter comme une force d'impulsion/d'émulation. Il en est ainsi lorsque Claude Joyeux distribue durant l'été de longs textes sur l'avenir du système éducatif, portant autant sur le scolaire que l'université¹⁵⁰. Daniel

¹⁴⁹ Entretien avec Joseph Garnier. Cette séparation est attestée par la volonté du secrétaire d'Etat à l'enseignement technique d'occuper d'abord ce lieu pour s'y installer, dont il sera chassé par Claude Joyeux – Entretien avec Robert Chapuis.

¹⁵⁰ Par ordre chronologique : CAC 2004 0313, article 1, document de Claude Joyeux, « Quelques suggestions pour l'enseignement primaire (première ébauche) », non daté, sans doute été 1988, 7 p. /CAC 2004 0313, article 1,

Boussel fait état de cette compétition entre les différents pôles au sein du cabinet pour la définition des lignes directrices de la politique :

« Vous savez dans les cabinets ministériels, y'a toujours des rivalités, entre les équilibres qu'on a l'habitude d'avoir. (...) On ramenait un peu notre fraise avec Joyeux, en disant "*Nous on a des idées, vous, vous en avez pas...*" On était un peu impérialistes... Et donc, c'est un peu comme ça qu'on est venus dans le dossier... (...) Non c'était l'équipe secteur scolaire contre l'équipe supérieur, on formait une équipe d'abord beaucoup plus soudée, d'abord, parce qu'on était très très peu nombreux, en fait... des personnalités fortes, c'est surtout ça, et comme on était très copains, on s'entendait très bien... On entraînait toute l'équipe avec nous et y'avait une cohésion très forte... Alors que dans le secteur scolaire, y'avait pas cette unité, donc ça nous donnait¹⁵¹... »

Ce leadership du supérieur peut agacer certains qui tentent de s'opposer à l'hégémonie intellectuelle du groupe universitaire. Ces tensions se révèlent de façon particulièrement nette autour de la question de la formation des enseignants. Alors que ce dossier relève initialement du domaine de compétence de Jean Vacances (formation initiale et continue des maîtres du premier degré) et de Luc Fournier dont l'une des compétences est la formation continue des enseignants du second degré, alors que c'est Michel Schneider qui a travaillé sur la question lors des séminaires de réflexion organisés en juin 1988¹⁵², l'équipe du supérieur décide de se saisir du dossier à l'automne, comme le raconte Daniel Boussel :

« J'me rappelle plusieurs fois la réflexion avec Claude Joyeux, "*on va pas laisser le second degré s'occuper de la formation des maîtres, c'est la partie, c'est une des missions traditionnelles de l'université, l'essentiel des étudiants deviennent enseignants, si on les laisse faire, ils vont encore faire n'importe quoi*"¹⁵³... »

Dès l'été, dans les textes qu'il distribue aux membres du cabinet, Claude Joyeux aborde largement la question de la formation des enseignants¹⁵⁴. Ses propositions sont accueillies avec une certaine réserve par certains membres qui présentent ensemble des amendements sur la question. Jean Vacances, Jean Gauthier et Michel Schneider présentent un texte en séminaire d'amendements au texte de Claude Joyeux qu'ils cosignent, comme pour donner plus de poids à leur opposition. Ils écrivent ainsi :

« L'idée d'un retour en formation après 3 ans de pratique est séduisante, mais très difficile à mettre en œuvre. Dans l'intervalle, les enseignants se sont installés, ont eu des enfants : comment gérer sur un nombre élevé de personnes, l'éloignement souvent important du domicile qu'engendrerait une telle mesure. CAPES : formation à bac + 6 + 3 années sabbatiques paraît relever de l'utopie¹⁵⁵. »

Face à l'enthousiasme de Claude Joyeux, ils opposent en séance plénière l'idée « *qu'il est difficile de faire rêver les enseignants*¹⁵⁶ ». Si le débat est alors larvé et qu'ils n'ont pas encore de contre projet à

« Adapter les enseignements supérieurs au monde du 21^{ème} siècle » par Claude Joyeux, daté du 28 juillet 1988, 25 p. / CAC 2004 0313, article 2, Claude Joyeux, « Faire du neuf avec du vieux – Un programme pour adapter notre Education nationale aux temps futurs », ronéotypé, 60 p.

¹⁵¹ Entretien avec Daniel Boussel

¹⁵² Il a été chargé d'un dossier « Mieux recruter, mieux former et mieux gérer les professeurs ». CAC 1993 0637, article 10, CAB 5, datée du 22 juin 1988, courrier de Paul Rolland aux membres du cabinet, portant la mention TTU, ayant pour objet « Plan du séminaire du vendredi 24 juin 1988 »

¹⁵³ Entretien avec Daniel Boussel

¹⁵⁴ Ainsi le document « Faire du neuf avec du vieux » déjà cité consacre pas moins de six pages à la question de la formation des enseignants (p. 21 à 27)

¹⁵⁵ CAC 2002 0313, article 2, « Amendements aux textes de M. Claude Joyeux » Présentés par Michel Schneider, Jean Vacances, Jean Gauthier, 2 p.

faire valoir, il est plus vif en novembre lors du séminaire consacré à cette question où la compétition est palpable. Ainsi s'opposent deux visions de la formation des enseignants, ou plus exactement deux visions de la place de l'université dans la formation. Car si tous s'entendent sur le diagnostic (une formation à professionnaliser pour que les enseignants s'adaptent mieux aux élèves et aux évolutions des connaissances), tous n'envisagent pas le même schéma de formation. Pour Claude Joyeux et Daniel Boussel, celle-ci doit être assurée par l'université, seule à même d'assurer l'élévation du niveau et la professionnalisation de la formation, pour Jean Vacances et Michel Schneider, voire Olivier Scharpentek, l'université tirerait cette formation vers l'académique et conduirait à une impasse, il conviendrait au contraire d'envisager une formation assurée par des praticiens :

« Il faut que des praticiens exposent la formation des maîtres¹⁵⁷ »
« Pas faire des IFM des instituts internes aux universités. On risque de tirer vers l'académique. Or, on veut insister sur le professionnel¹⁵⁸ »
« Des centres universitaire (peut-être) mais indépendants des universités. Directeur nommé utilisant des vacataires. Une année pratique avant de passer le concours pour qu'ils sachent ce qui les attend. Après le concours, une année de formation¹⁵⁹. »

Ils semblent plutôt favorables à une « école professionnelle » comme le dit le directeur des personnels de l'époque :

« Une école professionnelle dans laquelle les cours sont assurés par des praticiens, pas des théoriciens. Comme cela se fait dans toutes les écoles professionnelles de la fonction publique. Que les formateurs soient des gens qui sont devant une classe et qui parfois viennent faire des cours devant leurs jeunes collègues¹⁶⁰ »

Ils ne recherchaient pas – au contraire – des enseignements assurés par des universitaires et souhaitaient, ce qui se comprend de leur point de vue d'administrateur, que le ministère de l'Education nationale, employeur des enseignants, puisse conserver un droit de regard sur la formation :

« Y'a eu une très longue discussion au cabinet sur le titre qu'on allait donner aux IUFM, y'avait deux écoles, instituts académiques de formation des maîtres ou institut universitaire de formation des maîtres. (...) Avec Michel Schneider en particulier, je pense que les autres ont les a peu entendu, mais nous étions nous favorables à des instituts académiques... et... les autres à des instituts universitaires. On a d'ailleurs fait remarquer au ministre que... le jour où y'aurait un ministère des universités, le ministre chargé de l'Education Nationale n'aurait rien à dire sur la formation des maîtres, ça l'avait ébranlé, mais pas suffisamment... »

Mais quel était pour vous l'intérêt de faire justement un institut académique de formation des maîtres ?

Ben c'est qu'ils restaient dans la main du Ministère de l'Education Nationale, qu'on continuait à avoir des inspecteurs généraux qui allaient voir ce que les profs faisaient dans les classes, alors que là l'Inspection Générale n'a plus... plus aucune légitimité pour aller dans les IUFM mais on sait pas ce qui se passe, en fait, en matière de formation.

Donc surtout pour contrôler l'intérieur de la formation ?

¹⁵⁶ CAC 2002 0313, article 2, notes manuscrites du ministre, non datées, non référencées, ayant pour titre « Premières réactions au document de Claude Joyeux ». Intervention de Jean Vacances.

¹⁵⁷ CAC 2004 0313, article 2 : notes manuscrites de Lionel Jospin, séminaire interne au cabinet consacré à la « formation des maîtres », 19 novembre 1988. Intervention de Jean Vacances.

¹⁵⁸ Ibid. Intervention d'Olivier Scharpentek.

¹⁵⁹ Ibid. Intervention de Michel Schneider.

¹⁶⁰ Entretien avec Pierre Dasté, directeur des personnels des lycées et collèges, source SHE-INRP

Pas seulement pour contrôler mais enfin pour... Le Ministre chargé de l'Education, qui a 900 000 enseignants peut avoir son mot à dire sur la formation des maîtres. Or là, il se trouve que... Il se trouve que depuis un certain temps, y'a pas de... y'a... le Ministère chargé des Universités est rattaché à l'Education Nationale, le jour où y'en aura un... de plein exercice, les Ministres discuteront, mais celui qui décidera, ça sera celui des Universités et pas l'employeur... C'est quand même un problème !
(assez remonté) »

On retrouve également le récit de cet affrontement chez Daniel Bousset qui dénigre les propositions de ses adversaires en les présentant sous la forme du statu quo :

« L'équipe second degré était pour une évolution des structures, pensait bouger les Ecoles Normales d'Instituteurs, c'était plutôt mieux améliorer la formation au travers des institutions existantes, faciliter le travail en commun. Mais pas de réforme de structures profondes. Et puis avec Claude Joyeux, en en discutant tous les deux comme ça, on s'est mis à défendre une position euh... de création d'instituts universitaires (*il insiste dans le ton*), en disant la formation des maîtres c'est traditionnellement une mission de l'université, il faut donc une formule beaucoup plus universitaire et on a commencé à réfléchir tous les deux sur cette question. Et donc comme ça on a lancé le concept d'institut universitaire de formation des maîtres¹⁶¹. »

Les arguments des universitaires semblent avoir mieux porté dans cette discussion et emportent l'agrément du ministre. La défense des instituts *universitaires* reposait sur les avantages, face à l'opinion publique, de confier aux universités la formation des enseignants :

« Dossier très difficile par rapport aux syndicats. Difficile à comprendre par rapport à l'opinion publique, introduire un élément de lisibilité. Pour répondre à ses aspirations de qualification les enseignants → formation universitaire¹⁶² »

L'argument rallie bien au-delà de l'équipe des universitaires et il est repris par exemple dans la discussion par des conseillers spécialisés dans le second degré, comme Luc Fournier qui déclare en fin de discussion que « *pour l'opinion, la qualité de la formation des maîtres, c'est l'université qui l'assure¹⁶³* », reprenant ainsi presque mot pour mot les termes de Claude Joyeux. Cette volonté de renforcer le caractère universitaire de la formation des enseignants repose également sur un autre argument, plus exactement sur un raisonnement qui fonctionne plus ou moins comme un syllogisme. Daniel Bousset nous confie ainsi en entretien qu'être formé par des universitaires, c'est être formé à l'évolution des connaissances, à l'adaptation permanente au savoir :

« Une bonne formation universitaire est acquise au contact de la recherche, elle est attentive à l'évolution des connaissances. Elle doit donner la notion que les savoirs évoluent... Un enseignant doit avoir conscience que ce qu'il enseigne n'est qu'une étape, que ce n'est pas ce qu'il enseignera en fin de carrière (...) Il doit être en situation de mesurer l'évolution des connaissances... (...) Ancrer la formation des enseignants à l'université se fonde sur l'idée de transmettre des savoirs non statiques. De là on comprend bien comment la formation professionnelle doit évoluer aussi... C'est plus une question d'état d'esprit que de contenu¹⁶⁴ ! »

Pour Bousset, la formation à l'université, en tant que formation à l'adaptation permanente face aux évolutions disciplinaires, permet de cultiver une disposition générale à l'adaptation, transposable dans le cadre des pratiques pédagogiques. Autrement dit, être formé à la recherche et par des chercheurs doit permettre aux enseignants de s'adapter dans la classe à leur public :

¹⁶¹ Entretien avec Daniel Bousset

¹⁶² Archives personnelles de M. Luc Fournier, séminaire formation des enseignants, 19 novembre 1988, notes manuscrites de Luc Fournier, intervention de Claude Joyeux.

¹⁶³ Ibid. Intervention de Luc Fournier

¹⁶⁴ Second entretien avec Daniel Bousset

« Et ça n'est pas si loin de ce que je vous disais : il faut savoir s'adapter à ce nouveau public... »

C'est par l'université que les enseignants peuvent acquérir cette professionnalité qui leur permet de s'adapter, dans la transmission des connaissances, à leur public :

« Donc l'idée de la professionnalisation des enseignants, ça nous est pas tombé dessus, ça procédait certainement de l'idée de... que pour avoir un système éducatif plus performant, pour faire face à la massification, à l'accueil de nouveaux publics, il fallait professionnaliser, rendre plus performants, une maîtrise professionnelle plus importante des enseignants, qui passe d'abord par l'université¹⁶⁵. »

Face à ces arguments d'universitaires en faveur des universités, les opposants que constituent Schneider, Vacances, Gauthier voire Scharpenteck sont démunis. Au sein de ce petit groupe, aucun ne détient de titre universitaire permettant de s'inscrire en faux face à un professeur d'université ou un directeur de laboratoire de recherche. C'est sans doute dans l'appréciation des ressources respectives de chacun que réside la compréhension des rapports de force qui anime les courants internes au cabinet. Mais il est vrai aussi que dans ce dossier, la seule personne à même de contrer l'influence de Claude Joyeux n'a pas pesé de tout son poids : Olivier Scharpenteck n'a pas structuré l'opposition, le front face aux universitaires.

L'exemple de la formation des enseignants est révélateur d'un clivage plus large dans le cabinet sur la place à accorder à l'université dans les réformes proposées. Claude Joyeux et son équipe souhaitent un véritable « pilotage de l'enseignement » par l'enseignement supérieur. C'est ce qui ressort par exemple de la constitution du réseau de groupes thématiques suivant la publication du rapport Bourdieu-Gros : il s'agit de faire déterminer par des universitaires les regroupements disciplinaires à opérer et les nouveaux programmes à enseigner. Si Claude Joyeux et son équipe l'emporte sur la question de la formation des maîtres, leur dispositif sur les nouveaux programmes achoppe rapidement, ceux-ci restent sous contrôle du secondaire. Un certain équilibre se crée entre les deux groupes, ce qui est sans doute à rapporter aux positions sensiblement équivalentes de leurs deux « leaders ».

2) Une « inimitié » structurelle

Si nous avons pu, à l'aide de cet exemple des IUFM, montrer comment les clivages internes au cabinet peuvent peser sur la nature des dispositifs finalement arrêtés, il s'agit de s'interroger également sur la nature de ces clivages. Il n'est en effet pas possible d'en rester à l'opposition entre universitaires et administrateurs, puisque des universitaires reconvertis dans l'administration comme Bousset ou Rolland, qui présentent un profil similaire, peuvent se retrouver dans des groupes opposés. A mieux ausculter les récits de ces oppositions, nous rencontrons rapidement

¹⁶⁵ Entretien avec Daniel Bousset

une querelle de personnes, opposant les personnalités de Claude Joyeux et d'Olivier Scharpentek. Pourtant cette divergence doit être analysée également au travers de ses modes d'expression : la question de l'université comme point de clivage est révélatrice des ressources différenciées dont disposent chacun des acteurs.

■ UNE QUERELLE DE PERSONNES ?

Deux personnalités émergent en effet dans les récits de l'ambiance de travail au sein du cabinet de Lionel Jospin, le directeur de cabinet et le conseiller spécial. Le style comme l'expérience opposent les deux hommes : l'un est universitaire, l'autre haut-fonctionnaire, le premier est connu pour ses idées arrêtées et sa forte tête, le second pour ses talents de diplomate et sa finesse juridique. Leur mésentente n'a échappé à personne comme le rapporte un conseiller avec un bel euphémisme :

« C'est pas qu'entre Olivier Scharpentek et Claude Joyeux, il y ait eu une entente spontanée¹⁶⁶... »

Mais elle est aussi publique puisqu'elle est relatée par Olivier Scharpentek dans son livre de verbatim *Matignon rive gauche* et semble intervenir dès leur rencontre :

« Mon premier jour de fonctions fut marqué par un conflit qui ne pouvait qu'apparaître révélateur au nouveau ministre. Son ami Claude Joyeux, dont la forte personnalité est désormais connue de tous, s'était persuadé que pour gagner financièrement des mesures d'urgence marquant sans délai la nouvelle priorité, il était justifié de diminuer la rémunération des heures supplémentaires des enseignants du supérieur. Un heurt violent, qui resta sans lendemain, nous opposa alors¹⁶⁷. »

Cette mésentente est présentée comme ayant largement motivé sa décision de rejoindre le Conseil d'Etat, même si Olivier Scharpentek ne se départit guère d'un ton poli pour la narrer¹⁶⁸ :

« La première (raison) tient justement à mes rapports avec Claude Joyeux. Tout quasiment nous différenciait : nos parcours, nos formations, nos tempéraments. Mais j'appréciais sa prodigieuse vivacité intellectuelle, bien que je dusse en tempérer, voire contrecarrer, les excès et en ordonner les intuitions. (...) Au bout de trois ans, j'éprouvais une certaine lassitude, à laquelle le travail mené avec Claude Joyeux, fécond mais difficile, n'était pas étranger. »

Cette mésentente est considérée au sein du cabinet avant tout comme une question de tempérament, une simple rivalité personnelle et qui a eu pour conséquence de nombreux esclandres :

« Vous savez, c'était pas simple. Parce que à un moment, Joyeux rencontrant trop d'hostilité chez Jospin et chez Rocard, il est parti trois semaines, aux Etats-Unis...

Quand ça ?

Je me souviens plus de la date... Au bout d'un certain temps. Et nous tenions nos réunions du cabinet du supérieur avec les directeurs de l'administration centrale, une fois par semaine, à l'étage d'Joyeux. Alors que Scharpentek avait son bureau à côté de celui du ministre, au rez-de-chaussée. Alors bon au bout d'un moment, Jospin, extrêmement inquiet me dit « trouve où il est ». Je finis par réussir à le joindre aux Etats-Unis, je lui dis « faut que tu rentres » « Il n'en est pas question ! Je te demande de faire la réunion hebdomadaire des membres du cabinet et des directeurs d'administration centrale dans notre centrale dans notre salon. Et elle sera présidée par Scharpentek. » Alors je vais voir

¹⁶⁶ Entretien avec Pierre Dominici

¹⁶⁷ Olivier Scharpentek, *Matignon rive gauche*, Paris, Seuil, Collection « Essais », 189 p.

¹⁶⁸ Olivier Scharpentek, *Matignon rive gauche*, op. cit.

Olivier qui me dit « Mais je suis d'accord, en tant que directeur de cabinet, je veux bien présider votre réunion, mais ça se passera en bas » C'est con, hein, des querelles de...

Oni mais c'est symbolique.

Alors je rappelle Joyeux, je lui dis c'est bon, Scharpentecq veut bien présider la réunion, mais ce sera en bas. Il dit « Il n'en est pas question... Elle se tiendra en haut ou elle ne se tiendra pas. Et s'il la préside pas, tu la présideras... » (rire) Alors je suis retourné voir Scharpentecq qui m'a dit « C'est bien parce que tu me demandes toi, hein... » (rires) Et ça a eu lieu en haut... C'est con, hein ? Mais vous savez... C'est comme ça¹⁶⁹... »

Cette rivalité personnelle semble d'abord être à rapporter à deux tempéraments extrêmement différents. Les « partenaires » syndicaux dressent des portraits contradictoires des deux hommes, soulignant chez l'un et l'autre des caractères opposés. Il est à noter que selon l'origine syndicale, les visions divergent : au SNI on est pro-Joyeux, au SNES, pro-Scharpentecq. Martine Le Gall, secrétaire nationale du SNI semble admiré Claude Joyeux :

« Claude Joyeux vient assez régulièrement monopoliser la parole, souvent de façon judicieuse et toujours de façon provocatrice, sous l'œil bleu agacé d'Olivier Scharpentecq¹⁷⁰. »

Monique Vuaillet, secrétaire générale du SNES dépeint ainsi les deux hommes, ne cachant guère son plaisir à travailler avec Olivier Scharpentecq :

« L'un deux me marquera particulièrement, c'est Olivier Scharpentecq, son directeur de cabinet. C'est toujours un plaisir de discuter avec lui, d'échanger des arguments. Même dans les moments les plus tendus, en 1989 puis au moment des mouvements lycéens, il ne se départira jamais de sa courtoisie et de son humour communicatif¹⁷¹. »

Au SNI, on aime les enthousiasmes pédagogiques d'Joyeux, vu comme un véritable allié :

« On avait, il y avait Joyeux, qui est un personnage assez fort... Il était d'accord avec nous sur l'idée qu'il fallait un corps de professeur de collège, parce que le collège, c'est pas le lycée. Jospin voulait pas mais Joyeux y croyait. Comme Joyeux est conseiller spécial de Jospin, ça avait un certain poids. On a réussi, grâce à Joyeux, à obtenir ce corps de collège. Donc pendant 6 jours nous avons obtenu un corps de profs d'école, un corps de prof de collège et un corps de prof de lycée, qui étaient trois corps comparables, donc les revendications étaient satisfaites (...). Mais Joyeux était beaucoup plus en conflit avec le SNES qu'avec nous quand il était ministre, mais c'est vrai qu'il nous accueillait de façon tellement désagréable que même nous on était obligés de le lâcher parce que on se faisait insulter par les collègues. Mais là on avait quelqu'un qui pédagogiquement avait compris¹⁷²... »

« Claude Joyeux était aussi toujours dans le circuit, il était d'un grand appui, (au sujet du corps des professeurs de collège) Claude Joyeux était acquis à une idée que nous partagions (...). Sur la reconfiguration des champs disciplinaires : Et Claude Joyeux avait constitué un groupe, comme il sait le faire lui, il y a un problème, il mobilise une brochette de prix Nobel et avec l'autorité de ces scientifiques, il construit du neuf. Et donc nous avons, il avait... nous étions en relation étroite, nous avons amorcé ce travail¹⁷³... »

En ce qui concerne Olivier Scharpentecq, au contraire, il est vu au SNI comme le technocrate sans profondeur intellectuelle avec une vision purement comptable des problèmes publics :

« Au sujet de la place du concours au milieu de la scolarité à l'IUFM : Du juste arbitrage. Et c'était aussi... Scharpentecq l'a aussi beaucoup poussé dans ce sens-là, Scharpentecq n'avait pas de connaissance ou de culture du système éducatif, euh mais beaucoup plus du Conseil d'Etat et cherchait la voie moyenne. Et en l'occurrence, la voie moyenne n'existait pas, la voie moyenne était impossible¹⁷⁴. »

¹⁶⁹ Entretien avec Joseph Garnier

¹⁷⁰ Martine Le Gall, « La revalorisation de la fonction enseignante, histoire d'une négociation », *Les cahiers du centre fédéral*, 2003, n° 37, p. 229-276 (p. 242)

¹⁷¹ Monique Vuaillet, *J'ai connu sept ministres de l'Éducation nationale*, Paris, Plon, 2001, 199 p. (p. 54)

¹⁷² Entretien avec Jean-Claude Barbarant

¹⁷³ Entretien avec Jean-Michel Laxalt

¹⁷⁴ Entretien avec Jean-Michel Laxalt

C'est d'abord sur les manières et le caractère que reviennent les récits. Les opposants de Claude Joyeux, au sein du cabinet, décrivent ainsi son comportement dans des termes peu flatteurs, insistant sur son excentricité, vue ici, dans la bouche de Michel Schneider, comme un facteur négatif :

« Réunions de cabinet auxquelles assistait parfois le ministre et auquel assistait parfois quelqu'un d'autre qui avait un statut spécial qui était Claude Joyeux (sourire)... conseiller spécial qui surgissait... parfois dans des réunions de cabinet pour évoquer tel ou tel problème urgent ou telle ou telle incongruité dont il avait entendu parlé... ou euh... pour mettre les points sur les i avec telle ou telle personne qui avait eu l'audace de ne pas être totalement d'accord avec ce que lui estimait indispensable... »

Vous paraissez un peu moqueur ?

Non non, mais attendez... je ne suis pas moqueur, je décris cette réalité mais qui est une réalité qui ne doit pas vous étonner compte-tenu de ce qu'a été ensuite l'activité de Claude Joyeux comme ministre de l'Éducation nationale, c'est-à-dire ce que tout le monde a dit... Il a été dans sa fonction de conseiller spécial dans la même situation ou dans le même comportement que celui qu'il a eu quand il a été ministre. Et comme nous avons eu sur un certain nombre de sujets, non pas des affrontements, mais des points de non convergence, puisque que j'étais effectivement le secteur scolaire et lui le secteur supérieur et donc y'avait parfois quelques problèmes de friction... Qui pouvaient me concerner moi, mais qui pouvaient concerner d'autres collègues également¹⁷⁵. »

La description est ici tout en implicites, il est fait référence à la figure d'Joyeux ministre de 1997 à 2000, sans que l'ancien conseiller technique ne souhaite en dire plus long. D'autres se font moins allusifs et rendent plus directement compte de leurs impressions. C'est le cas de ce conseiller de Robert Chapuis, dont le ton est plus libre, sans doute parce qu'il n'a été qu'un témoin et non un acteur de ce cabinet :

« C'était donc relativement étonnant ce qui se passait, du côté de Jospin, il y avait quand même un certain manque d'expérience de la fonction ministérielle, avec un cabinet qui était encore relativement inexpérimenté d'une part, avec des personnes aussi contrastées que Joyeux et Scharpentek, Olivier Scharpentek, qui devaient coexister, puisqu'ils étaient sur un pied d'égalité, Scharpentek dirigeant le cabinet, mais Joyeux était le conseiller spécial et électron libre, il faisait exactement ce qu'il voulait, sur tous les dossiers... Avec ce qui était complètement étonnant, un manque d'autorité total sur ce personnage de Lionel Jospin... Ah oui, complètement ! Hier je discutais avec un homme que vous avez peut-être croisé en bas, qui est Inspecteur Général enfin qui me disait qu'il avait été témoin dans le bureau de Lionel Jospin d'un coup de fil de Claude Joyeux où Lionel Jospin disait "*Écoute Claude, quand même, c'est moi le ministre !*" Et Joyeux en fait, voulant être ministre, voulait être ministre des universités et Rocard ne voulant absolument pas de ce personnage... incontrôlable comme ministre, donc on a géré Joyeux pendant tout le ministère Jospin¹⁷⁶... »

Jean-Pierre Obin souligne ici l'indépendance de la conduite d'Joyeux ; sa description se fait plus négative encore lorsqu'il évoque l'attitude du conseiller spécial en réunions avec les syndicats sur les questions de revalorisation :

« C'est là que y'avait Joyeux qui de temps en temps venait aux réunions, la réunion durait... Et d'un coup, Joyeux éclatait... *Les instituteurs c'est tous des fainéants...* C'était de ce niveau-là... (rires) Vraiment... *J'sais bien, ma mère était instit'*... *La FEN, c'est tous des cons !*... Non vraiment le niveau¹⁷⁷... »

¹⁷⁵ Entretien avec Michel Schneider

¹⁷⁶ Entretien avec Jean-Pierre Obin

¹⁷⁷ Entretien avec Jean-Pierre Obin

Le tableau peut sembler outrancier, nous retrouvons pourtant un portrait similaire dressé par un proche d'Joyeux, Joseph Garnier, qui rend lui aussi compte des sautes d'humeur du conseiller spécial :

« Je vous raconte une anecdote, parce que c'est rigolo... (*il hésite*) A une réunion à Maignon, où nous étions avec Joyeux, y'avaient 4 représentants du ministère des finances et du budget. Quoiqu'Joyeux dise, c'était non ! Mais alors au bout d'un moment, il se met dans une colère terrible et il dit « *Écoutez messieurs, si je pouvais, je vous collerais au plafond, comme ça on pourrait travailler !* » Alors le représentant de Rocard le rappelle à l'ordre et lui dit « *Je te prie de t'excuser !* » Alors il dit « *Ouais, je m'excuse, mais quand même y'en a marre...* » (rires) Et on est arrivés, grâce à Jean-Paul Huchon. Voilà... (rires)¹⁷⁸ »

Mais ici la scène, quoique rocambolesque, est présentée avec une gaieté amusée de la part d'un proche de Claude Joyeux. Les descriptions de l'un et de l'autre peuvent donc se lire en fonction de la position de l'auteur. Olivier Scharpentek est très valorisé par ceux du « pôle généraliste », qui comme Michel Schneider insistent sur le confort de la collaboration avec lui :

« Mais Scharpentek avec une régularité de métronome renvoyait quasi-systématiquement les notes le lendemain du jour où elles avaient été déposées. Avec bien évidemment ses indications, ses orientations, ses annotations, ses interrogations, s'il en avait parce que parfois les notes n'étaient pas totalement, ne le convainquaient pas complètement, il souhaitait en parler etc. Mais si vous voulez, ce qui m'a frappé avec lui, c'est cette manière de faire en sorte que tous les soirs tout ce qu'il recevait était traité, avec les contraintes horaires que cela pouvait représenter pour lui, était traité, était recyclées et retournées vers le conseiller et c'était aussi une valorisation du travail qu'on faisait avec lui, valorisation très importante, parce qu'on recevait un papier en retour, celui qu'on avait écrit et puis « on prend ça, on fait ça » « je ne suis pas d'accord avec vous », « on en reparle » et ça c'est très très valorisant. (...) Non mais des relations, comment dirais-je, courtoises, amicales... La vie de cabinet est parfois un enfer et c'est un enfer au niveau des charges de travail, des contraintes de temps, des charges que ça impose... Mais dans ce contexte-là, avec ces personnes-là, c'est un enfer qui a été agréable¹⁷⁹. »

Au contraire, Claude Joyeux est valorisé, admiré par Luc Fournier pour son aura intellectuelle :

« Je me suis mis à travailler avec Claude Joyeux dans la commission des experts (*au Parti socialiste*), on avait ensemble des (rires) l'organisateur en quelque sorte et j'étais un des seuls qu'il ne terrorisait pas d'ailleurs... Il terrorise tout le monde... sauf moi... Sauf deux ou trois individus dont moi... Donc il n'a pas de prise sur moi... En plus je l'aime beaucoup... Et c'est, c'est certainement un des plus grands intellectuels que j'ai rencontré. En France y'a pas photo... Il a une importance internationale. Le fait qu'il ait fait de la politique et qu'il ait pu être contesté occulte ça, mais c'est un grand intellectuel français, les gens ont tendance à l'oublier... (...) Et en 87, j'avais organisé tout seul alors *La France et les lycées*... Vous l'avez vu celui-là ? [Oui] Le comité de parrainage... Vous avez vu... *Qui est effectivement impressionnant*... C'est Claude Joyeux qui m'avait dit « *Tu fais ce colloque ? Et bien tu vas voir Untel, Untel, Untel et Untel de ma part* » Et quand on vient de la part de Joyeux, que ce soit Lévi-Strauss, que ce soit Changeux, que ce soit Bourdieu, ils marchent... Parce que c'est Joyeux... On ne se rend pas compte de ça, on ne se rend pas compte du tout... de l'importance de ce que la France produit de mieux, prix nobel et autres... Voilà¹⁸⁰ ! »

Parallèlement Olivier Scharpentek est ramené à sa simple qualité de juriste :

« Après, il y avait des gens comme Scharpentek qui exprimaient ça en termes juridiques. (...) Alors là, Olivier Scharpentek a mis sa patte de juriste ! juriste, directeur de cabinet¹⁸¹... »

¹⁷⁸ Entretien avec Joseph Garnier

¹⁷⁹ Entretien avec Michel Schneider

¹⁸⁰ Entretien avec Luc Fournier

¹⁸¹ Ibid.

Si l'on sent bien ce que cette opposition de personne peut avoir eu de structurant dans les relations au sein du cabinet, elle doit être rapportée aux oppositions sociales qui la rendent possible.

▪ DES RESSOURCES DIFFERENCIEES

Rapporter les tensions entre Claude Joyeux et Olivier Scharpentek à une simple querelle liée à deux personnalités trop différentes ne saurait s'avérer sociologiquement suffisant.

Cette opposition peut d'abord se lire comme une lutte d'influence pour la première place dans la hiérarchie du cabinet. L'organigramme fixé par le décret publié au Journal Officiel est en effet problématique : il confère à Claude Joyeux la première place dans l'ordre protocolaire mais cette première place est celle d'un « conseiller spécial », sans véritable autorité hiérarchique sur les autres membres du cabinet. Alors qu'Olivier Scharpentek, directeur du cabinet n'est que second dans l'ordre protocolaire, il occupe par ses fonctions une place centrale de véritable interface entre les conseillers et le ministre. Si Claude Joyeux se constitue un « substitut de cabinet » autour des questions de l'enseignement supérieur, celui-ci est numériquement bien plus faible que celui d'Olivier Scharpentek. Le statut de Claude Joyeux, spécifique au ministère de l'Education nationale, ne lui confère pas non plus de légitimité dans les négociations interministérielles et en fait plutôt un « électron libre » qui doit continuellement asseoir sa position. Il dispose cependant du privilège d'un accès direct au ministre, comme Olivier Scharpentek. Mais le type même de relation qui les lie au ministre les oppose : celle de Claude Joyeux à Lionel Jospin est fondée sur une longue amitié et le respect intellectuel, celle d'Olivier Scharpentek repose sur la compétence technique – ils ne se connaissaient pas avant la nomination du ministre.

L'opposition entre Claude Joyeux et Olivier Scharpentek doit surtout se lire comme l'affrontement entre deux parcours socialement proches mais incarnant deux pôles opposés du champ du pouvoir. A volume de capital équivalent, la structure de leur capital scolaire et social semble s'opposer en tout point. Claude Joyeux par son parcours universitaire et ses titres de chercheur a des relations essentiellement liées au monde scientifique. Il paraît afficher un véritable dédain pour tout ce qui n'est pas lié au monde universitaire :

« Et puis alors, il y a un personnage dont il faut parler, qui est Claude Joyeux, dans le bouche duquel les seuls enseignants qui valent, c'est les universitaires. Et bon, ben... Avec une forme de mépris de tout ce qui n'est pas universitaire¹⁸²... »

¹⁸² Entretien avec Jean Gauthier

Cette méfiance s'applique donc inévitablement face au haut fonctionnaire qu'est Olivier Scharpenteck, comme le rapporte un témoin :

« Etant donné que Claude est un universitaire et qu'il avait une grande méfiance à l'égard de l'énarque qu'était Olivier¹⁸³... »

Parallèlement, Olivier Scharpenteck n'affiche pas une admiration inconditionnelle pour le monde académique et refuse ainsi de cautionner la vision de Claude Joyeux selon laquelle c'est l'enseignement supérieur qui doit piloter le système scolaire français. Leur relation à la politique et à la chose publique les oppose également : tandis que Claude Joyeux a eu précédemment un engagement politique au sein de la commission des experts du parti socialiste, Olivier Scharpenteck ne se reconnaît qu'une sensibilité de gauche et n'a pas rejoint de parti politique. Son engagement se limite à la participation à des cabinets ministériels, en homme de dossiers alors que Claude Joyeux vit sa nomination comme conseiller spécial comme un lot de consolation, ayant espéré dans un premier temps être désigné secrétaire d'Etat aux universités.

L'inimitié ou plutôt l'opposition entre ces deux hommes semble donc structurelle et paraît reposer sur les ressources très différentes dont chacun dispose. Mais de cette lutte d'influence, aucun vainqueur ne paraît se dégager clairement : tous deux conservent une influence auprès du ministre, dans leur domaine propre. C'est ce que nous avons souligné au sujet de la question de la formation des maîtres et de la rénovation des programmes : in fine chaque sous-groupe remporte un « trophée », ce qui équilibre leurs positions. Les différences de style et de méthode, les priorités différentes que chacun entend donner à l'action ministérielle n'empêchent d'ailleurs pas pour autant un fort consensus sur le fond des réformes à mener.

Cette analyse des clivages internes propres à l'entourage du ministre nous a permis une compréhension plus approfondie du milieu réformateur. En s'attachant à reconstituer les lignes de partages qui le structurent, nous avons pu voir qu'elles avaient un impact sensible sur les dispositifs concrets d'application du projet réformateur (une formation des enseignants assurée par l'université contre la mise en place d'écoles professionnelle par exemple). Cependant nous n'avons pas mis à jour de divergence majeure sur la ligne politique à mener et au projet modernisateur, qu'il soit pédagogique ou managérial. Ce détour sur les relations interpersonnelles au sein du cabinet Jospin permet donc de saisir les nuances, les variations dans le jeu réformateur. Mais cette étude montre aussi, à rebours des représentations des acteurs, combien les oppositions de personnes dans les décisions politiques prises pèsent peu tant sont finalement proches leurs

¹⁸³ Entretien avec Pierre Tessier

représentations¹⁸⁴. Nous avons rendu compte de cette « double vérité » des membres du cabinet mais la présentation subjective des enjeux pour lesquels les agents sont en luttent ne doit pas dissimuler la vérité objective d'un accord sur la finalité du projet réformateur, sur la logique modernisatrice, l'impensé de réforme managériale de l'Etat qui la nourrit et qui est le symbole d'une conversion généralisée des élites administratives à ses principes.

*

L'étude des influences concrètes qui ont pesé sur l'élaboration de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 nous a d'abord conduite à étudier les acteurs qui ont construit le projet réformateur. Notre démarche a donc consisté à reconstituer le plus fidèlement possible à la fois l'entourage du ministre et les trajectoires des acteurs afin d'appréhender leur culture professionnelle et in fine les habitudes mentales au travers desquelles ils ont abordé la rénovation pédagogique, à savoir un filtre managérial de réforme administrative. C'est donc par les modes d'appropriation des idées que nous avons d'abord traité de la circulation des savoirs. Nous avons aussi déconstruit le cabinet du ministre comme groupe homogène pour rendre compte des lignes de partage qui pouvaient structurer les choix qu'avait à opérer le ministre : il ressort, au-delà d'oppositions réelles un accord sur le fond de la réforme à mener qui témoigne d'un accord sur le diagnostic managérial et de la conversion généralisée des élites administratives à ce schéma. Cependant pour traiter pleinement de l'influence concrète des idées sur la fabrique du projet réformateur, nous souhaitons aussi aborder la question des contextes d'activation, c'est-à-dire comment les modes de travail, les activités concrètes des acteurs pèsent sur la façon de réfléchir et de faire usage des idées.

¹⁸⁴ Cf. Chapitre 4, section 1 où nous revenons sur cette idée.

SECTION 2 : FABRIQUER UNE REFORME – PRATIQUES ET CONTEXTES DU TRAVAIL REFORMATEUR

Notre étude entend reconstituer les influences concrètes qui ont présidé à l'élaboration de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Si une large part de celles-ci peut être saisie au travers des acteurs qui ont porté cette préparation, notamment en reconstituant leurs trajectoires, leurs cultures professionnelles, comme nous l'avons fait dans un premier temps, il nous paraît nécessaire de nous intéresser précisément aux contraintes qui pèsent sur les acteurs que nous proposons d'appréhender au travers des activités concrètes des acteurs. Le jeu des acteurs dans le monde social est toujours contraint et la présentation des agents « en apnée », sans restituer le monde social dans lequel ils s'inscrivent, serait a-sociologique. Il est donc nécessaire de reconstituer ces contraintes et une porte d'entrée efficace, pour ce faire, nous paraît être de nous attacher aux activités des acteurs.

Dans son ouvrage de méthode sociologique, Howard Becker recommande de « voir les gens comme des activités¹⁸⁵ ». Appliquée aux fumeurs de marijuana, cette « ficelle » permet de remettre en cause l'étiquette de déviants et d'aborder le phénomène comme un processus¹⁸⁶. Nous en trouvons également une application réussie chez Muriel Darmon, dans son travail sur les anorexiques qui conduit à une véritable plus-value dans la compréhension du phénomène étudié. Mettre à plat les activités qui conduisent à l'anorexie, décrire le « travail » d'une anorexique, lui permet de souligner des comportements connexes – la décision d'une « reprise en main globale », l'ascèse scolaire – et de mettre à jour des ressorts centraux des conduites anorexiques, liées à la quête de l'exceptionnalité et la recherche du contrôle de tous les aspects de l'existence¹⁸⁷. De nombreux auteurs ont déjà suivi des pistes similaires. Dans *Economie et société*, Max Weber rappelle déjà qu'il n'est guère possible de définir un concept comme l'Etat autrement que par ses activités ; ainsi recourt-il à la notion d'exercice de la violence pour caractériser l'Etat¹⁸⁸. Cette nécessité de caractériser la politique par les activités qu'elle recouvre connaît, en science politique, une seconde jeunesse ces dernières années. Dans *Les formes de l'activité politique*, Bernard Lacroix, Antonin Cohen et Philippe Riutort ont par exemple focalisé une partie de leurs interrogations sur

¹⁸⁵ Howard Becker, *Les ficelles du métier – Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La découverte, collection « Guides Repères », 2002 353 p. (traduction de Jacques Mailhos / édition Etats-Unis 1998) – p. 86

¹⁸⁶ Howard Becker, *Outsiders, Etude de sociologie de la déviance*, Paris, Métailé, 1985, 247 p. (première édition : 1963)

¹⁸⁷ Muriel Darmon, *Devenir anorexique – Une approche sociologique*, Paris, La découverte, collection « Textes à l'appui », 2002, 348 p.

¹⁸⁸ Max Weber, *Le savant et le politique*, Paris, Plon, 1959, (première édition 1919) traduction par J. Freund, 292 p., (tout début de la deuxième partie)

la question des pratiques « *qui font l'institution au présent*¹⁸⁹ ». Ainsi, le travail de député a-t-il largement bénéficié de cet angle d'analyse que ce soit par les travaux de Thomas Marty et Christophe Le Digol ou par ceux de Jean Joana dans une perspective plus historique¹⁹⁰, voire ceux de Marc Abélès, dans une perspective plus ethnographique¹⁹¹. Nous retrouvons cette préoccupation dans un numéro de la revue *Sociologie du travail*, coordonné par Patrick Le Lidec et Didier Demazière qui proposent d'appréhender la politique sous l'angle de la sociologie du travail¹⁹². Si la sociologie politique a largement suivi le fil de ces interrogations, influencée en cela par les développements de la sociologie interactionniste, l'analyse des politiques publiques semble elle naviguer loin de cette évolution. En emboîtant le pas de ces analyses, nous aimerions proposer pour cette section une lecture du travail ministériel comme *activité* qui tente de rendre compte de ce travail ministériel en restant « au ras du sol », en prenant au sérieux l'idée d'étudier la « *fabrique* » de la réforme.

En appliquant cette « ficelle » au travail de préparation législatif, nous poursuivons donc notre pari d'ethnographie historique, mais il nous sert surtout à mieux mettre au jour les règles de fonctionnement et les modalités pratiques de ce travail, et de déterminer sous quelles influences, dans quelles contraintes il s'exerce – maintenant que nous avons déterminé par qui il était porté. Les contraintes qui s'exercent sur les acteurs sont d'abord de nature symbolique : ce sont les règles du jeu, tacites ou explicites, qui régissent le champ dans lequel ils s'inscrivent, les enjeux qui organisent ce pan du monde social et hiérarchisent les interlocuteurs, les points de vue à prendre en compte, les coups à jouer, les points à marquer, les réponses à apporter. Cependant, malgré leur caractère symbolique, ces contraintes exercent des effets réels sur les acteurs et se manifestent dans leurs activités. Plutôt que postuler in abstracto de règles du jeu qui expliqueraient la conduite de l'équipe Jospin, nous proposons de partir des activités pour restituer ces contraintes, au travers de leurs traductions concrètes dans le travail que mène de 1988 au vote de la loi le cabinet du ministre. C'est donc par la reconstitution des activités de l'équipe Jospin

¹⁸⁹ Antonin Cohen, Bernard Lacroix, Philippe Riutort, *Les formes de l'activité politique – Éléments d'analyse sociologique XVIII^e et XX^e siècle*, Paris, PUF, 2006, 507 p. – p. 4. Les contributions regroupées dans la première partie de l'ouvrage répondent à cet objectif (p. 39-183)

¹⁹⁰ Christophe Le Digol, « Du bureau au comité. La spécialisation du travail de l'Assemblée constituante (1789-1791) », Thomas Marty, « La Chambre des députés comme ressource et comme théâtre : la consécration de la cause proportionnaliste par le travail en Commission du Suffrage Universel (1902-1919) », in *Les formes de l'activité politique*, op. cit. / Jean Joana, *Pratiques politiques des députés français au XIX^e siècle – du dilettante au spécialiste*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques politiques », 1999, 311 p.

¹⁹¹ Marc Abélès, *Un ethnologue à l'Assemblée*, Paris, Odile Jacob, 2000, 285 p. Cf. aussi l'article d'Olivier Nay, « Le travail politique à l'Assemblée – Note sur un champ de recherche trop longtemps déserté », *Sociologie du travail*, Volume 45, n° 4, 2003, p. 537-554

¹⁹² Patrick Le Lidec, Didier Demazière, « Introduction », *Sociologie du travail*, 2008, n° 50-2, p. 137-146. L'ensemble du numéro adopte cette perspective, en particulier l'article de Pauline Prat, « Le maire en action : gouvernement urbain et production de politiques publiques – Michel Delebarre à Dunkerque », *ibid.* p. 200-218

que nous entendons aborder la question des contraintes qui encadrent l'action du ministère Jospin.

Ce filtre des activités repose aussi sur une autre motivation. Nous portons en effet la conviction que les modes de travail, les activités concrètes des acteurs constituent un contexte qui a des effets directs sur la façon dont les acteurs s'approprient des idées et en font usage. Nous l'avons dit, ce chapitre doit permettre d'interroger de façon précise les modes de circulation, mais aussi d'appropriation et de réinvestissement des idées. La présentation des trajectoires des agents a permis d'aborder cette question sous l'angle des habitudes de pensée via la culture professionnelle des acteurs qui façonne la réception et l'appropriation d'idées. Nous proposons aussi d'aborder cette question sous l'angle du *contexte* qui, nous semble-t-il, pèse également sur le mode d'appréhension des idées. Le contexte ne doit pas seulement être compris de façon structurale : notre objectif est de comprendre comment une logique situationnelle peut affecter les manières de raisonner et donc d'appropriation / de réinvestissement des idées. En ce sens, Aaron Cicourel a mené une série d'enquêtes suggestives concernant le raisonnement médical qui suggèrent les effets importants de l'environnement organisationnel sur le diagnostic¹⁹³. Selon lui, le diagnostic médical est une activité qui ne ressortit jamais à un traitement idéal d'informations rapportées aux seules connaissances stabilisées et formalisées ; au contraire, il est toujours placé sous la dépendance de contraintes contextuelles qui « *peuvent empêcher, façonner et modifier des schémas* » au point de commettre des erreurs. Par analogie, il nous semble possible d'étendre ces considérations aux situations de réception et de circulation qui intéressent la science politique, en nous intéressant de façon précise aux modes de travail au sein du cabinet Jospin.

*

Pour reconstituer les activités du cabinet, reconstruire les contraintes qui s'exercent sur lui et cerner les effets de contexte qui peuvent peser sur les modes d'appropriation des idées en circulation dans ce secteur, nous procédons en deux temps. Nous présentons d'abord les activités du cabinet en reconstituant le calendrier de l'année 1988-89, en proposant une approche processuelle de la construction de l'action publique (section 1), dans un second temps, nous présentons une classification de ces activités afin de développer une vision plus synthétique de ces contraintes et du contexte qu'elles contribuent à dresser (section 2).

¹⁹³ Aaron V. Cicourel, *Le raisonnement médical*, Paris, Seuil, collection « Liber », 2002, 232 p. (p. 100 et suivantes en particulier)

I/ « Mise en récit » des contraintes de l'action publique

Si plusieurs travaux ont porté sur les cabinets ministériels, aucun ne les aborde sous l'angle de leurs activités¹⁹⁴. La thèse de Julien Meimon sur la politique de coopération, dans laquelle il consacre une longue analyse au travail du cabinet de Jean-Pierre Cot en est un bon exemple. Après la lecture de l'ensemble, nous connaissons ses membres, nous connaissons les enjeux du dossier, nous connaissons la vision défendue de la coopération, mais du travail concret mené par l'équipe Cot, nous ne savons finalement que peu de choses¹⁹⁵. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons donc dépasser le simple exposé des membres du cabinet et de leurs relations.

Pour restituer l'action du cabinet de Lionel Jospin, nous avons d'abord procédé à une mise en récit du travail ministériel, de la prise de fonction au vote de la loi. Cette tâche nécessitait de reconstituer le plus précisément possible le déroulement des activités, que nous avons ordonnées en un calendrier, prenant ainsi au sens propre le concept d'« agenda » développé par les politiques publiques¹⁹⁶. La « mise en récit » de l'action publique peut cependant s'avérer problématique ; Claudio Radaelli a souligné combien les acteurs pouvaient jouer de cette linéarité comme une ressource rhétorique et cognitive pour asseoir leurs argumentations¹⁹⁷. C'est la raison pour laquelle nous avons multiplié les sources, afin de casser les effets de justification qui auraient pu émerger du discours d'acteurs particuliers. Sans pouvoir naturellement prétendre à l'exhaustivité pour suivre le travail de l'ensemble des collaborateurs au jour le jour, nous avons pu extraire des différentes sources, les principaux moments de cette année 1988-1989.

Sur la construction du calendrier

Ce calendrier a d'abord été rendu possible par la consultation des agendas des années 1988 et 1989 d'un membre du cabinet, M. Daniel Boussel. Nous avons ensuite travaillé à partir d'un document systématiquement mis à jour lors du dépouillement des archives nationales : les dates des notes et documents ont servi à resituer précisément la plupart des événements.

La consultation du journal *Le Monde* et de la presse syndicale, en particulier *Ecole libératrice* pour le SNI-PEGC et *Université syndicaliste* pour le SNES, nous a également permis de dater certains éléments. Enfin nous nous sommes également appuyés sur le témoignage de Martine Le Gal, secrétaire

¹⁹⁴ Frédéric Sawicki, Pierre Mathiot, « Les membres des cabinets ministériels socialistes en France (1981-1993) », *Revue française de science politique*, vol. 49, n°1, février 1999, p. 1-27 / Guy Thuillier, *Les cabinets ministériels*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 1982, 127 p. / René Rémon, Aline Coutrot, Isabelle Boussard, *Quarante ans de cabinets ministériels*, Paris, Presses de la FNSP, 1982, 275 p.

¹⁹⁵ Julien Meimon, *En quête de légitimité – le ministère de la coopération (1959-1999)*, Thèse pour le doctorat de science politique, Université Lille 2, 2005, sous la direction de Johanna Siméant, 548 p.

¹⁹⁶ En analyse des politiques publiques, la mise sur agenda désigne traditionnellement le cheminement par lequel un fait social est progressivement doté du statut de « problème public ». Voir John W. Kingdon, *Agendas, alternatives and public policies*, Boston, Little Brown and co, 1984, 240 p. / Philippe Garraud, « Politiques nationales : élaboration de l'agenda », *L'année sociologique*, 1990, p. 17-41.

¹⁹⁷ Radaelli Claudio M., « Logiques de pouvoirs et récits dans les politiques publiques de l'Union Européenne », *Revue française de science politique*, vol.50, n°2, avril 2000, p. 255-275.

nationale du SNI-PEGC qui livre une chronologie très détaillée des négociations avec le ministère Jospin¹⁹⁸. Toutefois, un certain nombre de faits n'ont pas laissé de traces écrites ou a fortiori de traces écrites datées. Les éléments fournis par les acteurs ont alors servi, faute de mieux, de points de repère.

Cette approche séquentielle présente l'action publique comme une succession d'événements : elle ne doit pas nous conduire cependant à envisager l'action publique comme linéaire et prévisible. Elle présente au contraire une action publique en construction, dans laquelle le jeu des acteurs, en interaction avec leurs partenaires, fait émerger jour après jour, semaine après semaine la politique du ministère. Cette mise en récit a donc pour vocation de restituer la dynamique de l'action publique et de rendre compte des ses conditions d'élaboration. En ce sens, cette approche événementielle a aussi pour vocation d'identifier le contexte et les contraintes dans lesquels s'inscrit l'action menée par l'équipe Jospin.

Pour mettre en ordre ce récit, nous avons procédé à un découpage séquentiel. Il est évident que la périodisation retenue, à vocation de clarification de l'exposé, résulte d'une pure construction intellectuelle et que les phases repérées ne sont pas des moments clairement identifiés par les protagonistes¹⁹⁹. Ce « calendrier » a été présenté sous forme de quatre périodes, correspondant globalement aux différentes saisons qui rythment l'année. Au printemps et à l'été 1988, la nouvelle équipe prend ses marques et définit les grandes lignes de sa politique ; à l'automne, elle se lance dans un long travail de négociations, à la fois vers l'extérieur, à destination des partenaires syndicaux, mais aussi au sein du gouvernement. C'est pendant l'hiver 1989 que la loi d'orientation est présentée et discutée avec les partenaires syndicaux, tandis que s'amorce un conflit avec les enseignants sur la revalorisation ; au printemps 1989, la revalorisation est enfin conclue et la loi votée.

1) Printemps – Eté 1988, la prise de contact avec la fonction

La première période qui se dégage du ministère Jospin est une phase de découvertes, courant de mai à août 1988. L'équipe Jospin, nouvellement constituée prend ses marques, se fait aux nouvelles dimensions de son rôle, notamment dans ses liens avec les partenaires syndicaux enseignants. Elle défriche aussi sur le fond : la période de prise de rôle est parallèlement une période de réflexion sur les politiques à mener, marquée par de nombreux travaux internes au cabinet.

¹⁹⁸ Martine Le Gal, « La revalorisation de la fonction enseignante : Histoire d'une négociation », *Les cahiers de centre fédéral – centre Henri Aigueperse*, Centre d'histoire sociale, de Recherches, de Formation de l'UNSA Education, septembre 2003, n° 37, p. 229-276

¹⁹⁹ Jean Rohou, « La périodisation : une reconstruction révélatrice et explicative », *Revue d'histoire littéraire de la France*, 2002, vol. 102, n° 5, p. 707-732

■ PHASE 1 : LA PRISE DE ROLE DU MINISTRE ET DE SON EQUIPE

L'entrée en fonction du nouveau ministre et de son équipe s'opère entre le 10 mai et la mi-juin 1988. Le nouveau ministre enchaîne alors rencontres avec les partenaires et coordination interministérielle sans vraiment imposer de ligne. Cette période est caractérisée par le flou, comme si le ministre prenait ses marques : l'équipe n'est pas encore construite, le discours face aux partenaires ne s'affirme pas encore, la logique ministérielle n'est pas encore pleinement acquise. Elle n'est vraiment achevée que le 29 mai lors de la Conférence des Présidents d'Université (CPU) devant laquelle Jospin prononce son premier discours de politique générale.

<p>12 mai : nomination de Lionel Jospin dans le premier gouvernement Rocard 17 mai : rencontre Yannick Simbron secrétaire général de la FEN 25 mai : lettre circulaire de Michel Rocard aux ministres afin de fixer les règles de fonctionnement intragouvernemental 27 mai : déjeuner à Matignon entre ministres et secrétaires d'Etat pour coordination 30 mai : réunion des recteurs. Rencontre avec la FEN 31 mai 1988 : déclaration de politique en conseil des ministres. Audience de l'UNEF-ID puis de la FCPE 1^{er} juin : conseil des ministres, annonce de la création de l'agrégation interne. Rencontre « tripartite » Jospin, Rocard, FEN 4 juin : lettre d'excuses de Michel Rocard qui dans un voyage à Orléans a été conduit à l'université et s'est aventuré à parler « éducation » 7 juin : rencontre avec le SNES. Rencontre avec le SGEN-CFDT 10 juin : nouveau déjeuner à Matignon en présence de l'ensemble des ministres 14 juin : rencontre avec le FEP-CFDT 15 juin : rencontre avec le SNESup 16 juin : audience du SPELC 20 juin 1988 : audience du SNEC-CFTC</p>
--

Premier signe d'abord de la labilité des activités du premier mois, le temps relativement long que met l'équipe à se constituer. Si certains comme Joseph Garnier semble avoir été contactés dès le week-end suivant la nomination du ministre²⁰⁰, d'autres comme Daniel Boussel ne rejoignent le cabinet que début juin, soit trois semaines après la nomination. Il raconte en effet comment il n'a appris sa nomination en cabinet que lors de la réunion des recteurs qui a eu lieu le 30 mai :

« Je connaissais bien Joyeux, qui était un collègue de Paris VI, qui était un ami de longue date, qui était universitaire à Paris VI comme moi, je connaissais Joyeux, je connaissais moins Jospin, je l'avais rencontré deux ou trois fois... Donc c'est sur insistance surtout de Claude Joyeux, moi Jospin je lui avais dit, je veux bien venir aider surtout au début, mais j'étais plus intéressé par les fonctions de Recteur que de cabinet donc euh... Mais donc à la réunion des recteurs, on fait un tour de table, il commence par Aix-Marseille et quand on arrive à Rouen, il dit "*Daniel Boussel qui est encore Recteur à Rouen pour quelques jours et qui rejoint mon cabinet*", j'avais pas donné mon accord formellement, mais après je pouvais plus dire non, c'était comme ça... »

Pendant près de trois semaines, l'équipe est donc en cours de constitution et ce n'est qu'à partir de la mi-juin que se tiennent les premiers séminaires de réflexion dans lesquels se retrouve le

²⁰⁰ Entretien avec Joseph Garnier

cabinet au complet. Il s'agit d'abord d'une prise de contact avec la fonction, avec un ministère et un univers que le nouveau ministre ne connaît encore que de loin. En témoignent aussi les notes que commande le ministre ou qu'il reçoit à cette époque, qui sont souvent des tableaux des différentes forces syndicales en présence et leurs rapports de force respectifs²⁰¹.

C'est sans doute cette prise de fonction progressive qui explique que les premiers temps ne soient pas consacrés à des prises de décisions, mais à la rencontre des partenaires avec qui le ministre aura à travailler, rencontres qui débutent dès la première semaine. Ainsi, nommé le vendredi, il reçoit le secrétaire général de la FEN le mardi suivant. Suivent le syndicat étudiant, la principale fédération des parents d'élèves, le 31 mai, puis, une semaine plus tard, d'autres partenaires le SGEN-CFDT, le SNES, le SNESup et enfin les syndicats de l'enseignement privé : FEP-CFDT, SNEC-CFTC, SPELC. Ces rencontres s'intègrent d'abord dans un rite de politesse obligé pour les deux parties, ministre et syndicats, dans lesquels toutes deux cherchent leurs marques. Toutefois, ces premiers échanges ne sont pas complètement concluants, comme si dans la prise de rôle²⁰², dans le passage de la fonction de premier secrétaire du Parti socialiste à celle de ministre, Lionel Jospin s'avérait un piètre négociateur. Le froid jeté dans le premier échange entre la représentante du SNES et le nouveau ministre semble lié à cette maladresse²⁰³.

« Le premier contact n'est pas très bon : il est même froid. Les thèmes qu'il développe sur la rigidité du système, sur la nécessité d'introduire de la souplesse et sur l'effort quantitatif qui a été consenti nous paraissent à cents lieues des problèmes concrets. Le ton se veut ferme, il est cassant, crispé, parfois agacé²⁰⁴. »

Certains désaccords sur le diagnostic ou sur les moyens à investir dans la revalorisation semblent également poindre mais Monique Vuailat insiste bien plus dans le reste de son témoignage sur la façon dont le ministre va travailler pour renouer le fil du dialogue perdu lors de ce premier échange. Elle décrit ainsi le cadre plus informel de la seconde rencontre avec le ministre, quelques semaines plus tard, lors d'un repas servi en tête à tête au ministère dans lequel Lionel Jospin s'ouvre et parle de lui, « *de sa famille, de son histoire professionnelle et politique* », le temps du hors d'œuvre avant que la conversation ne prenne un tour « *plus direct* », les relations s'améliorent ensuite, les rapports sont qualifiés alors de « *francs et loyaux* ». C'est ici un homme plus rôdé qui s'expose, qui s'offre dans la négociation syndicale, dévoilant ce qu'il faut de sa vie privée pour nouer le contact et avancer dans la négociation. Il est possible de rapprocher cette transformation

²⁰¹ 2004 0313 art. 1, CAB 12/ n° 27, note de Michel Schneider à l'attention du Ministre d'Etat, datée du 6 juin 1988, ayant pour objet « Audience du SNES du 7 juin 1988 », 4 p.

²⁰² Rémi Lefebvre, « Etre maire à Roubaix – La prise de rôle d'un héritier », *Politix*, 1997, vol. 10, n° 38, p. 63-87. Voir aussi : Briquet Jean-Louis, « Communiquer en actes. Prescriptions de rôle et exercice quotidien du métier politique », *Politix*, vol. 7, n°28, 1994, pp.16-26. Florence Haegel, *Un maire à Paris – Mise en scène d'un nouveau rôle politique*, Paris, Presses de la FNSP, collection « Académique », 1994, 261 p.

²⁰³ Voir Monique Vuailat, *J'ai connu sept ministres de l'Education nationale*, Paris, Plon, 2001, 199 p.

²⁰⁴ Ibid. p. 52

de celle du nouveau maire de Roubaix du technocrate au maire de proximité décrite par Rémi Lefebvre²⁰⁵ – même si à bien des égards, le rôle de ministre ne requiert pas la même proximité à ses administrés²⁰⁶. Toutefois, les visites protocolaires dans les écoles et les différents conseils de l'Education nationale, les audiences avec les différents partenaires, exercices obligés du rôle de ministre, font écho aux visites des associations et autres remises de médailles qui font le lot du métier de maire. Pour habiter l'institution, le nouvel institué doit faire corps avec elle « *Il s'agit pour le nouvel édile d'acquiescer un ensemble complexe d'attitudes (le tact, l'écoute, la façade, la maîtrise de soi etc.) de postures, de façons d'être, de s'habiller, de se tenir* ». La transformation du ministre peut faire écho au récit de la transfiguration du maire de Roubaix²⁰⁷. Nous retrouvons cette maladresse initiale, cette froideur cassante du ministre dans la description de sa première entrevue avec la majorité de la FEN et le SNI. Jean-Claude Barbarant déclare ainsi à propos de cette prise de contact initiale :

« On est partis joyeux comme tout, on est revenus traumatisés²⁰⁸. »

Ainsi Martine Le Gal livre un sentiment de gêne et raconte comment le ministre esquive le tutoiement que souhaitaient continuer à pratiquer avec lui les représentants syndicaux :

« *A son arrivée rue de Grenelle en 1988, la glace n'est pas facile à rompre avec Lionel, devenu Ministre d'Etat, qui souhaite lors des 2 premières rencontres officielles, avec la FEN d'abord puis avec le SNI-PEGC, que le vouvoiement soit dorénavant de mise entre nous*²⁰⁹ »

Le récit circule :

« Selon plusieurs témoins, au cours de ses premiers contacts avec les syndicalistes enseignants, Jospin a fixé les règles : au secrétaire général de la FEN Yannick Simbron et à celui du Syndicat national des instituteurs (SNI) Jean-Claude Barbarant qui l'appellent Lionel et le tutoient, Jospin fait observer : "*Désormais, je suis le ministre et vous les syndicalistes, et l'on se vouvoie*".

Le conseiller d'Etat Olivier Scharpentek, directeur de cabinet du ministre de l'Education nationale, justifie cette attitude : "*C'était une façon pour Jospin de dire qu'il n'exerçait plus de fonctions partisans mais était désormais dépositaire d'une responsabilité d'Etat. C'est pourquoi il a voulu mettre les formes, c'est-à-dire, pour lui, les formes républicaines*"²¹⁰. »

Lionel Jospin lui-même reconnaît lui-même que « *ça se passe très mal*²¹¹ ». Plusieurs remarques peuvent être tirées de cette anecdote. Nous décelons d'abord la trace des difficultés du passage du rôle de partenaires politiques à celui de partenaires sociaux, d'une relation horizontale à une relation verticale. Cette difficulté s'illustre plus particulièrement lorsque le tutoiement de mise au

²⁰⁵ Rémi Lefebvre, « Etre maire à Roubaix », art. cit.

²⁰⁶ Christian Le Bart et Rémi Lefebvre, *La proximité en politique*, PUR, Collection « Res Publica », 2005, 305 p.

²⁰⁷ Ibid. Rémi Lefebvre cite ainsi une interview dans *Roubaix Infos*, le bulletin d'information municipale : « *Il y a quelques mois que vous êtes maire et déjà ceux qui vous connaissent disent que vous avez changé : moins politique, moins technocratique mais comme obsédé par ce qui fait le quotidien du Roubaisien. Et puis, on vous sent heureux.*

- *C'est vrai que j'ai changé, c'est vrai que je suis heureux. Auparavant, tout mon travail était axé sur les réponses à apporter, c'était forcément technique... mais pas aussi technocratique qu'on l'a parfois caricaturé. Aujourd'hui mon action est davantage centrée sur l'écoute des Roubaisiens. C'est incroyable comme ça enrichit !* » (p. 73)

²⁰⁸ Entretien avec Jean-Claude Barbarant

²⁰⁹ Témoignage de Martine Le Gal (p. 239). Elle ajoute d'ailleurs de façon assez énigmatique au paragraphe suivant une phrase courte : « *ce ne sera pas le cas* » dont on ne sait si elle signifie qu'ils refuseront le vouvoiement ou que les accords passés avec Fabius dont il est question quelques lignes plus haut n'ont pas été appliqués.

²¹⁰ Récit extrait de Pierre Favier et Michel Martin-Rolland, *La décennie Mitterrand – 3/ Les défis*, op. cit. (p. 98) Les passages en italique sont des citations d'entretiens réalisés par les auteurs avec les protagonistes.

²¹¹ Ibid.

Parti socialiste – la plupart des dirigeants de la FEN étant adhérents du Parti socialiste – bute sur la décision du ministre, perçue alors comme autoritaire, de pratiquer le vouvoiement, comme s’il souhait traduire physiquement la distance qu’il induit de ses nouvelles fonctions. Mais cette prise de rôle n’est pas qu’une incorporation des contraintes institutionnelles, elle est aussi la conversion, au moins partielle, aux enjeux de la fonction. Or il semble que c’est d’abord à l’aune des rapports internes au Parti socialiste que le ministre entrevoit son action des premières semaines. La froideur face aux responsables de la FEN et du SNI est liée à un désaccord de fond sur les bases de négociation. La FEN souhaite en effet que le nouveau ministre socialiste honore l’accord passé entre la fédération et le secrétariat à l’éducation du Parti socialiste de Laurent Fabius, ce que ce dernier refuse, prétextant n’avoir pas été mis au courant de ces négociations secrètes :

« Au lendemain de ma nomination, raconte *Lionel Jospin*, un collaborateur de Fabius, le recteur Christian Bècle, m’apporte le contrat PS-FEN. Je suis scandalisé par cet accord secret passé à mon insu entre un appareil syndical et une fraction d’appareil politique. C’est une pratique contraire à l’idée que je me fais de la République. Trois jours plus tard, je reçois les responsables de la FEN qui me demandent d’honorer leur accord avec Fabius. Et ça se passe très mal²¹². »

Son refus d’entériner les accords FEN-PS, menés pour le PS par l’équipe de Laurent Fabius semble être lié à ses relations avec le premier ministre du tournant de la rigueur, rival en dauphinat mitterrandien²¹³.

Les premières semaines rue de Grenelle sont également consacrées pour le nouvel occupant des lieux à régler l’épineuse question de sa succession à la tête du Parti socialiste et il négocie que ce poste ne revienne pas à Laurent Fabius, mais à Pierre Mauroy²¹⁴. Les dossiers sont si bien intriqués que c’est dans les papiers du ministère que l’on retrouve les documents relatifs à cette question et en particulier la lettre de Pierre Mauroy dans laquelle il offre sa candidature à la succession à la tête du parti²¹⁵, comme si Lionel Jospin n’avait pas encore complètement abandonné la direction du parti socialiste. Ceci se ressent également dans les rivalités internes au gouvernement ; le premier mois sert au gouvernement à fixer des règles de fonctionnement et pour chacun à marquer le territoire de son nouveau portefeuille. Lors d’un déplacement dans une université à Orléans, le Premier ministre prononce quelques phrases esquissant une ligne politique en matière d’éducation, ce qui est vécu comme une véritable intrusion de la part du

²¹² Ibid. Extrait d’entretien des auteurs avec Lionel Jospin

²¹³ Nous reviendrons plus précisément sur cette rivalité et son poids relatif dans le chapitre suivant.

²¹⁴ Sur ce point voir le tableau précis dressé par Pierre Favier et Michel Martin-Rolland, *La décennie Mitterrand, tome 2 (1984-1988) – Les années du changement*, Paris,

²¹⁵ CAC 2004 0313, art. 1, lettre de Pierre Mauroy à Lionel Jospin.

nouveau ministre²¹⁶. Michel Rocard s'en excuse formellement quelques jours plus tard dans une lettre à Lionel Jospin²¹⁷.

Il nous faut noter cependant une exception dans cette période de prise de contact avec la fonction. Le 1^{er} juin, le conseil des ministres arrête la décision de mettre en place des agrégations internes qui est la première mesure du ministère Jospin et représente, dans le domaine très conservateur du concours de l'agrégation, une petite révolution.

▪ PHASE 2 : TRAVAIL EN INTERNE, SEMINAIRES ET REFLEXION

Dans ce que l'on peut considérer comme le second temps du travail ministériel, l'équipe, enfin constituée, se lance dans un vaste chantier d'études et de réflexions.

Celui-ci est marqué par la rédaction de nombreuses notes sur le fonctionnement du système éducatif et sur les réformes à y mener, ainsi que par la tenue de réunions, plus exactement de séminaires du cabinet. Ainsi, les 24 juin et 4 juillet ont lieu deux séminaires dits « sur le scolaire » dans lesquels est discuté un projet de réformes à mener sur lequel nous sommes déjà revenue dans le chapitre 1. C'est à ce moment également que Lionel Jospin prend pour la première fois la parole en tant que ministre et prononce un discours qui est une esquisse de politique générale. Le fait qu'il s'exécute devant la Conférence des Présidents d'Université marque déjà sa priorité affichée pour l'enseignement supérieur.

24 juin : séminaire sur le scolaire

28 juin : lancement d'une mission exploratoire (Henri Bartoli) pour la mise en place de Maison des Sciences Sociales du Travail sur le modèle des MSH

29 juin : discours devant la Conférence des Présidents des Universités

4 juillet : deuxième séminaire sur le scolaire

28 juillet : Dossier de Claude Joyeux sur l'enseignement supérieur²¹⁸

Nous n'avons retenu ici que peu de dates car le travail de l'équipe ministérielle se traduit moins par des rencontres et des discussions collectives formalisées que par la préparation de ces rencontres, par toute une série de notes qui balaient l'ensemble des thématiques, l'état des lieux pour chacun des thèmes abordés. Or ce travail de cabinet, par nature peu visible, s'objective difficilement en dates et événements. C'est toutefois dans ces mois de juin, juillet puis août qu'est défini ce projet général de réforme de l'Education nationale ; il n'y prend naturellement pas sa forme la plus achevée et se poursuit tout au long de l'automne, ainsi qu'en témoignent les dates

²¹⁶ CAC 2004 0313, art. 1, note d'Olivier Scharneck à l'attention du ministre, sans date ni référence, ayant pour objet : « calendrier de vos actions et de celles du gouvernement depuis mai 1988 », 3 p. / Lettre du 3 janvier 1989, manuscrite, adressée par le Ministre d'Etat au premier ministre, 3 p.

²¹⁷ CAC 2004 0313, art. 1, Lettre de Michel Rocard à Lionel Jospin, 12 janvier 1989.

²¹⁸ CAC 2004 0313, art. 1, document de Claude Joyeux, intitulé « Adapter les enseignements supérieurs au monde du 21^{ème} siècle », daté du 28 juillet 1988, 25 p. Ronéoté, largement annoté de la main de Lionel Jospin, ce document a, semble-t-il, fait l'objet d'une discussion en séminaire durant l'été.

de séminaires suivantes glanées au fil des notes manuscrites du ministre ou dans l'agenda de ses collaborateurs.

<p>19 novembre : séminaire du cabinet sur la formation des enseignants 7 décembre : journée de travail sur l'enseignement supérieur Semaine du 8 au 14 décembre : première ébauche de la loi d'orientation</p>
--

Traiter ce mode de travail comme une phase autonome s'avère donc relativement illusoire, car si nous avons déjà fait état de difficultés à en dater le commencement, il est plus complexe encore d'en situer la fin. Aussi, est-ce davantage un mode de travail qu'une phase car il émerge de façon récurrente dans les archives.

<p>10 février : réunion dans le bureau d'Olivier Scharpentek sur les problèmes relatifs au premier degré (Baladier, Cieutat, Philip, Rolland, Vacances, Dominici) 11 février : réunion sur les problèmes du second degré (Scharpentek, Dasté, Cieutat, Legrand, Philip, secrétariat enseignement technique, Rolland, Gauthier, Fournier, Peylet, Schneider)</p>

Si ces dates émergent particulièrement en juin-juillet dans notre chronologie, c'est parce que le ministère n'est plus ou n'est pas encore en négociation avec d'autres partenaires. Elles témoignent cependant bien d'une volonté de poser les premiers jalons d'une réflexion de fond sur l'action à mener au sein de l'Education nationale dans le cadre de la prise de fonction du ministre et de son équipe.

La première période du ministère Jospin se caractérise donc par l'attention qu'accorde la nouvelle équipe à la forme que vont prendre ses relations avec les partenaires syndicaux : elle est d'abord le signe concret de l'importance essentielle que leur confère le cabinet et le ministre dans les dossiers qu'ils portent. Ni la revalorisation, ni la rénovation ne semble pouvoir être envisagée sans leur appui. Cette seconde période est aussi marquée par une volonté de mener un travail de fond et de formuler un projet abouti de modernisation du système d'enseignement. C'est bien à l'interne que travaille le cabinet, au travers de séminaires, nourris des exposés des différents conseillers et d'échanges de note entre les membres de l'équipe Jospin. Nous retrouvons ici la mise à distance de toute forme d'expertise, mais nous décelons aussi une forme de prudence vis-à-vis de l'administration centrale qui ne paraît guère sollicitée, enrôlée dans la préparation du projet réformateur.

2) Ete - Automne 1988 : Négociations Préliminaires

La seconde période de cette « année Jospin », s'ouvre à la fin de l'été 1988 et est caractérisée par, outre la poursuite de la définition du projet ministériel, une série de négociations préalables avec les différents partenaires de cette politique ou ceux dont dépend cette politique. Ces négociations sont autant extra-gouvernementales, avec les syndicats ou les associations de parents d'élèves,

qu'interministérielles, avec le Premier Ministre, le ministère du Budget ou la Fonction publique pour discuter l'enveloppe budgétaire des réformes envisagées. Elles sont également autant publiques, à partir de novembre que secrètes en ce qui concerne les premières rencontres avec la FEN. L'ensemble de ces négociations constituent le préalable de la publicisation du projet réformateur de l'équipe Jospin.

▪ PHASE 3 : RENCONTRES INFORMELLES AVEC LA FEN ET LE SNI

Les liens entre la FEN d'une part, plus exactement sa tendance Unité Indépendance et Démocratie, majoritaire dans le premier degré au SNI (Syndicat National des Instituteurs) et le Parti socialiste d'autre part ne sont plus à démontrer²¹⁹. Ils transparaissent très nettement à la fin de l'été 1988, quand des rencontres informelles, secrètes, sont organisées entre le ministère et une délégation qui mêle représentants FEN et SNI. Elles sont l'occasion de discussions de fond sur l'articulation entre la revalorisation de la fonction enseignante et la rénovation du système éducatif. Si se dégagent des idées communes sur le projet de loi d'orientation, la formation des maîtres, la création de corps enseignants correspondant aux « nouveaux métiers », c'est bien les modalités de la revalorisation qui semblent faire l'objet de désaccords, la FEN défendant une approche indiciaire et statutaire, le gouvernement une approche indemnitaire. La régularité de ces rencontres, quasi-hebdomadaires, démontre s'il était besoin à quel point les décisions en matière d'éducation ne peuvent se prendre sans l'appui de la FEN – ou tout au moins sont-elles envisagées, par le gouvernement, comme possibles si elles rencontrent le soutien de la fédération majoritaire.

18 juillet 1988 : Audience de la FEN et du SNI (Simbron et Barbarant)
23 août : Rencontre avec la FEN et le SNI
31 août : Rencontre avec la FEN et le SNI
7 septembre : Rencontre avec la FEN et le SNI
15 septembre : Rencontre avec la FEN et le SNI
21 septembre : Rencontre avec la FEN et le SNI
28 septembre : rencontre avec la FEN et le SNI
10 octobre : Rencontre avec la FEN et le SNI
13 octobre : Rédaction d'un document de synthèse des ministères
19 octobre : Rencontre avec la FEN et le SNI « au sommet », en présence de Lionel Jospin, Michel Rocard et Robert Chapuis

Ces rencontres se déroulent, sauf pour celle du 19 octobre, sous la conduite d'Olivier Scharpenteck, le directeur de cabinet du ministre de l'Education nationale. Mais les deux camps se subdivisent en groupes multiples. Ainsi du côté du gouvernement sont représentés le ministère

²¹⁹ Cf. Alain Bergougnieux et alii, *La forteresse enseignante*, Paris, Editions de la fondation Saint Simon, 1985, p. 255. Laurent BATSCH, *La FEN au tournant – de l'autonomie à la recomposition, 1947-1987*, Paris, PEC-La Brèche, 1987, 173 p.

de l'Education nationale (Olivier Scharpenteck, Michel Schneider, parfois Claude Joyeux), le secrétariat d'Etat à l'enseignement technique (Sylvie François, directrice de cabinet) et le Premier ministre (Antoine Prost, Alain Bergougnoux) ; du côté syndical se trouvent à la fois des représentants de la FEN, tendance UID (Jean-Yves Cerfontaine, Jean-Paul Roux, Monique Fouilloux) et du SNI-PEGC (Martine Le Gal, Jeanne Finet, Jean-Michel Laxalt²²⁰). A l'issue de ces rencontres, Olivier Scharpenteck note à l'attention du Ministre les points de désaccords qui sont apparus avec leurs interlocuteurs :

« Le débat est apparu sérieux à nos interlocuteurs et a permis de confronter et de rapprocher réellement les positions en présence. Toutefois il convient de souligner trois sources d'incertitudes quant à la clarté de ces débats.

- *En premier lieu, nos interlocuteurs ont manifesté très logiquement une sensibilité peu représentative des enseignants du secondaire. Or, beaucoup des perspectives d'une gestion renouvelée et d'une pédagogie différente tranchent plus directement avec les modalités actuelles d'enseignement du second degré qu'avec celles du premier degré.*
- *En second lieu, derrière l'unanimité de façade s'est manifestée assez clairement une divergence de sensibilité entre les représentants de la FEN et ceux du SNI plus directement attachés à une défense catégorielle de leurs objectifs traditionnels.*
- *En troisième lieu, il est apparu assez vite que le discours sur le « travailler autrement » ne recelait pas de propositions précises relatives à des modifications pédagogiques et de gestion. Sans qu'il soit toujours très facile de distinguer entre un flou volontaire préservant les marges de négociations ultérieures et une insuffisante préparation des réunions, nos interlocuteurs se sont souvent limités en réponse aux questions posées à des discours généraux ou à des réserves qui n'ont pas été explicitées ni muées en prises de position ultérieure²²¹. »*

Ces négociations secrètes ne doivent en effet pas nous méprendre sur la nature des relations entre la FEN et le ministère : l'entente est loin d'être parfaite entre le SNI-PEGC et l'équipe Jospin dont les propositions en matière de rénovation paraissent au syndicat bien en deçà de leurs revendications. Martine Le Gal note ainsi que le « *chemin à parcourir est encore long* » et a quelques piques sur les positions des conseillers du Ministre de l'Education ; en revanche, elle se sent beaucoup plus proche des conseillers de Rocard qui invitent d'ailleurs la délégation FEN / SNI à une réunion sans la rue de Grenelle le 1^{er} décembre et laissent entendre que les difficultés viennent de l'équipe Jospin. Ces rencontres ont en réalité vocation à enregistrer les positions de chaque partie et à mesurer, avant la négociation officielle, jusqu'où chaque camp peut aller dans ses propositions, dans ses revendications s'il veut pouvoir s'appuyer sur l'autre.

De ces négociations secrètes, il nous semble nécessaire de tirer deux conclusions. Il n'est en effet pas possible d'envisager l'action du ministère Jospin sous le seul angle des activités de son équipe, et il nous faudra mettre celles-ci en relation avec les partenaires syndicaux mais aussi avec les autres membres du gouvernement, qui jouent, nous l'apercevons déjà ici, un rôle essentiel dans ces jeux de négociation.

²²⁰ Le détail des dates de rencontre et des personnes présentes est consigné dans le témoignage de Martine Le Gal déjà cité.

²²¹ CAC 2004 0313, article 3, DIR/CAB/n°[vide], daté du 6 octobre 1988, note d'Olivier Scharpenteck à l'attention du ministre, ayant pour objet : « Entretiens avec la FEN au cours du mois de septembre », 7 p.

L'importance des syndicats est également affirmée par l'action du SNES, majoritaire dans le second degré, qui manifeste dès la rentrée 1988 sa déception vis-à-vis de l'action du nouveau ministre :

7 septembre : Conférence de presse du SNES très critique sur les moyens de la rentrée
27 et 28 septembre le SNES lance un appel solennel aux pouvoirs publics pour qu'ils prennent les mesures qu'impose la gravité de la situation.
1-7 octobre : diffusion d'un tract pétition : « *Les jeunes peuvent réussir, encore faut-il qu'ils aient des profs* »
17-22 octobre, semaine nationale d'action du SNES
25 octobre, pour les MI-SE « Etats généraux de la surveillance »

Dès le mois de septembre, c'est donc dans le rapport de force que semblent s'installer les relations avec les représentants des enseignants du second degré qui multiplient les actions : pétitions, semaines d'actions locales à destination des parents d'élèves et des médias, Etats généraux de la surveillance pour attirer l'attention sur les situations des surveillants. Le partenaire délaissé paraît donc beaucoup plus combatif que son homologue du premier degré, comme s'il construisait dans l'action, démontrant ainsi ses capacités de mobilisation, le rapport de force que le SNI bâtit dans la discussion.

▪ PHASE 4 : NEGOCIATION INTRAGOUVERNEMENTALE : PROGRAMMATION CONTRE ORIENTATION

Les négociations que l'équipe Jospin est amenée à conduire sont à double portée : comme nous l'avons indiqué, d'autres membres du gouvernement jouent un rôle non négligeable dans la politique de l'éducation. Le mois d'octobre s'ouvre sur un bras de fer entre le Premier ministre et le Ministre d'Etat sur la question des moyens à engager dans la « rénovation » et la « revalorisation ». Lionel Jospin et son équipe y plaident pour une loi de programmation qui permettrait de garantir les moyens dégagés pour l'Education nationale sur la législature et au-delà. Michel Rocard, et derrière lui le ministère du Budget, sont farouchement hostiles à ce type d'engagement, contraire selon eux à la tradition budgétaire française²²².

14 octobre : Réunion avec Michel Rocard sur les négociations secrètes et la revalorisation
15 octobre : Lettre à Michel Rocard sur les moyens nécessaires pour la rentrée 1989
19 octobre : Conseil des ministres qui écarte la possibilité d'une loi de programmation évoquée par Lionel Jospin (arbitrage de François Mitterrand)
20 octobre : Lionel Jospin dans l'émission télévisée *Questions à domicile* :
- annonce d'une loi d'orientation
- annonce de l'ouverture d'une discussion sur la revalorisation de la condition enseignante
- annonce de moyens supplémentaires pour la rentrée 89
5 novembre : réponse de Michel Rocard
7 novembre : discussion du budget de l'Education à l'Assemblée nationale / annonce de la création de 500 postes de maîtres de conférence

²²² CAC 2004 0313, article 3, *Notes manuscrites du ministre, sans date, ni référence*

Il faut l'arbitrage en conseil des ministres par le Président de la République pour trancher en faveur de l'option d'une loi d'orientation, que le ministre de l'Éducation défendra alors face à tous ces interlocuteurs syndicaux²²³ ou face au public, comme lors de l'émission *Questions à domicile*. Première défaite de l'équipe Jospin dans les négociations interministérielles, ce choix conduit cette dernière à investir plus sérieusement encore le terrain de la revalorisation qui constitue la prochaine étape de l'agenda du travail ministériel et du bras de fer intergouvernemental. Cette période se clôt sur la discussion du budget ordinaire de l'éducation pour l'année 1989 à l'Assemblée nationale, ce qui permet au ministère de disposer d'une enveloppe budgétaire et de pouvoir annoncer certaines mesures pour l'année suivante, comme la création de 500 postes de maître de conférences.

Cette période est aussi pour le ministre une période de communication sur ses projets d'action, symbolisée par le passage dans l'émission *Questions à domicile*, qui lui permet d'annoncer les grands axes de sa politique. L'importance de la réflexion sur la communication revient souvent dans les discussions internes au ministère comme dans les annotations du Ministre. Il évalue souvent les notes de ses conseillers sous l'angle de la communication à destination de l'opinion publique, le document de Claude Joyeux est ainsi lu dans la perspective de son passage à la télévision :

- « A énoncer à la télé pour donner une idée »
- « Cela semble très juste. Puis-je déjà évoqué (sic) cela à la télé ? Il faudra ramener à quelques idées forces : l'accueil, la formation »
- « Doivent se développer en parallèle : les projets à long terme / les projets rapides / les réalisations → Faire du travail sérieux / En même temps, savoir communiquer²²⁴ »

Les discussions en séminaire interne sont commentées ensuite par le Ministre sous l'angle de sa communication externe :

- « A reprendre comme formule »
- « Ce serait un bon effet d'annonce »
- « Problème de l'effet d'annonce d'une moindre rigidité du redoublement²²⁵. »

La fonction de ministre semble être ainsi vue par Lionel Jospin comme un tremplin pour sa carrière politique à venir, dans lequel il doit assurer sa popularité.

²²³ CAC 2004 0313, article 2, CAB 15 n° 171, note de Pierre Dominici au Ministre, datée du 27 février 1989, ayant pour objet « Loi d'orientation – programmation », 4 p. Cette note prépare l'argumentaire pour la seconde table ronde sur la loi d'orientation ; on y peut lire : « Pourquoi n'y a-t-il pas de loi de programmation ?

- Parce que la manière s'y prête mal : on programme plutôt des investissements (mécanisme des autorisations de programme) que des dépenses de personnel. C'est le cas de toutes les lois de programmation (notamment militaires) existant.
- Parce qu'on a préféré mettre l'accent sur les grandes orientations d'une ambition, pédagogique et sur le système éducatif, plutôt que sur des aspects proprement quantitatifs, qui auraient limité la portée du projet de loi et polarisé le débat (avec le risque d'occulter l'essentiel, c'est-à-dire la transformation qualitative de l'Éducation nationale)
- Parce que, dans le contexte financier du moment, c'eût été un marché de dupe ; mieux vaut préserver l'avenir que de l'enfermer dans des contraintes financières qui auraient été serrées »

²²⁴ CAC 2004 0313, article 2, « Faire du neuf avec du vieux », document de Claude Joyeux. Annotations manuscrites du ministre.

²²⁵ CAC 2004 0313, article 1, Notes manuscrites du ministre durant le séminaire du 24 juin 1988.

■ PHASE 5 : DEBUT DES RENCONTRES OFFICIELLES AVEC LES PARTENAIRES SYNDICAUX

Lors d'une réunion avec Michel Rocard, le 14 octobre 1988, Lionel Jospin note, concernant les rencontres avec la FEN, « *il faut sortir du secret* ». Ce sera chose faite dès début novembre, moment où reprennent les audiences syndicales « officielles » tant avec la FEN, le SNI, le SNES que d'autres syndicats plus spécialisés du public (SNETAA, SNC, SNALC, SNESup, etc.) ou moins représentatifs comme le SGEN ou le FNPAES, des confédérations syndicales (FO, CGT) ou les syndicats de l'enseignement privé (FEP-CFDT, SNEC-CFTC, SPELC).

14 novembre : audience syndicale : FEN, SNES, SNI
15 novembre : rencontre avec le SGEN-CFDT, CGT, SNETAA, SNC, SCEN-SNALC, FNPAES, FO
17 novembre : SNESUP, Fédération nationale des syndicats autonomes
18 novembre : rencontre avec SNEC-CFTC / discussion sur la revalorisation avec la FEP-CFDT / audience du SPELC
22 novembre : audience de la fédération nationale des SPELC / Annonce de 800 postes supplémentaires d'instituteurs et de 1000 postes supplémentaires de second degré
23-30 novembre : voyage du ministre en Nouvelle Calédonie

Ces audiences permettent de mesurer le chemin parcouru depuis le mois de mai 1988 et de voir comment Lionel Jospin et son équipe se sont adaptés au rôle, convertis aux enjeux de la position. Ainsi, les notes réalisées par les conseillers techniques pour le ministre n'ont plus la même teneur : il ne s'agit plus de présenter les syndicats mais d'entrer précisément dans les arcanes de leurs relations, dans les entrelacs des oppositions entre syndicats du primaire et du secondaire²²⁶. Ces audiences sont différentes de celles des mois de mai et juin. Le ministre et son équipe ne sont plus en situation de prise de contact mais d'évaluation de l'acceptabilité de leurs propositions, des premiers dispositifs qu'ils ont échafaudés. Elles sont en ceci un moment assez formel où se mesurent les rapports de force. Un conseiller technique suggère ainsi au Ministre de proposer aux syndicats de voir ces négociations comme un contrat revalorisation contre rénovation :

« L'idée de contrat doit être au cœur de la négociation. Nécessaire en soi, la revalorisation doit aussi contribuer à faire avancer le système éducatif dans la direction que vous souhaitez lui imprimer. Les syndicats ne viennent pas toucher un dû, mais participer à une négociation qui ne débouchera pas sans l'acceptation de contreparties²²⁷. »

Que Lionel Jospin annote de la façon suivante :

« J'ai une différence d'approche sur cette question. En tous cas en matière de psychologie²²⁸. »

A partir de ce moment, il affirme progressivement sa position et refuse l'idée d'une revalorisation ayant pour contrepartie la rénovation, ce « *donnant-donnant* » que proposent ses partenaires gouvernementaux. La réaction des syndicats, hostiles à une enveloppe budgétaire réduite, sert de base de négociation face aux autres ministères concernés. De ces audiences mêmes, il ne reste

²²⁶ CAB 15 n° 136, note de Pierre Dominici au Ministre, datée du 10 novembre 1988, ayant pour objet « La revalorisation de la condition enseignante. Préparation des discussions avec les syndicats », 7 p. La note, présentée comme un « vade-mecum » de la négociation aborde précisément les positions des différents interlocuteurs et suggère une méthode d'approche.

²²⁷ Ibid. p. 6

²²⁸ Ibid. p. 6 commentaire manuscrit de Lionel Jospin.

guère de traces dans les archives du cabinet, peut-être parce qu'elles sont moins concrètes que celles qui suivront en février, au moment où le ministère propose un dispositif concret, alors qu'en novembre, ce sont les principes directeurs de la revalorisation et de la rénovation qui sont discutés.

Le voyage du ministre d'Etat en Nouvelle-Calédonie, du 23 au 30 novembre, témoigne que la fonction de Lionel Jospin comporte des missions politiques plus larges que le seul domaine de l'éducation. En tant que membre du gouvernement et, plus spécialement, second dans l'ordre protocolaire, il participe au lendemain du référendum sur l'autodétermination à l'entreprise de réconciliation républicaine et son déplacement a pour fonction de restaurer la confiance avec la population locale, de donner à voir que la métropole reste attachée à la Nouvelle Calédonie²²⁹.

■ PHASE 6 : NEGOCIATIONS INTERMINISTERIELLES SUR L'ENVELOPPE BUDGETAIRE

Les négociations interministérielles sur l'enveloppe budgétaire allouée au Ministère de l'Education nationale se poursuivent tout au long du mois de décembre. Elles se traduisent par de nombreux allers-retours entre les propositions de l'équipe de Lionel Jospin et les réunions interministérielles, où les ministères du Budget, de la Fonction Publique et le Premier ministre tentent de faire revoir à la baisse les revendications financières du ministère de l'Education nationale.

5 décembre : transmission au cabinet du Premier ministre du dossier complet des propositions relatives à la revalorisation (31 milliards)
8 décembre : discours de Michel Rocard à Limoges dans lequel il empiète sur le « territoire » ministériel de Lionel Jospin
14 décembre : réunion interministérielle
22 décembre : comité interministériel – réunion à Maignon : exposé des perspectives financières d'ensemble, revalorisation et rénovation, priorité à la rénovation
26 décembre : transmission d'un dossier d'ensemble sur les perspectives financières de la rénovation (33 milliards)
27 décembre : « Bleu » consécutif au premier comité : 6 milliards (89), 6 milliards (90)
28 décembre : Réunion des directeurs de cabinet – Nouvelles propositions en retrait sur la revalorisation en fonction de l'arbitrage du Premier ministre
30 décembre : Distribution d'un nouveau dossier sur les perspectives chiffrées de rénovation du système éducatif étirées sur 10 ans (37 milliards) / Interview de Michel Rocard dans *le Monde*
5 janvier : comité interministériel
9 janvier : Distribution d'un 3^{ème} dossier sur la revalorisation, de fiches financières sur les actions prioritaires en matière de rénovation
11 janvier : réunion interministérielle sur la revalorisation
12 janvier : réunion Jospin / Prost sur la revalorisation
13 janvier : réunion chez le directeur de cabinet de Michel Rocard, Jean-Paul Huchon sur la revalorisation

²²⁹ Pour un cas quasi-similaire, les voyages des présidents en province, Nicolas Mariot a montré que les voyages des ministres ont vocation à manifester l'appartenance à la République sur l'ensemble des territoires. Nicolas Mariot, *Bains de foule. Les voyages présidentiels en province, 1880-2002*. Paris, Belin, 2006, 351 p.

La négociation déborde une fois de plus le ministère de l'Education nationale. Nous y retrouvons d'abord, pour le ministère de l'Education nationale, Olivier Scharpentek, Pierre Dominici et Claude Joyeux, pour le ministère du Budget, Philippe Cavalia, conseiller budgétaire du ministre et Michel Charasse lui-même – et en arrière fond la figure tutélaire de Pierre Bérégovoy, ministre des finances et « gardien de la rigueur²³⁰ », représenté par son conseiller Hervé Hannoun ; pour le Premier ministre, il faut citer Antoine Prost et Alain Bergougnieux ainsi que Michel Rocard, lui-même, pour les arbitrages les plus importants²³¹. Il n'est guère utile pour nous d'entrer dans l'exact détail de ces pourparlers, mais nous ne pouvons ignorer l'importance des arbitrages financiers dans la gestion du ministère de l'Education nationale. Le témoignage de Pierre Dominici, conseiller technique, chargé des questions budgétaires, va exactement dans ce sens et célèbre avec enthousiasme le travail de la direction générale de l'administration et des finances du ministère de l'Education :

« On a gagné tous les arbitrages, on a été un ministère extrêmement dépensier, exceptionnel ! On a gagné tous les arbitrages budgétaires, on a enfoncé à chaque fois, par la qualité du dossier, par le soutien politique qu'on avait, le ministère du Budget et le ministère des Finances. (...) Mais surtout parce que l'administration des finances était très remarquable, je ne sais pas si elle l'est restée, mais parce que les dossiers étaient techniquement très étayés... S'ils l'avaient pas été, on n'aurait pas gagné²³². »

Une grande partie du travail de l'équipe Jospin dans cette période consiste effectivement à déconstruire les expertises budgétaires produites par les autres ministères afin de justifier les demandes élevées de l'Education nationale²³³. C'est ici que se manifeste alors l'importance des services techniques du ministère de l'Education nationale. Le rôle de l'administration, pilotée par le cabinet, semble avoir été crucial dans cette négociation, c'est parce que les chiffrages étaient rigoureux que le ministère de l'Education nationale obtient en janvier 1989 une enveloppe de 25 milliards de francs. La technicité du travail de cabinet est très nette à cette occasion et se doit d'être soulignée car elle constitue une part essentielle du registre des actions menées par l'équipe Jospin.

Le bilan de ces négociations interministérielles est donc positif pour le ministre de l'Education qui remporte la plupart des arbitrages financiers, tant il est vrai que les budgets obtenus par un ministre ont une importance autant symbolique que pécuniaire. Or cette période est également marquée par un refroidissement des relations entre le ministre de l'Education nationale et le Premier ministre. A l'occasion d'une conférence de presse lors d'un déplacement à Limoges,

²³⁰ Selon l'expression de Pierre Dominici

²³¹ Voir entretien avec Pierre Dominici.

²³² Entretien avec Pierre Dominici, mais aussi l'ensemble du dossier revalorisation dans les archives de Lionel Jospin (CAC 2004 0313, article 3)

²³³ CAB 15/ n° 148, note de Pierre Dominici à l'attention du Ministre, datée du 19 décembre 1988, ayant pour objet « Revalorisation de la condition enseignante – Préparation de la réunion des ministres », 5 p.

Michel Rocard s'exprime sur le sujet éducation en se présentant comme le véritable instigateur de la ligne politique en matière d'éducation. Il défend de plus, une vision de la négociation comme « *donnant-donnant* » qui est à l'opposé des options de Lionel Jospin. Le ministre d'Etat décide alors de marquer sa réticence à voir le premier ministre empiéter sur son portefeuille et fait scandale en refusant de répondre aux questions des journalistes :

« Le 8 décembre 1988, à l'occasion d'un déplacement commun à Limoges, Michel Rocard et Lionel Jospin laissent apparaître leur désaccord sur la manière de gérer le dossier scolaire. Lors d'une conférence de presse conjointe, le Premier Ministre exalte la rénovation pédagogique alors que celui de l'Education nationale se bat en comités interministériels pour obtenir les énormes crédits lui permettant d'engager d'abord la revalorisation. Au point qu'invité à répondre à son tour aux questions des journalistes, Jospin, renfrogné s'y refuse : 'c'est votre conférence de presse, Monsieur le premier Ministre²³⁴. »

L'intrication des négociations budgétaires et des querelles politiques semble être une constante. Au moins Lionel Jospin peut-il prendre ses victoires budgétaires comme une revanche face à Michel Rocard qui tente de l'étouffer politiquement.

Cette seconde période qui court de fin août 1988 à début janvier 1989 place l'équipe Jospin dans une situation de négociation permanente. Alors que les négociations officielles avec les syndicats enseignants n'ont pas commencé, un travail intense de préparation du dossier de la revalorisation se fait jour. Les discussions secrètes avec la direction UID du SNI sont instructives sur à la fois le poids conféré aux organisations syndicales et sur les connivences – et les incompréhensions – entre le monde socialiste et celui du syndicalisme enseignant : nulle avancée ne peut se faire sans l'appui de la direction syndicale dans les représentations de l'équipe Jospin, malgré des visions parfois divergentes des politiques de rénovations et revalorisation à mener. Mais les négociations paraissent au moins aussi complexes à mener au sein du gouvernement : au travers la négociation budgétaire, c'est aussi tout le positionnement de Lionel Jospin au sein de la majorité qui se joue. Ces enjeux de stratégie paraissent aussi importants que le fond du dossier de la rénovation qui passe ci au second plan.

3) Hiver 1989 : rénovation et revalorisation en discussion

Après ces négociations préalables, démarre avec l'année 1989 un long dialogue entre le ministère de l'Education nationale et ses partenaires, dialogue qui doit aboutir à la signature des accords de revalorisation et à la rédaction de la loi d'orientation. Pendant cet hiver 1989, les deux dossiers sont d'abord menés conjointement avant que la « revalorisation » l'emporte sur la rénovation et occulte pour quelques mois la question de la loi.

²³⁴ Pierre Favier et Martin-Rolland, *La décennie Mitterrand, tome III*, op. cit. p. 102

▪ PHASE 7 : TABLES RONDES SUR LA LOI D'ORIENTATION ET LA REVALORISATION, LA REVALORISATION PREND LE DESSUS

Tandis qu'avaient lieu les négociations sur l'enveloppe budgétaire, le cabinet de Lionel Jospin continuait à travailler sur un projet de loi d'orientation, dont une première version confidentielle est discutée en interne en décembre 1988. Après de nombreuses retouches sur ce projet, et notamment après obtention de l'aval du premier ministre et du gouvernement, une ligne générale, sous forme de texte de cadrage, est rendue publique lors d'une « table ronde sur la loi d'orientation » le 17 janvier 1989. Cette table ronde réunit l'ensemble des partenaires du ministère. Parallèlement le ministre tente de mener une stratégie similaire sur la question de la revalorisation et convoque les syndicats enseignants pour une « table ronde sur la revalorisation » le 18 janvier 1989. Cette stratégie n'est guère prise par les syndicats qui préfèrent rapidement retourner au cadre classique d'une négociation bipartite.

3 janvier : réunion des directeurs de cabinet. Exposé sur le projet de loi d'orientation
 11 janvier : séminaire du cabinet sur la loi d'orientation
17 janvier : présentation de la loi en conseil des ministres
17 janvier : 1^{ère} table ronde sur la loi d'orientation
 55 participants. *Organisations syndicales des enseignants* : 13 FEN dont 3 SNI-PEGC, 2 SNES, 1 SNESUP ; 3 SGEN-CFDT, 2 FNEC-FO, 1 FERC-CGT, 1 CSEN, 1 SNC ; enseignement privé : 1 FEP-CFDT, 1 SPELC, 1 SNEC-CFTC ; 1 FNSAER, 1 association universitaire pour l'entente et la liberté, 1 association pour la qualité de la science, 1 UNI, 1 SNPE / *autres organisations* : 2 FCPE, 1 PEEP, 1 UNAPEL, 1 association nationale des élus régionaux, 1 assemblée permanente des présidents de conseils généraux, 2 association des maires de France, 2 CNPF, 1 confédération générale des petites et moyennes entreprises, 1 CGT, 1 CFDT, 1 CFTC, 1 CGT-FO, 1 CGC, 2 UNEF-ID, 1 UNEF-Solidarité étudiante, 1 CELF, 1 FIDL, 1 UNAF, 1 Jeunesse au Plein Air, 1 Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente.
 18 janvier : **1^{ère} table ronde sur la revalorisation** : FEN, SNI, SNES, SNETAA, SGEN, SNC, CSEN, FNEC-FO, SNEEPS, SNEP, CFTC, FEP-CFDT, SPELC, FERC-CGT, SNPDES, SNPE, SNESup , 1 représentant par organisation
 24 janvier : réunion avec les Recteurs (revalorisation, loi d'orientation et carte scolaire)
 25 janvier : point presse du Ministre sur la revalorisation et la rétention des notes
 1^{er} février : réunion avec les IA et secrétaires généraux d'académie

La concertation sur la loi d'orientation s'engage le 17 janvier de façon assez positive puisque les différents partenaires participent sans réticence. Si tous ne s'avouent pas convaincus par l'ébauche de texte, ils s'entendent majoritairement sur les grands principes évoqués, même si beaucoup d'entre eux réclament encore une loi de programmation.

La négociation sur la revalorisation débute de façon plus mitigée : le ministre est lié par le budget réduit octroyé par le gouvernement et les syndicats sont majoritairement réticents au dispositif proposé.

Propositions du ministre lors de la première table ronde sur la revalorisation²³⁵

Second degré	1^{er} degré
Création de 3 nouveaux corps comparables à 3 grades <ul style="list-style-type: none"> - professeurs de collège - professeurs de lycée - professeurs de lycée professionnel 	Maintien du corps existant
Niveau de recrutement : licence ou équivalent 1 année de formation professionnelle	Niveau de recrutement : DEUG ou équivalent 2 années de formation professionnelle
Grade 3 : grade d'intégration (collège : PEGC, instituteurs de SES, chargés d'enseignement / lycée : adjoints et chargés d'enseignement / lycées professionnels : PLP 1)	Grade 3 : grille précédente du corps des instituteurs
Grade 2 : grade de recrutement (échelle indiciaire des certifiés)	Grade 2 : grade d'avancement
Grade 1 : grade d'avancement ouvert à un pourcentage contingenté des effectifs	Grade 1 : grade d'avancement
<i>Catégorie A</i>	<i>Catégorie B. Perspective ouverte vers le passage du corps des instituteurs en catégorie A</i>
Age de la retraite : 60 ans	Age de la retraite : 60 ans (contre 55 précédemment)

La grande innovation des propositions du ministre de l'Education nationale concerne essentiellement le second degré : sont créés trois nouveaux corps comparables pour les enseignants du secondaire – le corps des agrégés étant maintenu. Ces corps de professeurs de collège, professeurs de lycée et professeurs de lycée professionnel permettraient de reconnaître « *l'identité spécifique* » de chaque établissement. Tous pourraient bénéficier de nouvelles indemnités ou d'indemnités revalorisés²³⁶. C'est le corps des professeurs de collège qui représente la plus grande innovation, puisqu'il propose une fusion des corps de PEGC et de certifiés et la création de nouvelles spécialités disciplinaires (mathématiques / sciences – lettres / langues – sciences humaines, regroupant histoire, géographie et sciences économiques et sociales). Ces corps sont des corps à trois grades, permettant l'intégration des corps dont la grille était inférieure à celle des certifiés (grade 3) et créant un grade d'avancement (grade 1), dont l'accès se fait en quelque sorte « au mérite », par concours interne ou par liste d'aptitude. Cependant, c'est principalement par la voie indemnitaire que le ministère envisage l'augmentation nette des traitements des enseignants, en créant de nouvelles indemnités : indemnité de première affectation, pour sujétion spéciale (ZEP), d'orientation et de suivi des élèves, indemnisation des activités péri-éducatives, amélioration du régime indemnitaire des remplacements, de la formation des enseignants.

Les enseignants du primaire se voient proposer seulement des aménagements de leur grille indiciaire, le ministre invoquant qu' « *ils ont déjà fait l'objet d'un plan de revalorisation en 1983²³⁷* ». Il s'agit en effet de rendre les débuts de carrière d'instituteurs plus attractifs en rehaussant les

²³⁵ Archives de M. Luc Fournier, « Intervention de M. Lionel Jospin », table ronde sur la revalorisation de la fonction enseignante, 18 janvier 1989

²³⁶ Outre les indemnités accordées aux instituteurs, ils pourraient prétendre à une indemnité d'orientation et de suivi des élèves. Ibid. p. 9

²³⁷ Ibid. p. 5

premiers indices ; le reste de la grille ne serait pas revalorisé, mais seraient créés deux grades d'avancement aux indices plus élevés. De nouvelles indemnités leur sont également accordées²³⁸. L'ensemble se chiffre à 4,6 milliards de francs sur les cinq années à venir.

Ces deux projets sont reçus comme inacceptables par la plupart des organisations syndicales, pour des raisons propres à chacune d'entre elles. Concernant le SNI, l'enveloppe budgétaire n'est pas suffisante et la revalorisation proposée ne consacre pas l'égale dignité des instituteurs. Concernant le SNES, le corps des professeurs de collège est considéré comme un casus belli et la revalorisation proposée insuffisante. De plus, tous refusent le cadre multilatéral des tables rondes, peu favorables aux pressions sociales et qui forcent au compromis : les longs tours de table juxtaposent les points de vue, écrasent les rapports de force en promouvant de façon inédite les organisations moins représentatives. Ce cadre est plutôt favorable aux petites organisations syndicales comme aux associations de parents d'élèves sur lesquelles le ministère pourrait s'appuyer contre les principales organisations syndicales. Ce cadre, inédit alors²³⁹, est refusé par les organisations syndicales qui le maîtrisent mal et préféreraient poursuivre les négociations sous la forme classique de rencontres bilatérales présidées par le ministre, le cabinet ou les directeurs d'administration.

▪ PHASE 8 : BRAS DE FER MINISTERE / SYNDICAT SUR LA REVALORISATION

Les résultats des premières propositions du ministre ne se font guère attendre et très rapidement les enseignants sont appelés à la grève, pour un mouvement qui sera très largement suivi (par 37% des enseignants selon le ministère, près de 50% selon les organisations). Tandis que la question de la loi d'orientation semble être passée au second plan des débats, s'amorce un mouvement dur des enseignants pour obtenir une meilleure revalorisation. La particularité de ce mouvement est de se jouer premier degré contre second degré puisque les propositions des uns et des autres achoppent de façon irréconciliable sur la question du collège

<p>27 janvier : grève des enseignants du premier et second degré Fin janvier / début février : poursuite de l'opération oxygène du SNES 1^{er} février : manifestation des instituteurs et PEGC à l'appel du SNI (50 000 personnes) Réunion avec les IA et secrétaires généraux d'académie Début de la négociation informelle avec le SNI menée par Jean Vacances sur la parité 2 février : Rencontre interministérielle informelle chez Michel Rocard Rencontre avec le SNI / Rencontre avec le SNES 3 février : concertation SNC, SPELC (enseignement privé)</p>
--

²³⁸ Ce sont sensiblement les mêmes que celles des enseignants du secondaire : indemnité de première affectation, pour sujétion spéciale (ZEP), indemnisation des activités péri-éducatives, amélioration du régime indemnitaire des remplacements.

²³⁹ Voir Martine Le Gal, art. cit. et Monique Vuailat, op. cit.

6 février : grèves enseignants du second degré

7 février : abandon du corps des professeurs de collège, création corps des professeurs des écoles

Le SNES annonce qu'il suspend son préavis de grève pour le 17 février

13 février : audience des syndicats présidée par Olivier Scharpentek : SNI-PEGC / SNES

14 février : audience des syndicats, présidée par Olivier Scharpentek : SGEN / SNETAA

Rencontre avec le SNESup (Claude Joyeux)

15 février : audience des syndicats présidée par Olivier Scharpentek : SNC, SNALC

Lettre de Lionel Jospin aux enseignants précisant ses propositions

Les syndicats enseignants, toutes centrales confondues, appellent à la grève le 27 janvier, mais avec des mots d'ordre contradictoires : le SNES veut l'abrogation du corps des professeurs de collège, une revalorisation nette de l'ordre de 2000 francs par mois, un recrutement des enseignants à la maîtrise ; le SNI se félicite du corps des professeurs des collèges mais veut que les instituteurs bénéficient eux aussi de la revalorisation et que leur corps soit aligné sur les corps des enseignants du secondaire. Cette grève est très suivie : le ministère enregistre 37% de grévistes, les centrales syndicales annoncent elles plus de 50% de participants. Le SNES appelle ses adhérents à poursuivre l'action labellisée « Oxygène » : les enseignants inventent localement des formes d'actions originales (rétention de notes, envoi de bulletins au ministre, conseils de classe boycottés, etc.). Le mouvement s'intensifie lorsque la manifestation nationale des instituteurs à Paris, à l'appel du SNI, attire près de 50 000 personnes. L'ironie de Michel Rocard qui se moque de la situation, déclarant n'avoir jamais vu auparavant « *manifestation contre des milliards* », traduit bien le malaise du gouvernement et les difficultés du ministre de l'Éducation nationale. « Lâché » par le partenaire syndical sur lequel il espérait pouvoir compter, Lionel Jospin dépêche auprès du SNI un de ses conseillers pour essayer de trouver un accord. C'est Jean Vacances, ancien instituteur qui négocie directement au siège du SNI-PEGC pour définir une position commune permettant de garantir la parité des instituteurs, rencontres qui vont déboucher sur la création du corps de professeurs des écoles²⁴⁰. Les audiences syndicales reprennent et l'équipe Jospin tente d'arracher en négociation interministérielle une rallonge aux crédits qui lui ont déjà été alloués pour la revalorisation : l'Éducation nationale dispose désormais, pour la revalorisation enseignante d'un budget de 11 milliards d'euros sur les cinq années à venir. Le 6 février, les enseignants du secondaire sont à nouveau en grève pour un mouvement très suivi²⁴¹. Le ministre annonce à l'occasion d'une conférence de presse le contenu général de ses nouvelles propositions, principalement, en concession au SNES, l'abandon au corps de professeurs de collège, en concession au SNI, la parité avec le secondaire via la création du corps de professeurs des écoles. La mesure est saluée par le SNES qui suspend son préavis de grève pour le 17 février,

²⁴⁰ Pour plus de détails sur ces entrevues, voir Martine Le Gal, art. cit. p. 252.

²⁴¹ Le ministère chiffre à 25% la participation, ce qui est assez élevé, compte-tenu que les vacances ont commencé et que seule une zone était appelée à faire grève.

en signe de sa bonne volonté. Toutefois le SNI-PEGC s'insurge contre la disparition du corps de professeurs de collège.

C'est dans ce contexte que le ministre fait parvenir fin février aux enseignants du primaire et du secondaire une lettre détaillant ses propositions.

Propositions du ministre fin février 1989²⁴²

2nd degré Maintien des corps existants	1^{er} degré Création d'un nouveau corps de recrutement Revalorisation du corps des instituteurs
Certifiés : échelons 1 à 3 : accélération de carrière + 25 pts d'indice échelons 4 à 10 : bonification d'ancienneté + 20 à 46 pts <i>Accès à la seconde échelle :</i> - 5/115 en 1989 - 15/115 en 1993	Professeurs des écoles : Recrutement niveau licence (1992) Corps aligné sur celui des certifiés Corps à 3 grades <i>L'intégration des instituteurs se fait par liste d'aptitude. 7000 intégrations sont prévues d'ici à 1992</i>
Agrégés : Passage à la hors classe : - 8/115 en 1989 - 15/115 en 1993	Instituteurs : Création d'un 12 ^{ème} échelon Amélioration des débuts de carrière

L'équipe Jospin semble préparer la fin du conflit, tirant argument du renoncement à la grève du SNES, lu comme un signe annonciateur de fin de conflit. Mais les propositions du ministre ne suffisent pas à désamorcer la mobilisation des enseignants qui poursuivent leur mouvement.

▪ PHASE 9 : LA REPRISE DISCRETE DES POURPARLERS SUR LA LOI D'ORIENTATION

Parallèlement les rencontres avec les partenaires sur la loi d'orientation se poursuivent, même si elles suscitent moins d'émoi dans la profession que les négociations sur la revalorisation.

15 février : loi d'orientation, audiences par M. Fournier : CGT-UNSEN, FERC-CGT, SNALC/CSEN 16 février : loi d'orientation, audiences par M. Fournier Association des Présidents de Conseils Régionaux, CGC, UNAPEL 16 février : table ronde sur les personnels ATOS [la 2 nd e a lieu le 21 novembre 1989] 17 février : Réunion bilan avec l'ensemble des directeurs concernés et les membres du cabinet 23 février : loi d'orientation, audience par Paul Rolland : CNGA, SNUDI-FO, SNI + FEN 27 février : rencontre avec la FCPE ; audience par Jean Gauthier de la ligue de l'enseignement 28 février : 2^{ème} table ronde sur la loi d'orientation 3 mars : audience FCPE à Maignon avec présence de Lionel Jospin 20 mars : point presse sur l'Éducation

Les partenaires rencontrés sont plus variés : aux côtés des syndicats, des associations d'élèves (UNAPEL), de parents d'élèves, des associations périscolaires, des représentants des collectivités locales sont reçus. C'est principalement lors de la seconde table ronde sur la loi d'orientation, le 28 février, que le ministre précise à nouveau son projet. Il est accueilli assez fraîchement par les partenaires syndicaux. Le SNES est d'une façon générale assez hostile à la logique de l'individualisation qui sous tend, selon lui, le projet : individualisation des parcours des élèves par

²⁴² Archives de M. Luc Fournier, « Intervention de M. Lionel Jospin », table ronde sur la revalorisation de la fonction enseignante, 18 janvier 1989

la création des cycles, individualisation des performances des établissements dans les projets d'établissement en particulier. Assez classiquement, il défend l'idée d'une loi de programmation qui fixe des objectifs nationaux et dote le système éducatif de moyens conséquents pour parvenir à améliorer les conditions d'études des élèves, en réduisant par exemple le nombre d'élèves par classe. Le SNI regrette de son côté que le texte ne cherche pas plus de solution pour atténuer la coupure entre l'école primaire et le collège, pour mettre en place en quelque sorte cette *école fondamentale* qu'il a définie. Le texte est jugé « *manquer d'envergure et d'orientations clairement définies*²⁴³. » Cependant, ce n'est pas le projet de texte de loi qui cristallise les oppositions, et le contexte de négociation sur la revalorisation conduit paradoxalement à rendre le travail de rédaction de l'équipe Jospin plus facile qu'il ne l'aurait été dans une période de relations sociales plus calmes. Plus intéressées par la thématique de la revalorisation, les organisations syndicales ne semblent pas se focaliser sur le texte : aucune organisation ne lui consacre par exemple une couverture de son magazine, toutes dédiées à la revalorisation.

Au cours de l'hiver 1989, les discussions sur la revalorisation de la condition enseignante prennent progressivement le pas sur celles consacrées à la préparation de la loi d'orientation, notamment par le fait d'une forte mobilisation des enseignants réclamant une forte amélioration de leurs salaires et de leurs conditions de travail. Mais dans l'ensemble de ce processus de publicisation du projet réformateur, nous percevons une fois de plus combien les partenaires syndicaux conditionnent la réussite du projet. Le débat budgétaire détermine également en grande partie la réussite des négociations et réapparaît ici de façon continue.

4) Printemps 1989 : revalorisation et loi d'orientation, la conclusion

Au printemps 1989, la mobilisation enseignante continue à battre son plein mais gouvernement et syndicats parviennent à conclure un accord de revalorisation de la condition enseignante qui modifie radicalement le recrutement des enseignants des primaires et améliorent la carrière des enseignants en général. Ce n'est qu'une fois cet accord conclu que les discussions sur la loi d'orientation reprennent et qu'elle peut entrer dans sa phase terminale, en étant présentée au Conseil d'Etat puis au Parlement.

²⁴³ Jeanne Finet, « Vite une boussole », *L'école libératrice*, n° 22, 25 mars 1989, p. 13-15

■ PHASE 10 : POURSUITE DU BRAS DE FER ET CONCLUSIONS DE LA REVALORISATION

Malgré les concessions du ministre et sa nouvelle enveloppe budgétaire, les partenaires syndicaux du secteur scolaire poursuivent et amplifient leur mouvement.

1 ^{er} mars : rencontre avec le SNESup
2 mars : grève des instituteurs et PEGC
4 mars : manifestation de près de 100 000 enseignants du secondaire
7 mars : rencontre avec le SNES et le SNI
8 mars : intervention publique du ministre. Emission télévisée avec Michel Rocard
13 mars : réunion interministérielle
16 mars : relevé de conclusion revalorisation des enseignants du supérieur
17-18 mars : journées d'information du SNES dans les établissements
20 mars : nouvelles propositions du ministre aux syndicats
28 mars : deuxième table ronde sur la revalorisation: FEN, SNI, SNES, SNETAA, SGEN, SNC, CSEN, FNEC-FO, SNEEPS, SNEP, CFTC, FEP-CFDT, SPELC, FERC-CGT, SNPDES, SNPE, SNESup : un seul représentant par organisation
31 mars : relevé de conclusion sur le dossier « revalorisation de la fonction enseignante », établissement d'enseignement privé sous contrat (Claude Tardy pour le SNEC-CFTC et Alfred Mortel pour la fédération nationale des syndicats professionnels de l'enseignement libre catholique)
4 avril : lancement de la consultation des adhérents au SNES
10 avril : lancement de la consultation des adhérents au SNI
24 au 29 avril : semaine d'information du SNES auprès des parents et des élèves, démarches auprès des élus et lancement d'une pétition nationale pour la revalorisation
27-28 avril : résultats positifs des consultations des adhérents au SNI et au SNES
3 mai : signature du relevé de conclusions sur la revalorisation SNI et SNES
25 mai : signature du relevé de conclusions sur la revalorisation par la FEN après tous les syndicats

Alors que la situation des enseignants du supérieur se règle rapidement, un relevé de conclusion étant signé le 16 mars, le secteur scolaire continue à s'embraser. Le SNI et le SNES poursuivent à nouveau leurs actions parallèlement : le 2 mars, les instituteurs et les PEGC sont en grève pour réclamer le retour du corps des professeurs de collège, tandis que le samedi 4 mars la manifestation nationale des enseignants du secondaire à Paris, à l'appel du SNES, réunit 100 000 personnes. Face à un mouvement qui ne faiblit pas, l'équipe Jospin est réduite à de nouvelles concessions : le cabinet négocie tout le week-end qui suit la manifestation avec la direction du SNES pour essayer de trouver une position commune. Le 8 mars, le ministre de l'Éducation et le Premier ministre se retrouvent pour une émission de télévision, plutôt à destination du grand public et avec le souhait de promouvoir leur politique éducative. Ils annoncent à destination des enseignants que « *les choses ont bougé* ». Les syndicats poursuivent leurs actions sous des formes variées : journées d'information dans les établissements à destination du public pour le SNES, courriers à envoyer au ministre pour le SNI. Le 20 mars, le ministre précise ses nouvelles propositions ; le SNES lance une première consultation auprès de ses adhérents et des enseignants du secondaire pour tester la motivation des corps à poursuivre la mobilisation. Le ministre réunit le 28 mars les partenaires pour une seconde table ronde sur la revalorisation qui annonce la fin des négociations et où sont exposées ses dernières propositions.

Proposition du ministre lors de la deuxième table ronde sur la revalorisation

2 nd degré	1 ^{er} degré
Certifiés : -	Professeurs des écoles : Corps à deux classes : normale et hors classe, grille indiciaire équivalente à celle des certifiés
Agrégés : -	Instituteurs : Garanties au reclassement : <ul style="list-style-type: none"> - 7 intégrations pour 10 recrutements dans le corps des professeurs des écoles - Compensation individuelle pour instituteurs intégrés de la perte de l'indemnité de logement

Le SNES puis le SNI lancent une grande consultation de leurs adhérents début avril pour savoir s'ils doivent ou non signer le relevé de conclusions sur la revalorisation que leur propose le ministère. Les résultats sont connus le 28 avril : les réponses sont positives dans les deux syndicats qui signent conjointement le relevé de conclusions le 3 mai. Le 25 avril, après que tous les syndicats nationaux ont apposé leur signature, la FEN signe elle aussi le relevé de conclusions. Le chiffrage total de l'accord est estimé à plus de 25 milliards de francs sur 10 ans.

▪ PHASE 11 : CONSULTATIONS OFFICIELLES ET VOTE DE LA LOI

Tandis que les négociations sur la revalorisation touchent à leur fin, l'entourage du ministre poursuit son travail sur le projet de loi. Dès le mois d'avril, l'avant-projet doit être présenté devant différentes instances : Conseil Economique et Social, Conseil Supérieur de l'Education nationale, et Conseil d'Etat.

19 avril : audition du Ministre devant la section des affaires sociales du CES 25 avril : avant projet de loi : texte amendé adopté par la CSEN 9 mai : intervention du ministre au Conseil Economique et Social Audience devant le Conseil d'Etat 24 mai : entretien avec M. Kaspar (CFDT) discussion sur la loi d'orientation au CES et MAD 2 juin : audience de l'ANES (Association Nationale des présidents de conseils régionaux) par Paul Rolland 7 juin : audience de l'Assemblée générale des présidents de conseils généraux

Le Conseil d'Etat rend un avis préalable dans lequel il émet des réserves face au caractère *évanescent, discursif* de la loi²⁴⁴. Ainsi le chargé de mission du secrétaire d'Etat à l'enseignement technique dont la parole est plus libre se souvient :

« Alors c'est un fait que nous avons d'abord écrit un texte qui était très politique, du type de l'article 1. Euh... Quand c'est passé au Conseil d'Etat, il a dit, "*mais c'est pas une loi, ça... Y'a pas de mesures législatives ou y'a très peu de mesures législatives !*" Mais nous voulions un texte d'orientation...»

²⁴⁴ Il ne nous a pas été possible de retrouver cet avis consultatif du Conseil d'Etat, avis non publié et non soumis à une obligation de communication. Son contenu nous a été précisé dans plusieurs entretiens avec des conseillers du ministre.

Certains comme le directeur de cabinet, statutairement rattaché au Conseil d'Etat et directement responsable du texte, tentent de minimiser la portée de cet avis :

« Ce n'était pas un avis très défavorable non plus, c'est moi qui ait défendu ce texte au Conseil d'Etat, tant en séance plénière qu'en séance restreinte, et je n'ai pas souvenir d'échanges particulièrement durs... C'est vrai qu'on nous a reproché un texte évanescent, mais au-delà... »

Si cet avis n'est pas un encouragement, il ne lie pas le gouvernement et le texte est présenté en juin au Parlement.

17 mai : passage du projet de loi en conseil des ministres
18 mai : réunion avec le rapporteur du groupe PS et l'administrateur de l'Assemblée sur le projet de loi
22 mai : discussion à la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale sur le projet de loi
30 mai : discussion sur le projet de loi devant le groupe socialiste
7-8-9 juin : discussion à l'Assemblée nationale
15 juin : discussion à la commission des affaires culturelles au Sénat
27-29 juin : discussion et adoption du projet de loi devant le Sénat
3 juillet : discussion et adoption du projet de loi en deuxième lecture par l'Assemblée nationale
4 juillet : discussion et adoption du projet de loi en deuxième lecture par le Sénat
10 juillet : vote de la loi en dernière lecture à l'Assemblée nationale
14 juillet : parution de la loi au Journal Officiel

Lors des débats parlementaires, c'est aussi sur le caractère discursif de la loi d'orientation que va se fixer l'opposition. Ainsi Alain Juppé, s'exprimant au nom du groupe RPR lors du débat introductif à l'Assemblée, même s'il salue un texte « *de bonne volonté* » n'est pas en reste sur les critiques, maniant le verbe avec une ironie certaine et une dextérité toute caustique :

« Votre projet de loi (...) n'est pas avare d'affirmations consensuelles. Vous nous dites ainsi, à l'article 1er que « l'éducation est une priorité nationale », ce qui ne risque pas de vous exposer à la critique. Vous ajoutez que « les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail », ce qui frise, vous en conviendrez, la tautologie. (...) Si j'ai pris quelques exemples de vérités premières qui émaillent votre texte, c'est qu'elles soulèvent, au-delà de la forme, deux questions de fond : fallait-il rédiger un projet de loi pour énoncer des idées aussi générales ? L'adoption de ce projet – si adoption il y a – changera-t-elle vraiment quelque chose à l'éducation en France ? (...) Nous ne chercherons pas à l'amender dans le détail, car il nous paraît impossible de transformer en un texte de portée réellement législative ce qui est et restera une dissertation sur l'éducation²⁴⁵ »

Ce sentiment est partagé par M. Francisque Perrut qui s'exprime au nom du groupe UDF et souligne à propos du texte qu'il « se borne à répéter quelques grandes affirmations générales ayant valeurs de slogans – d'ailleurs peu discutables » et déplore que « ces grands principes généraux et louables ne restent à l'état de simples mots, 'du vent' allais-je dire ». Il va plus loin encore et déclare :

« une coquille vide, un cadre sans tableau, un contenant sans contenu : ce sont les images qui nous viennent à l'esprit pour caractériser votre texte. »

Les communistes tiennent eux aussi à marquer leur déception face à ce projet de loi et Guy Hermier qui les représente poursuit la critique sur un même mode avant de détailler les manques du texte :

« Tout le monde a relevé le flou, la grande généralité de la loi, que le rapport annexé ne dément pas. Une nouvelle fois, la déception, le sentiment que rien ne va être réglé dominant. Nous partageons ces réactions. »

²⁴⁵ Journal officiel, Débats parlementaires – Compte-rendu intégral, Assemblée nationale, seconde session ordinaire de 1988-1989, 69^{ème} séance, 1^{ère} séance du jeudi 8 juin 1989, p. 1844 et suivantes.

Un détour par les débats au Sénat ne donne pas une image discordante de l'accueil politique réservé au texte, ainsi qu'en témoigne l'intervention, au nom du groupe UREI (Union des républicains et Indépendants), de M. Josy Moinet :

« Aujourd'hui la question des contenus et des finalités de l'enseignement ne peut plus se satisfaire de réponses générales mais vagues, et propres à faire l'unanimité à trop bon compte. (...) Le temps n'est plus à l'affirmation solennelle des principes de l'éducation. Le temps est venu de leur donner un contenu concret, évolutif, adapté aux exigences d'un monde qui change toujours plus vite²⁴⁶ »

Les longues discussions en séances ne doivent cependant pas nous induire en erreur : le texte est voté en deuxième lecture, certes sans le soutien des communistes qui s'abstiennent lors du vote, mais il n'a pas fait l'objet de discussions houleuses.

De façon symbolique, la loi d'orientation est publiée au *Journal officiel* le 14 juillet 1989, dans une édition spéciale aux couleurs du bicentenaire de la révolution. Quatorze mois après sa nomination rue de Grenelle, Lionel Jospin a donc mené à leurs termes deux de ses dossiers centraux, la revalorisation et le vote de la loi d'orientation. Mais la périodicisation permet de montrer combien les discussions sur la rénovation et la loi d'orientation sont dépendantes d'un accord sur la revalorisation des enseignants et combien ces deux dossiers ne peuvent réellement être étudiés indépendamment. Elle montre aussi combien le vote de la loi au Parlement, s'il est le point d'orgue du travail de préparation législatif, n'est pas une épreuve politique de la même portée que des négociations avec les syndicats : il n'y a pas en amont de négociations longues avec les parlementaires, une simple rencontre avec l'attaché parlementaire suffit à lever les ambiguïtés. Si ces éléments corroborent des faits connus sur l'évolution du rôle du parlement dans la vie politique française et sa perte de centralité dans le champ politique comme lieu de décision, ils soulignent a contrario une fois de plus combien l'action de l'équipe Jospin s'inscrit dans de nombreuses contraintes, liées à l'acceptation de ses propositions, tant au sein de la nébuleuse socialiste, que ce soit par les parlementaires ou les membres du gouvernement que par les partenaires syndicaux.

*

Le découpage séquentiel que nous avons proposé dans cette première section nous a donc permis d'obtenir une vision diachronique de l'année passée rue de Grenelle par l'équipe Jospin et d'envisager son action au travers de ses activités. Il a permis également de déterminer de grandes étapes dans le travail mené par le ministère Jospin qui nous permettent de gagner en compréhension sur l'ensemble de la période. Nous avons surtout pu identifier un certain nombre

²⁴⁶ *Journal officiel, Débats parlementaires – Compte-rendu intégral, Sénat, seconde session ordinaire de 1988-1989, 50^{ème} séance, séance du mardi 27 juin 1989, p. 2002*

d'événements récurrents qui constituent des effets de contexte structurant pour l'action de l'équipe Jospin : le poids des partenaires syndicaux ressort très nettement de ce récit, tout comme l'importance de la contrainte budgétaire mais aussi le caractère décisif des arbitrages internes au gouvernement. La reconstitution du calendrier montre cependant ses limites : très souvent les « moments » que nous cherchons à distinguer se chevauchent et se recourent, plus qu'ils ne se juxtaposent. Cette chronologie permet in fine moins de « dater le changement », pour reprendre la formule d'Antoine Prost²⁴⁷, qu'elle ne conduit à repérer les principales formes d'activités dans lesquelles est engagée l'équipe Jospin et de donner à voir les multiples contraintes qui borne son action et à partir desquelles son action est pensée et organisée. Il nous paraît donc nécessaire de développer une approche complémentaire, qui n'essaie plus de traiter des activités de façon séquentielle mais sérielle en les classifiant et les catégorisant.

II/ Une approche structurelle des contraintes qui encadrent l'action du ministère Jospin

Pour répondre à la question initiale qui était : « *qu'est-ce que la fabrique d'une loi ?* », « *que fait un cabinet ou un ministère qui prépare une loi ?* », le récit de l'année du ministère nous a été d'une première utilité. Il a permis de mettre en évidence les différentes étapes du travail ministériel et de restituer l'action publique comme processus, comme succession d'événements qui sont autant de contraintes qui pèsent sur son élaboration. Mais cette présentation analytique appelle également une démarche plus synthétique, qui ramasse les différentes contraintes qui émergent au fur et à mesure du récit. Plus encore, la démarche séquentielle écrase certaines dimensions du contexte qui sont autant de contraintes qui bornent elles aussi l'action, mais que cette approche événementielle ne peut mettre au jour. Il s'agit notamment des modes de travail quotidiens, des activités ordinaires du cabinet qui sont des invariants lourds de l'activité de l'équipe. Nous développerons donc également une approche plus structurale de l'action publique qui dégage des styles d'activités et puisse alors en faire émerger les contraintes qui constituent la configuration dans laquelle s'inscrit l'action du ministère Jospin.

²⁴⁷ Antoine Prost, « Les temps de l'histoire », in *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, collection « Points », 330 p. – p. 117

1) Les deux faces du travail d'un conseiller

Dans un premier temps, c'est en classant ces activités que nous pouvons tenter de faire progressivement émerger le quotidien du cabinet. Nous développons donc une présentation « à plat » qui qualifie ces activités, à partir d'une description quasi ethnographique.

Le quotidien des membres du cabinet de Lionel Jospin s'organise autour d'un travail double, à la fois à vocation interne, fait de réunions et de travaux écrits, et d'un travail tourné vers l'extérieur, fait de consultations et de négociations avec les partenaires du ministère. C'est à partir de cette distinction que nous proposerons une typologie des activités menées par le cabinet. Il apparaît que si une partie du travail des collaborateurs du ministre, est un travail technique, solitaire ou en groupe, ensemble en réunion, l'essentiel de leurs activités est commandé par des relations avec des agents extérieurs, relations politiques internes au gouvernement ou au parti dont est issu le ministre, ainsi qu'avec les partenaires de la politique menée : syndicats ou associations.

▪ UN TRAVAIL EN INTERNE

Ce sont donc d'abord les activités internes du cabinet que l'on peut analyser, approfondissant la perspective adoptée précédemment selon laquelle le cabinet peut être étudié comme un groupe. Il s'agit ainsi de s'intéresser au travail que mènent les membres du cabinet, soit chacun de leur côté, dans un travail de dossier, essentiellement technique, soit ensemble dans le cadre de réunions ou de séminaires.

Un travail « technique »

Lorsque l'on interroge les membres du cabinet sur les activités, ils soulignent d'abord la part de leur travail qui est consacrée à des dossiers techniques. Activité qui reste solitaire, elle est d'abord liée à leur portefeuille de compétences. Ils insistent dans ce cadre plus particulièrement sur la rédaction des notes au Ministre et au directeur de cabinet.

Homme de dossiers, le conseiller technique est d'abord l'interlocuteur de l'administration concernant son portefeuille de compétences :

« Y'avait le travail, le travail ensuite que chacun menait au sein de ses fonctions, avec les contacts avec l'extérieur, les réunions de travail »

Le cabinet repose en effet sur une division du travail dans laquelle chaque conseiller supplée le ministre dans le cadre d'un des secteurs d'activité du ministère. Il en est ainsi de Jean Gauthier qui raconte que son activité de conseiller a été largement accaparée par des dossiers très spécifiques : les langues régionales, les enseignements artistiques, l'éducation à la prévention médicale, les aides

sociales. Il suit les dossiers en cours, commande des travaux sur des points précis et est ainsi le relais politique du secteur concerné par le dossier dans l'administration centrale ; il est ainsi l'interface entre le ministre et ses services.

Ils insistent également sur le rôle central de la rédaction de notes au ministre ou au directeur de cabinet :

« Un élément important qui m'a beaucoup frappé et dont je ne sais pas s'il est aussi fréquent ailleurs, c'est la pratique des notes²⁴⁸. »

A la fois réponse à des commandes, mode de communication et méthode de synthèse des informations recueillies, la note est aussi vecteur de propositions. La technique de la note fait partie des enseignements phare de l'ENA et conduit d'ailleurs les conseillers non énarques à un véritable apprentissage. Ainsi Jean Vacances déclare avoir du réapprendre à « écrire » en style administratif et avoir ressenti cette période comme une reprise d'études :

« Vous avez vu que j'ai été instituteur, que j'ai repris mes études, (*mais l'arrivée au cabinet*) c'était la deuxième fois que j'ai été obligé de réapprendre à rédiger, j'avais perdu l'habitude de la rédaction, et j'ai du apprendre, j'ai du vraiment apprendre la façon de rédiger des notes pour un cabinet. C'est une, c'est une... syntaxe qui est très particulière, une forme de texte qui est très particulière²⁴⁹... »

A la différence du sacro-saint plan en deux parties enseigné à Science po²⁵⁰, la note se caractérise moins par le nombre de ces subdivisions et son sens du balancement argumentatif que par un style concis permettant une description précise et sèche de la situation étudiée. Elle est généralement également dotée d'un volet prescriptif qui propose différentes options au ministre : le conseiller y prend nettement position.

Les notes conservées dans les archives du cabinet ne sont toutefois que les versions définitives de ces textes maintes fois retravaillées. Elles présentent un biais pour appréhender le travail d'un conseiller puisqu'elles ne rendent compte que du résultat des investigations des conseillers et pas de leur démarche pour obtenir les informations puis les mettre en forme. Les documents conservés dans le fond d'archives personnelles de Daniel Bousset sont instructifs car ils permettent de reconstituer les différentes strates de ce travail d'écriture et les corrections qui sont apportées au fur et à mesure que le secrétariat rapporte les notes dactylographiées au conseiller²⁵¹. L'attention accordée à la version définitive afin d'éviter coquilles et répétitions témoigne de leur importance dans le mode de communication du cabinet. Si ces travaux sont parfois des réponses à des commandes précises du ministre ou du directeur de cabinet, ils sont souvent rédigés à l'initiative des conseillers, sur des points précis qu'ils souhaitent porter à la connaissance de leur

²⁴⁸ Entretien avec Michel Schneider

²⁴⁹ Entretien avec Jean Vacances

²⁵⁰ Alain Guarrigou, *Les élites contre la République. Sciences Po et l'ENA*, Paris, La Découverte, 2001, 242 p. / Voir aussi Jean-Michel Eymeri, *La fabrique des énarques*, op. cit.

²⁵¹ En 1988, les conseillers n'ont pas encore la maîtrise du traitement de texte et ont généralement recours après des versions manuscrites aux services d'une secrétaire.

hiérarchie. Or il n'est pas aisé pour un conseiller de faire parvenir sa note jusqu'au ministre et celle-ci devient alors l'objet d'enjeux pour accéder au ministre, entrer dans la cour proche de ceux qui ont accès direct au ministre :

« la pratique qu'a tout conseiller qui entre dans un cabinet, qui estime que tout ce qu'il fait est de la plus haute importance et doit absolument remonter au ministre... »

En ce sens, le cabinet peut parfois épouser un fonctionnement qui l'apparente aux logiques régissant les cours royales²⁵². Le rôle du directeur de cabinet est alors un rôle d'interface entre le ministre et ses conseillers qui trie parmi les informations reçues et extrait des nombreuses notes journalières celles qui nécessitent l'attention du ministre :

« Donc là, il a mis très rapidement les choses au point « si toutes les notes que vous faisiez remonté au ministre, il en aurait 50 par jour, et c'est pas possible, donc faites des notes au ministre lorsque vous estimez que c'est ab-so-lu-ment indispensable et puis sinon vous faites des notes au directeur de cabinet et si le directeur de cabinet estime qu'il faut les faire remonter au ministre, il les fera remonter lui-même. » Et puis, très rapidement, on a pris ce mode de fonctionnement, et qui a permis... qui permettait à la fois de... au directeur de cabinet d'être au courant de tous les dossiers, tous les domaines, et de faire l'interface, ce qui était son rôle, avec le ministre, pour dégager les principaux enjeux, pour reproduire tel ou tel document, de faire remonter tel ou tel type d'information²⁵³. »

Support de communication ascendante au sein du cabinet, elles permettent aussi une diffusion horizontale de l'information. Par la méthode de la copie adressée aux membres, elles servent ainsi à informer les autres conseillers de l'avancée d'un dossier ou à préparer une réunion²⁵⁴.

Autre témoin du travail technique des conseillers du ministre, les archives du ministre regorgent de documents de chiffrages et tableaux comparatifs des incidences financières des mesures proposées. Ce sont par exemple les éléments coordonnés par Pierre Dominici et Dominique Besser mis à disposition du ministre avant les réunions interministérielles dans les négociations sur la revalorisation²⁵⁵. Cet ensemble de traces permet de reconstituer une large partie du travail. Comme nous l'avons déjà souligné, ce travail n'est pas à proprement parler solitaire : si la rédaction des notes revient évidemment aux conseillers isolés, la recherche d'information est aussi un travail de mobilisation des compétences de l'administration.

Réunions et séminaires

Au-delà du travail propre à chaque conseiller, les activités du cabinet sont rythmées par les réunions hebdomadaires du cabinet, sous l'égide du directeur de cabinet. « *Point d'ancrage de la*

²⁵² Sur les cours royales, voir : *Norbert Elias, La société de cour*, Paris, Flammarion, collection « Champs », 1993 (réed. / 1^{ère} édition française 1974)

²⁵³ Entretien avec Michel Schneider

²⁵⁴ Cette mention des copies adressées permet d'ailleurs de retracer les relations de travail au sein de l'équipe, cf. point précédent.

²⁵⁵ CAC 2004 0313 article 3. On trouve dans le même carton des éléments de chiffrage sur l'incidence financière de la mise en place de IUFM, mais postérieurs puisqu'ils datent de 1990.

*semaine*²⁵⁶ », selon l'expression d'un des conseillers, elles permettent de répartir le travail, d'examiner les problèmes en cours mais aussi de simples questions d'agenda, notamment à l'occasion des déplacements du ministre. Celles de l'équipe Jospin avaient généralement lieu pendant le conseil des ministres puisque le ministre ne peut pas mobiliser ses conseillers :

« Oh ben vous savez, c'est extrêmement simple... Y'a une réunion par semaine du cabinet, pendant le conseil des ministres, en général, parce que le ministre a pas besoin de ses membres du cabinet, parce qu'il est au conseil... Et c'est là que sont mis au point les choses que l'on doit faire, que l'on doit préparer, qu'on doit surveiller²⁵⁷. »

Ces réunions de travail peuvent aussi être convoquées de façon plus ponctuelle pour travailler des éléments particuliers, en particulier du texte de loi :

« Oui, ben oui. De toutes façons, je vous l'ai dit, on a beaucoup travaillé ensemble parce que le texte à mesure qu'il était modifié, qu'il était soumis pour modification, Olivier Scharpenteck mobilisait assez fréquemment tous les gens du cabinet, des cabinets, pour qu'il puisse y avoir un échange sur la manière dont la loi allait être conçue, est-ce qu'on allait faire un article très général ou est-ce qu'on contraire, on ne devrait pas plutôt avoir des articles détaillés... Est-ce qu'on devait développer beaucoup plus le projet d'établissement ou bien est-ce qu'on laissait ça à des textes postérieurs, enfin vous voyez, toutes des choses qui se discutent, mais c'est une élaboration... Mais une loi, ce n'est pas vous avez écrit un article et puis vous savez comment ça va finir, non, il faut du temps... Il a fallu pratiquement 6 mois pour qu'on arrive à échéance à trouver quelque chose qui a... Je me souviens de Daniel qui lui travaillait sur ses articles sur les IUFM, de temps en temps, on faisait une réunion de cabinet... on discutait, nous on travaillait pendant ce temps là sur des questions²⁵⁸... »

Une des particularités des modes de travail au sein de l'équipe Jospin est la tenue régulière de séminaires internes. Il s'agit de réunion de tout ou partie du cabinet qui permettent une discussion approfondie sur des points précis du programme politique du ministre :

« Donc y'a un séminaire avec le ministre, et le ministre après discussion en équipe réduite... On faisait fréquemment ça avec Jospin c'est-à-dire qu'à 7 ou 8 intéressés par un dossier on passait la matinée de samedi avec le ministre, dans son bureau et puis on travaillait les questions²⁵⁹... »

Le dispositif a d'abord été expérimenté au mois de juin et juillet 1988, au moment où l'équipe a pris possession des dossiers ; ces séminaires sont consacrés à l'ensemble des questions scolaires et doivent doter le ministre d'une vue d'ensemble sur les dossiers²⁶⁰. La formule, conservée dans le courant de la gestion, permet de s'extraire en fin de semaine, le samedi matin, de la gestion quotidienne pour traiter plus profondément d'un dossier. C'est là plus particulièrement que le cabinet prend la forme d'une véritable instance de consultation pour le Ministre.

²⁵⁶ Entretien avec Michel Schneider

²⁵⁷ Entretien avec Joseph Garnier

²⁵⁸ Entretien avec Jean Gauthier

²⁵⁹ Entretien avec Daniel Boussel

²⁶⁰ Cf. Archives déjà citées CAC 2004 0313 article 2, « séminaires sur le scolaire »

- UN TRAVAIL TOURNE VERS L'EXTERIEUR

Mais au-delà du travail interne, les activités du cabinet s'inscrivent dans un jeu contraint et qui est dicté, encadré par ses relations avec ceux qui l'entourent : gouvernement, partis politiques, élus partenaires, principalement syndicaux mais aussi associatifs.

Les négociations interministérielles : un cadre omniprésent

Une grande partie du travail de l'équipe Jospin est consacré à la préparation et au suivi de négociations interministérielles. L'action du ministre de l'Education est donc toujours largement bornée par les marges que lui concèdent ses partenaires gouvernementaux. Cet apprentissage de la contrainte, plusieurs conseillers le soulignent et en font une véritable leçon d'humilité :

« C'est aussi de ce côté-là, parce que c'est aussi une leçon d'humilité parce que dans ce monde politique, on est pas tout seul, et même généralement, on est la dix-huitième roue du carrosse alors qu'on était arrivé avec l'idée sans doute que... C'est pas comme ça que ça se passe et je trouve que c'est intéressant de vivre cette expérience-là, d'abord parce que ça permet d'abord de relativiser beaucoup de choses et puis de se rendre compte que le pouvoir c'est pas une machine qui est bien dessinée avec un organigramme, c'est au contraire quelque chose de très diffus²⁶¹... »

Ils insistent ainsi sur la nécessité de prendre en compte les limites du possible de l'action du ministère de l'Education nationale et de composer avec les contraintes du fonctionnement du pouvoir. A l'organigramme gouvernemental qui découpe les actions de l'Etat en portefeuilles ministériels clairement délimités se substitue progressivement une vision plus pragmatique où les entrelacs entre les fonctions sont prises en compte, comme les compromis à faire avec les « partenaires » gouvernementaux. Ces négociations sont de différents ordres : budgétaires avec les ministères du Budget, des Finances ou de la Fonction publique, concernant des orientations des politiques éducatives avec le Premier ministre.

Les négociations budgétaires concernent principalement la revalorisation de la fonction enseignante et le montant de l'enveloppe qui peut lui être consacrée. Elles sont particulièrement prégnantes à la fin de l'automne 1988 et se manifestent par un travail très technique en amont de préparation des dossiers et de contre-chiffrage des expertises des autres ministères qui permet ensuite, en réunion interministérielle, de défendre les prétentions budgétaires de l'Education nationale et de remporter les arbitrages. Il est possible de trouver trace de la construction de l'action de l'équipe Jospin en fonction de son appréhension des positions de ses partenaires au sein de la majorité dans différentes notes que le ministre commande à ses conseillers. L'une d'entre elle est particulièrement intéressante, notamment lors de la préparation des négociations

²⁶¹ Entretien avec Jean Gauthier

budgétaires de décembre et en vue de la réunion des ministres concernés le 22 décembre 1988²⁶². Le conseiller s'attache à retracer dans l'ordre protocolaire la position de chacun des acteurs présents : présidence de la République, Premier ministre, ministre du Budget, ministre de la Fonction publique. Les positions de la première sont elliptiques et incertaines, celles du Premier ministre favorables au corps unique de la FEN et à un effort en faveur des instituteurs d'abord, celles du Budget et de la Fonction publique sont « conformes à leur 'raison sociale' : hostilité à un important accroissement de la dépense publique, supposée déstabilisatrice pour les finances publiques, voire pour la désinflation, crainte de contagion sur le reste de la fonction publique²⁶³ ». C'est à partir de ce décryptage des positions des autres ministères, que le conseiller propose une stratégie d'action :

« Les positions en présence sont donc fortement divergentes et permettent un certain 'jeu'. (...) Les obstacles majeurs peuvent être clairement identifiés. Ce sont eux qui exigent la définition d'une stratégie politique²⁶⁴. »

Pour éviter une enveloppe trop importante accordée à la revalorisation, le conseiller note que les ministres du Budget et de la Fonction publique vont tenter de fixer en amont un montant bien défini qui s'apparente à une programmation déguisée. Au ministre de l'Education nationale de s'appuyer sur les chiffrages précis de l'administration pour démonter les propositions des « partenaires » gouvernementaux :

« Il (ce document de chiffrage) n'a qu'une fonction démonstrative ; mais l'addition, plus proche de 70 milliards que de 20, fait choc²⁶⁵. »

La négociation laisse également entrapercevoir des difficultés d'orientations politiques face à Matignon. Le Premier ministre entend faire du primaire le premier bénéficiaire de la revalorisation, tandis que le Ministre de l'Education nationale axerait la revalorisation sur le supérieur et le secondaire. Le conseiller propose alors de jouer les uns contre les autres et de rallier sur ce point le Budget, hostile à la revalorisation du primaire qui porte alors le risque d'une requalification en catégorie A du corps des instituteurs et pourrait avoir un effet d'entraînement sur l'ensemble de la grille de la fonction publique :

« Contre la priorité réclamée par certains pour le primaire, vous trouverez des alliés, le budget sans doute²⁶⁶. »

Mais l'opposition entre le Premier ministre et le ministre de l'Education nationale revêt nous l'avons vu à plusieurs reprises une tournure proprement « politicienne » et il s'agit aussi, dans les affrontements, de marquer la prééminence politique du chef du gouvernement face à l'ancien chef du parti socialiste.

²⁶² CAC 2004 0313, article 3, CAB 15/ n° 148, note de Pierre Dominici à l'attention du Ministre, datée du 19 décembre 1988, ayant pour objet « Revalorisation de la condition enseignante – Préparation de la réunion des ministres », 5 p.

²⁶³ Ibid.

²⁶⁴ Ibid.

²⁶⁵ Ibid.

²⁶⁶ Ibid.

La présidence de la République n'apparaît que rarement dans les archives du ministère Jospin. Comme le note un conseiller, « *la position de l'Elysée est difficile à connaître* » L'arbitrage du Président n'intervient en effet qu'une seule fois dans l'année 1988-89 sur ce dossier, lors du choix de la loi d'orientation contre une loi de programmation. Il n'intervient pas dans les arbitrages sur la revalorisation : « *la position constante des conseillers de l'Elysée me paraît être l'attachement à l'enveloppe annoncée dans 'la Lettre aux Français'* ²⁶⁷ ». Le silence de l'Elysée sur la question de la loi d'orientation laisse toute latitude au ministre de l'Education.

Négociations avec les partenaires : toujours anticiper les réactions

Une partie tout aussi conséquente du travail de l'équipe Jospin est consacrée à des négociations avec les partenaires extérieurs.

Malgré les mises en avant des associations périscolaires et des représentants des parents d'élèves lors des tables rondes officielles, la part qui leur est dévolue dans l'activité des conseillers est très largement inférieure à celle consacrée aux partenaires syndicaux. Les notes conservées dans les archives du ministre en sont un bon témoin : aucune n'a pour objet la préparation ou le compte-rendu détaillé des entrevues avec ces associations. En revanche, de nombreux documents sont consacrés aux syndicats et plus précisément aux deux principaux syndicats de la FEN, le SNI et le SNES.

Les négociations avec les partenaires syndicaux épousent différentes phases : elles débutent par une entrevue officielle avec le ministre lors de la prise de fonction, se prolongent par des entretiens avec les conseillers avant de déboucher avec le SNI sur une série de rencontres officielles. Les « audiences officielles » reprennent ensuite, en parallèle des tables rondes réunissant l'ensemble des interlocuteurs du ministère. Cette gradation dans les relations a un sens, comme le souligne un conseiller du ministre qui observe une « *sorte de sacralisation de cette montée vers le sommet... notamment avec les organisations syndicales...* ». Chaque rencontre se doit donc d'être préparée selon un véritable cérémonial :

« Bien évidemment mon rôle, compte tenu du dossier que j'avais, était notamment d'être en contact régulier avec les organisations syndicales, de les recevoir ou même les solliciter. Je leur demandais de venir, parce qu'à ce moment là, c'est plutôt moi qui était non pas en situation de demande, mais je souhaitais avoir leur avis sur telle ou telle chose. Et puis ensuite, c'était la réunion tous les deux ou trois mois avec le directeur de cabinet et puis ensuite, sur une fréquence plus longue, avec le ministre. Avec bien évidemment, à ce moment-là, préparation de la réunion, pour voir de quoi ils allaient parler et puis aussi les points concrets sur lesquels on pouvait leur donner satisfaction ou pas... Et c'était un cérémonial que j'ai découvert et que j'ai apprécié, et que j'ai beaucoup aimé pratiquer pendant ces 4 ans²⁶⁸... »

²⁶⁷ Ibid.

²⁶⁸ Entretien avec Michel Schneider

C'est donc aussi à l'organisation de ce rituel, en recevant régulièrement les partenaires, que les conseillers du ministre consacrent une large partie de leur temps.

Quand l'extérieur devient un poids

Une dernière partie du travail des conseillers, qui est généralement celle qui leur a laissé le plus mauvais souvenir consiste à recevoir les interlocuteurs avec qui le ministre ne peut ou ne veut s'entretenir lui-même. Ils ont alors à gérer ces « gêneurs » et à apaiser leurs revendications :

« Et puis, y'a les gens qui ont des problèmes, des gens qui ont des problèmes, des gens que le ministre ne veut pas voir, ni son conseiller spécial, parce que ce sont des emmerdeurs, et donc ça fait partie du truc. Voilà. Alors Jospin m'avait fait une réputation absolument... Quand il recevait quelqu'un qui vraiment le faisait suer, en général un député ou un sénateur de gauche, ou un maire socialiste, il était poli, gentil pendant une demi heure puis il disait *'bon ben maintenant, je vais te confier à un de mes conseillers, vous allez pouvoir parler longuement avec lui'*²⁶⁹ »

Ce travail de relations publiques prend un certain temps aux conseillers et pèse sur leur emploi du temps. Le même constat peut être fait au sujet des déplacements du ministre, que ce soit en province ou dans les TOM, comme lors de son voyage en Nouvelle-Calédonie. Ces déplacements mobilisent un certain nombre de conseillers pour des questions logistiques et organisationnelles et peuvent les accabler²⁷⁰.

*

Le quotidien des conseillers du ministre correspond en partie à une organisation technique afin de mener à bien la politique du ministre. Mais il apparaît finalement également largement contraint par l'extérieur du ministère, dans ses relations au reste du gouvernement et aux syndicats. Nous devons donc souligner une fois de plus la contrainte forme pour l'action du ministère que constituent les partenaires syndicaux et les relations internes au gouvernement. Ces doubles relations bornent les possibles du discours ministériel et sont donc pour une grande part co-producteurs de la loi d'orientation. Puisque c'est dans ces relations que réside une des principales contraintes de l'action de l'équipe Jospin, il nous faudra les étudier de façon plus approfondie dans un chapitre suivant (chapitre 4).

2) Comment les modes de travail contraignent la production intellectuelle du cabinet

Les activités que nous avons repérées dans la section précédente font ressortir le caractère extrêmement contraint de l'action du ministère Jospin, mais cette contrainte aussi s'exerce par le

²⁶⁹ Entretien avec Joseph Garnier

²⁷⁰ Entretien avec Daniel Boussel

biais concret des modes de travail. En effet, l'organisation même du cabinet fonde un rythme de travail qui influence les façons de travailler mais aussi les façons de penser des conseillers. C'est justement la façon dont les modes de travail constituent un contexte et des contraintes cognitives que nous souhaitons étudier dans ce point. Nous verrons ainsi que les situations d'urgence auxquelles sont confrontés les conseillers favorisent les routines cognitives. Nous verrons aussi que l'autarcie du cabinet face à l'administration n'est que relative en tant que ces routines cognitives poussent les conseillers à reprendre des solutions administratives développées auparavant.

▪ L'URGENCE COMME MODE DE TRAVAIL FAVORISANT LES ROUTINES COGNITIVES

Se pencher sur les modes concrets de travail des conseillers permet de mieux appréhender la façon concrète dont le discours pédagogique est mobilisé et reformulé par les conseillers du ministre à partir de leur habitus professionnel. Nous faisons en effet l'hypothèse que les contraintes qui pèsent sur leurs modes de travail les obligent à adopter des raisonnements rapides, fonctionnant sur la base de raccourcis simplifiant l'information. C'est sans doute ces contraintes propres aux modes de travail qui expliquent comment les conseillers accommodent les registres managériaux et pédagogiques en une idiosyncrasie au principe de la loi de 1989.

Le travail au sein du cabinet se caractérise par une forme d'urgence qui impose un traitement peu approfondi des dossiers. L'urgence n'est sans doute pas une contrainte spécifique au monde des cabinets ministériels mais elle s'y manifeste pleinement. Nous l'avons dit, chaque conseiller se voit attribuer un portefeuille de dossiers sur lequel il est amené à jouer le rôle d'interface entre le ministre et l'administration. Personne ressource pour l'administration, il est sollicité quotidiennement sur l'ensemble des questions qu'il a en charge dans la mesure où il est placé au sommet d'un système bureaucratique hiérarchisé ; personne ressource pour le ministre, il est tout aussi régulièrement sollicité pour répondre à des demandes ponctuelles, rythmées par les obligations du ministre, les contacts avec la presse, ses déplacements ou l'actualité politique. Cette multiplicité de tâches le contraignent généralement à travailler rapidement, ce qui est renforcé dans le cas de l'équipe Jospin par la décision de placer en tête de l'agenda la question de la rénovation pédagogique avec la publication d'une loi dans la première année qui suit l'arrivée du ministre rue de Grenelle. Dans ces conditions, il n'est pas toujours facile de mener un travail de fond qui ait des allures réflexives. C'est ce que suggère plusieurs de nos entretiens. Ainsi, un des conseillers du ministre, nous présente l'activité de conseiller technique en soulignant avec dérision que, d'après lui, ce travail consiste à répondre « *toutes affaires cessantes* » aux différentes

exigences de « l'actualité », même celles les plus anodines comme une chanson de Michel Sardou sur le bac G ou un jeu de rôle qui passionne les élèves :

« Et brusquement Sardou venait de terminer son truc, là, la chanson Terminale G, ben oui, c'est une chanson où il met en dérision le bac G, le bac qui sert à rien... Sardou... Résultat : toutes affaires cessantes, argumentation sur le bac G ! (...) Résultat, j'étais complètement enquiné pour une histoire de chanson « bac G » parce que le ministre devait tout de suite répondre dans la presse sur les chansons sur le bac G. (...) J'ai été obligé de faire tout un truc sur un jeu de rôle sur... un élève qui avait fait un jeu de rôle de nazi dans un lycée. Bon, ben ça m'a pris, le temps d'enquêter, de faire une réponse au ministre, le temps de... Ca vous prend deux heures... et pendant deux heures, on ne fait pas le travail pour lequel on est arrivé dès 8h30 du matin... Oui, il faut être sans arrêt disponible²⁷¹ ! »

Luc Fournier souligne ici à la fois l'urgence avec laquelle il est obligé de répondre aux demandes du ministre, mais également la difficulté qui en résulte pour mener à bien le travail de plus long terme qu'il s'est fixé. Ce qu'il décrit, c'est un espace marqué par une logique du coup par coup et une certaine forme d'improvisation permanente. Cela est encore illustré par ses propos concernant les questions à l'Assemblée nationale :

« Je vous passe sur les jours de questions à la chambre des députés... Quand la malveillance de certains députés fait qu'ils refusent de donner à l'attaché parlementaire du Ministre les questions qu'ils vont poser, jusqu'au dernier moment, donc on ne déjeune pas ce jour là, parce qu'on saura juste vers 1h00, parce qu'ils sont obligés de les déposer, on saura vers 1h00... Quand l'attaché parlementaire peut, on les a à 10h00 du mat' sinon il faut répondre dans la foulée... »

Dans le même registre, l'ensemble des conseillers évoquent soit directement, soit à mots couverts, les effets contextuels liés l'urgence et à la charge de travail qui rendent toujours malaisée la conciliation de tâches nombreuses :

*« Disons que c'est la période de ma vie professionnelle où j'aurais fait le plus de choses²⁷²... (sourire) »
« Parce que j'étais un des plus vieux aussi : parce que y'a l'âge, moi j'avais beaucoup plus de 50 ans et c'est fait pour des gens beaucoup plus jeunes²⁷³ ! » ...
« La vie de cabinet est parfois un enfer et c'est un enfer au niveau des charges de travail, des contraintes de temps, des charges que ça impose²⁷⁴... »*

C'est dans un contexte fortement dominé par la logique du temps court et la multiplication sans fin de sollicitations « parasites », que la loi d'orientation de 1989 est élaborée. Le rythme décrit ne peut être sans effet sur les façons de travailler au sein du cabinet. Evidemment, cela ne veut pas dire qu'il s'agit d'un facteur déterminant « en dernière instance » la réforme et son contenu. En revanche, cette contrainte s'ajoute à d'autres et favorise un mode d'appréhension qui repose d'abord sur des raccourcis cognitifs et des approximations. En effet, inscrits dans une situation où le temps ne cesse de compter, les éventuels dilemmes cognitifs et pratiques ne peuvent se résoudre qu'au moyen de routines de pensée déjà bien cristallisées, de schèmes préexistants plus ou moins maîtrisés. Ils permettent ainsi aux agents de réduire l'incertitude et de produire des solutions pratiques à brève échéance. Dans notre cas, les raisonnements des conseillers peuvent difficilement être réflexifs, au sens où ceux-ci se livreraient à une appréhension d'« idées » de type analytique permettant par l'accumulation critique de connaissances de « prendre de la

²⁷¹ Entretien avec Luc Fournier

²⁷² Entretien avec Daniel Boussel

²⁷³ Entretien avec Luc Fournier

²⁷⁴ Entretien avec Michel Schneider

distance » (et du temps) pour développer un regard à la fois neuf et fortement contrôlé²⁷⁵. Cela ne signifie pas qu'il n'existe aucune espèce de réflexivité de leur part. Au contraire, les agents ne cessent de former des anticipations très conscientes sur les effets de leurs actions²⁷⁶. Mais du point de vue de l'appropriation des « idées », cette urgence impose l'à-peu-près et la simplification (renforcée par une technique comme celle de la note, principal instrument de travail au sein d'un cabinet). Par ce biais, nous pouvons mieux comprendre le caractère paradoxal de la réforme, à la fois marquée par un « pédagogisme » flou présent, et le souci de modernisation administrative revendiqué. Comme nous l'avons indiqué, les membres du cabinet paraissent avant tout produire le contenu de la réforme à partir d'habitudes de pensée administratives liées à des trajectoires collectives et individuelles. En outre, les deux « spécialistes » des questions pédagogiques du cabinet n'en ont qu'une connaissance assez libre et relâchée, faisant davantage appel à leurs expériences agrémentées de quelques lectures plutôt qu'à un ensemble de savoirs spécialisés et maîtrisés. Dès lors, si l'on ajoute à ces deux éléments, une temporalité de l'urgence et du coup par coup, il est difficile d'imaginer comment des conseillers pourraient faire autrement que de mettre en œuvre ce qu'ils sont habitués à maîtriser et, par conséquent, à s'approprier des « idées » comme celles liées à la pédagogie autrement que par de raccourcis aménageant leur incertitude en la matière, par des certitudes d'une autre espèce.

Il est possible d'esquisser un parallèle avec les contraintes propres au travail journalistique qui ont été largement étudiées : ainsi Pierre Bourdieu, dans *Sur la télévision*, expose comment les conditions matérielles dans lesquelles travaillent les journalistes, largement dominées par l'urgence, les contraignent à « penser par idées reçues », à être des « fast thinkers²⁷⁷ ». Cette urgence constante entraîne chez les conseillers une pratique professionnelle fondée sur un traitement rapide et peu approfondi des dossiers. La « note », dont nous avons préalablement souligné l'importance, qui structure le travail des cabinets, en est l'illustration. Qu'elle soit à destination du

²⁷⁵ Poussée à sa limite, cette situation correspond en réalité à l'idéal-type des univers scolaires décrits par p. Bourdieu, voir [Bourdieu, 1997]

²⁷⁶ De ce point de vue, certaines annotations du ministre sont révélatrices. Elles indiquent à quel point Lionel Jospin et son cabinet développent une certaine réflexivité, en particulier à l'égard des effets publics de sa parole. Toutefois celle-ci est totalement engagée dans les contraintes et l'urgence pratique (et, ici, médiatique) qui n'incitent pas à l'autre type de réflexivité que nous avons évoqué. Par exemple, sur un document produit par C. Joyeux, on peut lire de la main du ministre : « A énoncer à la télé pour donner une idée » / « Cela semble très juste. Puis-je déjà évoquer cela à la télé ? Il faudra ramener à quelques idées forces : l'accueil, la formation » / « Doivent se développer en parallèle : les projets à long terme / les projets rapides / les réalisations → Faire du travail sérieux / En même temps, savoir communiquer » [CAC 2004 0313, art. 2]. A l'occasion de d'un séminaire interne, il peut encore noter les commentaires suivant : « A reprendre comme formule » / « Ce serait un bon effet d'annonce » / « Problème de l'effet d'annonce d'une moindre rigidité du redoublement. » [CAC 2004 0313, art. 1]

²⁷⁷ Pierre Bourdieu, *Sur la télévision*, Paris, Raisons d'Agir, 1996, 95 p. – p. 30-31. Voir aussi pour une sociologie plus « compréhensive » du milieu journalistique : Cyril Lemieux, *Mauvaise presse - Une sociologie compréhensive du travail journalistique et de ses critiques*, Métaillé, 2000, 466 p. ; sur un mode plus polémique, François Ruffin, *Les petits soldats du journalisme*, 2003, Les arènes, 271 p.

ministre ou produite par les services pour être compilée par les conseillers, elle est courte, synthétique et doit traiter de l'essentiel en moins de trois pages. Elle ne permet – ni ne nécessite – un travail approfondi et conduit à une approche systématiquement simplificatrice des questions traitées²⁷⁸. Ces contraintes qui pèsent sur le travail des conseillers du ministre favorisent la confirmation régulière et la routinisation de cadres de pensée préexistants ainsi que l'utilisation d'un stock de solutions toutes faites susceptibles d'être mobilisées en un temps réduit. L'utilisation de schèmes pédagogiques dans les productions des conseillers du ministre nous paraît d'abord le résultat de la mise en œuvre de mécanismes cognitifs induits par ces contraintes. En effet, plusieurs travaux ont montré, en sociologie²⁷⁹ ou en psychologie cognitive²⁸⁰, qu'un individu tend toujours à ramener la compréhension d'une situation à ce qui est déjà connu de lui, i.e à ses propres schèmes de référence. C'est donc par approximations et raccourcis que fonctionne généralement le raisonnement. Dans notre cas, l'existence de dispositifs à caractère pédagogique engendrés et relus par les schèmes de pensée du nouveau management public possédés par les conseillers, est imputable à ce mécanisme.

En outre la fabrication d'un discours teinté de pédagogie passe également par la mobilisation d'un stock d'idées disponibles diffusées dans l'administration de l'Education nationale. En particulier les travaux menés sous le ministère Savary autour de la rénovation pédagogique n'avaient pu être réellement exploités et mis en œuvre. Si les archives et les entretiens semblent indiquer qu'ils n'ont pas fait l'objet d'une utilisation directe au cours du processus réformateur de 1989, nous estimons qu'ils ont essaimé durant cette période sous la forme d'une vulgate pédagogique floue ajustable à d'autres grilles de lecture. L'alignement sur les catégories de la rénovation pédagogique demeure en conséquence approximatif en raison d'une part de la temporalité dans laquelle s'inscrit le travail des réformateurs et d'autre part, parce qu'aucun des conseillers du ministre ne domine ces dossiers, et que tous paraissent avoir une connaissance de seconde main des travaux de l'époque Savary. Il semble que c'est une forme de socialisation par imprégnation implicite à ces

²⁷⁸ On peut faire un parallèle avec les contraintes qui s'exercent sur le métier de journaliste qui ont été plus étudiées : cf. Cyril Lemieux, *Mauvaise presse - Une sociologie compréhensive du travail journalistique et de ses critiques*, Paris, Métaillé, collection « Leçons de choses », 2000, 466 p. ; Pierre Bourdieu, *Sur la télévision*, Paris, Raisons d'Agir, 1996, 95 p. ; Alain Accardo, Georges Abou, Gilles Balbastre, Christophe Dabitch, Annick Puerto, *Journalistes précaires, journalistes au quotidien*, Paris, Agone, collection « Eléments », 2007, 893 p. / Pour une synthèse : Erik Neveu, *Sociologie du journalisme*, Paris, La découverte, collection « Repères », 2004, 123 p. / sur un mode plus polémique concernant la formation des journalistes et l'apprentissage, l'intériorisation des contraintes propres au métier et aux situation d'urgence continues : François Ruffin, *Les petits soldats du journalisme*, 2003, Les arènes, collection « Documents », 2003, 271 p.

²⁷⁹ Alfred Schütz, "Sens commun et interprétation scientifique", p. 7-63, in *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens Klincksieck, collection "Sociétés", 1994, 286 p., textes réunis et présentés par Kaj Noschis et Denys de Caprona – p. 12. Raymond Boudon, *Raisons, Bonnes raisons*, PUF, 2003. On peut noter une tentative d'application de ce type de raisonnement chez Philippe Bezès, « Les hauts fonctionnaires croient-ils à leur mythe ? », *Revue française de science politique*, 2000, vol. 50-2, p. 307-332

²⁸⁰ Jacques-Philippe Leyens et Susan T Fiske, "Modèle de formation d'impression", p. 69-90, in *L'ère de la cognition*, op. cit. ou Bernard Cadet, *Psychologie cognitive*, Paris, Press Editions, collection "Psycho", 1998, 333 p. (chapitre II en particulier).

derniers qui conduit alors les conseillers du cabinet à « bricoler » du pédagogiquement correct au moyen de raccourcis qui eux n'empruntent pas au discours pédagogique mais à celui de la modernité administrative plus fermement intériorisée par ces hauts-fonctionnaires.

▪ L'AUTONOMIE RELATIVE DU CABINET FACE A L'ADMINISTRATION : UNE CONTRAINTE COGNITIVE PARADOXALE

Lors de la sélection des acteurs pertinents pour déterminer les périmètres de l'équipe Jospin, s'est posée la question de la place et du rôle joué par les services administratifs du ministère de l'Education nationale dans l'élaboration de la politique étudiée. Jean-Claude Thoenig et François Dupuy invitent à ne pas s'en tenir à l'organisation des services et se pencher sur leur fonctionnement²⁸¹ – qui bien souvent montre une interpénétration des sphères politiques et administratives. Cette question, classique en science politique, a reçu des réponses diverses, les travaux oscillent en effet entre l'affirmation de la capacité d'action du fonctionnaire pour influencer et amender la politique²⁸², allant jusqu'au mythe de la bureaucratie triomphante²⁸³, à la soumission de l'administration au politique²⁸⁴. Les travaux les plus récents soulignent surtout la porosité entre les sphères politiques et administratives et l'impossibilité de proposer une définition claire qui oppose politique et administratif dans la nature même de leur objet. Les travaux de Jean-Michel Eymeri sur les liens entre hauts-fonctionnaires et politique le conduisent à en proposer une définition constructiviste : « *est politique ce qui est important* », i. e. ce qui « *importe au ministre* », la sensibilité d'un dossier restant une appréciation de sens pratique²⁸⁵. Choissant ce qui est digne d'être porté à la connaissance du ministre et ce qui ne nécessite pas un arbitrage de ce dernier, les hauts-fonctionnaires opéreraient un tri décisif et apporterait une contribution majeure à la vie sociale en facilitant ou en empêchant la politisation de certains dossiers. Ce sont des considérations similaires qui conduisent Catherine Grémion à qualifier de « *milieu décisionnel central* », « *le milieu au sein duquel se prennent les décisions et où l'administratif et le politique sont indissociablement confondus*²⁸⁶ ». Certains notent cependant que l'influence de l'administration sur les objets politiques est conditionnelle, qu'elle dépend des contextes et configurations²⁸⁷.

²⁸¹ François Dupuy et Jean-Claude Thoenig, *op. cit.* p. 61

²⁸² François Dupuy et Jean-Claude Thoenig, *op. cit.* / Pierre Mathiot, *Acteurs et politiques de l'emploi en France (1981-1993)*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques politiques », 2000, 342 p.

²⁸³ On pense ici à une lecture inappropriée des travaux de Max Weber, sur la bureaucratie.

²⁸⁴ Pour une revue critique de ces travaux, voir : Jacques Lagroye, Frédéric Sawicki, Bastien François, *Sociologie politique*, *op. cit.* p. 496-499

²⁸⁵ Jean-Michel Eymeri « Frontière ou marches ? De la contribution de la haute administration à la production du politique », in Jacques Lagroye, (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, collection « Socio-histoires », 2003, 564 p. – p. 47-77.

²⁸⁶ Catherine Grémion, « Le milieu décisionnel central », in Francis de Baecque, Jean-Louis Quermonne, *Administration et politique sous la V^e République*, Paris, FNSP, 1982, 365 p. – p. 205.

²⁸⁷ Pierre Mathiot, *op. cit.* (p. 101)

Dans le cas de l'élaboration de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, il semble justement nécessaire de circonscrire l'action de l'administration à un appui technique en aval de l'élaboration du contenu politique de la loi d'orientation.

C'est d'abord le peu de traces laissées dans les archives par les services administratifs qui nous incite à circonscrire leur rôle. Les notes d'orientation, les premiers brouillons de la loi émanent bien des conseillers du ministre et pas de l'administration. Cependant la nature même des fonds consultés doit nous inciter à la prudence : il s'agit d'archives de cabinet, ce qui peut conduire à une présélection de la littérature administrative conservée, qui plus est le contenu des archives révèlent sans doute autant des logiques archivistiques de classement que de l'activité du cabinet²⁸⁸. Notons toutefois que ce trait d'une littérature centrée sur le cabinet se retrouve à la fois dans les fonds d'archives publiques et privées, qui pourraient, pour ces dernières, avoir moins fait l'objet de tri. Les entretiens menés avec les conseillers du ministre renforcent cette impression, aucun ne fait état du rôle joué par des membres de l'administration pour l'élaboration de la loi. Là encore, il faut nous garder de conférer à ces témoignages trop de poids : sans doute les membres du cabinet sont-ils peu enclins à révéler leur collaboration avec les services techniques et préfèrent se présenter comme créateurs incréés de la loi d'orientation. Mais les entretiens menés avec les membres de l'administration renforcent cette impression, puisqu'ils établissent avoir été tenus à l'écart du processus. Jean-Claude Emin, alors chargé de mission secteur formation à la direction des Ecoles nous explique ainsi :

« Ce qu'il faut bien que vous saisissiez, c'est que... Nous, on peut vous raconter comment c'est fait la mise en place des IUFM, nous ne pouvons rien vous dire sur la préparation de la loi. La loi c'est du ressort du cabinet, nous nous sommes intervenus après, enfin en ce qui ce me concerne... (*il regarde ses collègues qui acquiescent*) J'ai pas souvenir... pas souvenir de réunions, de discussion avec le cabinet avant que le travail soit avancé, qu'on parle justement des IUFM. (...) Mais c'est parce que c'est pas notre rôle²⁸⁹... »

Cette mise à l'écart du processus de décision est moins bien vécue par certains, notamment lorsqu'ils ont été nommés à des fonctions d'encadrement supérieur et se retrouvent de fait écartés des décisions. Ainsi, l'ancien directeur des Lycées et collèges raconte, désabusé, comment il a été frustré de ne pas pouvoir mener une action autonome :

« On peut directement sauter à la fin, j'ai été très déçu... Je dis souvent que cette période au ministère a sans doute été une des périodes les moins exaltantes de ma vie professionnelle
Ca peut sembler paradoxal...

²⁸⁸ Une demande spécifique adressée au service des archives du ministère de l'Éducation nationale a permis de vérifier qu'aucun fonds portant sur l'élaboration de la loi d'orientation était encore « en transit » entre le ministère, ses services versants et le centre des archives de Fontainebleau.

²⁸⁹ Entretien avec Claudine Peretti (DESUP – Sous direction des enseignements universitaires, Jean-Claude Emin, chargé de mission secteur Formation – DE et Gérard Bonnet, DESUP – Sous direction de la formation initiale des maîtres, Bureau des contenus d'enseignement)

Parce que je me sentais complètement ligoté. J'étais en plus, c'est vrai, à la direction qui était explosive, quoi... C'était la convergence de toutes les oppositions syndicales, mais vraiment... Impossible de mener une action autonome, quoi²⁹⁰... »

En revanche, les services administratifs apparaissent bien présents dans les travaux les plus techniques, même en amont du vote de la loi. Ils sont ainsi largement associés aux calculs financiers sur le coût des différentes hypothèses de revalorisation des enseignants comme à la mise en forme juridique de la loi d'orientation. Nous retrouvons en effet dans les archives du ministre de nombreux dossiers émanant de la direction des affaires financières sur le chiffrage des incidences financières de modifications indiciaires pour les personnels enseignants qui préparent les interventions du ministre dans les réunions interministérielles. Ces documents passent d'abord par le filtre des conseillers budgétaires, notamment Pierre Dominici, qui fait état d'une grande collaboration avec les services du ministère sur ce dossier :

« Mais celui que vous devriez voir vraiment, c'est Bernard Cieutat. C'est vraiment lui qui était la cheville ouvrière de tout ça (*les chiffrages de la revalorisation*), c'était le directeur général de l'administration et des finances de l'Education nationale, vous pouvez le contacter de ma part, c'était mon directeur de chambre quand j'ai réintégré la cour des comptes, un homme charmant. Sans doute un homme de gauche... (...) Mais en tout cas c'était vraiment lui qui connaissait les dossiers, il connaissait ça par cœur.

Justement le poids de l'administration dans toutes ces réformes ?

Enorme...

Enorme ? C'est vraiment eux qui préparent tous les dossiers ?

Ah oui... Honnêtement, le paradoxe c'est que nous sommes sortis de ça avec une mauvaise réputation, on en est sorti avec une mauvaise image auprès des enseignants, en réalité, nous en avons fait beaucoup pour les enseignants. (...) Dans ce sens-là, par rapport à ceux qui pensait qu'on devait faire ça, on a gagné tous les arbitrages, on a été un ministère extrêmement dépensier, exceptionnel ! On a gagné tous les arbitrages budgétaires, on a enfoncé à chaque fois, par la qualité du dossier, par le soutien politique qu'on avait, le ministère du Budget et le ministère des Finances. On avait une remarquable équipe... »

L'administration a donc joué un rôle fort en conférant des arguments sérieux au ministère dans les négociations interministérielles sur la revalorisation, mais le poids « énorme » que le conseiller reconnaît à l'administration demeure cependant cantonné à un domaine technique, sans incidence sur les orientations politiques. L'administration est bien ici un outil que le cabinet doit savoir mobiliser. Nous retrouvons la trace de l'intervention des services administratifs dans la phase de la rédaction proprement dite de la loi : ainsi le cabinet, via Paul Rolland, a des échanges réguliers avec la DAGIC (direction des affaires générales, internationales et de la coopération) pour corriger la première version de la loi rédigée par le cabinet :

« Article 3 : Un texte législatif doit utiliser des termes précis. Quel est ici le sens du mot « services » par opposition aux administrations et aux entreprises (lesquelles peuvent appartenir au secteur tertiaire) ?

Article 6 : 6^{ème} alinéa : éviter l'emploi du futur (...)

²⁹⁰ Entretien avec André Legrand, directeur des lycées et collèges. C'est d'ailleurs ce qui ressort de son livre de témoignage dans lequel il laisse pointer toute son amertume face à l'action de Lionel Jospin, notamment parce qu'il s'en est senti largement écarté. *Le système E... L'école de réformes en projets*, Paris, Denoël, collection « Documents », 1994, 274 p. – cf. p. 187 où il décrit une réunion des directeurs d'administration centrale dans laquelle le ministre lui semble s'ennuyer à mourir ; le ministre renonce d'ailleurs bientôt à ce rituel, écartant plus encore les directeurs d'administration de la prise de décision.

Article 10 : A formuler à l'indicatif présent. Etant entendu que cet engagement a surtout valeur politique. La loi d'orientation n'a pas une force juridique supérieure à celle des lois de finances annuelles. (...)

Article 16 : la notion de formation est d'ordre moral, plus que juridique. En effet, les élèves âgés de moins de 18 ans n'ont pas la capacité de contracter. (...)

Article 19 : (...) Alinéa 4 « Le rôle des professeurs principaux est réaffirmé ». Une loi ne réaffirme pas. Elle édicte, modifie ou abroge. Dernier alinéa : une action concertée des collectivités et de l'Etat est proposée. Une loi ne propose pas. Elle fixe des principes et des règles. (...)

Article 34 : La plupart des dispositions de cet article relèvent d'une circulaire²⁹¹. »

C'est bien l'expertise des services juridiques du ministère qui est sollicitée et qui intervient bien *en aval* et en complément des propositions des conseillers du ministre. Les services administratifs interviennent également largement dans la mise en œuvre des dispositifs de la loi d'orientation. Ainsi, dans le cas des IUFM, les représentants de l'administration sont-ils conviés à toutes les réunions et le cabinet se repose-t-il sur l'administration pour le pilotage de la préparation des décrets d'application. C'est en ce sens que certains fonctionnaires peuvent ensuite dire « *c'est nous qui avons suivi le dossier²⁹² !* » sans avoir pour autant pesé dans l'élaboration de la décision.

Nous en venons dès lors à conclure sur un partage des rôles « séquentiels » dans ce dossier entre le milieu proprement politique du cabinet et l'administration. Nous retrouvons ce qu'Eymeri décrit comme un « tournoi en deux temps » où le rôle d'impulsion ou d'arbitrage reste politique et où l'administration a à sa charge un travail de finition plus technique²⁹³. Cette constatation remet cependant en cause l'idée d'une absence de différence de nature : il y a bien, dans le cas étudié, un domaine, le « canevas législatif » qui est considéré par tous comme politique et pour lequel les services administratifs sont clairement « mis à distance ». En quelque sorte, cette situation est idéal-typique et constitue un cas d'école, elle ne saurait être tenue pour le quotidien du travail administratif où les frontières avec la politique peuvent s'avérer poreuses. La spécificité de ce partage net des rôles tient sans doute à la nature même de cet exercice de préparation d'un texte de loi qui est avant tout un texte d'orientation politique et participe de la communication ministérielle.

Ceci pourrait nous conduire à minimiser le poids des contraintes sectorielles et de la *path dependence*²⁹⁴ en considérant que les conseillers sont dans leur travail de réflexion complètement en autarcie et seraient perméables aux réflexions en vigueur dans le ministère. Cette appréciation doit être nuancée : comme nous l'avons noté plus haut, les conseillers du ministre sont dans leur ensemble des administrateurs spécialisés dans le domaine de l'administration, ils ont occupé des fonctions dans la hiérarchie de l'Education nationale et ont donc été imprégnés par les débats qui

²⁹¹ 1993 0637 article 9, DAGIC, « Note sur le projet de loi d'orientation, 1^{ère} version », sans date ni référence, signée de Charles Vallée / 1993 0637 article 9, CAB 5 n° 719, note de Paul Rolland à l'attention de Charles Vallée, directeur de la DAGIC, datée du 31 janvier 1989, ayant pour objet « Loi d'orientation ».

²⁹² Entretien avec Jean-Luc Flora

²⁹³ Cf. Jean-Michel Eymeri, « Frontières ou marches », art. cit.

²⁹⁴ Bruno Palier, « Path dependence (dépendance au sentier emprunté) », *Dictionnaire des politiques publiques*, op. cit. p. 318-326

ont agité le ministère. C'est donc plutôt de façon indirecte que l'administration du ministère de l'Éducation nationale joue un rôle dans la définition de la politique défendue par l'équipe Jospin. Il nous semble que c'est plutôt en tant que le travail en amont de l'administration (mais aussi des précédentes équipes ministérielles) a constitué un stock de connaissances disponibles, d'options possibles dont les membres de l'équipe Jospin ont connaissance, qui a constitué le fond de leur expérience professionnelle, partant de leur culture professionnelle. Lorsqu'ils ont à penser en situation d'urgence, lorsqu'ils élaborent des textes sans pouvoir approfondir une documentation, c'est bien dans cet ensemble de travaux – sans qu'il soit besoin que ces travaux se manifestent physiquement sous la forme de notes ou rapports conservés et consultés mais au contraire, au travers d'un souvenir, d'une intériorisation indirecte – qu'ils vont puiser une large part de leurs ressources cognitives. En ce sens, les travaux de l'administration, mais aussi des précédentes équipes ministérielles, ne peuvent être considérés comme n'ayant pas eu d'influence sur l'action du ministère Jospin.

*

Ce « jeu d'échelle » nous a conduit à étudier l'action du ministère Jospin dans une perspective résolument micro-sociologique, en nous centrant sur les collaborateurs du ministre et leurs activités. Ce détour a paru nécessaire pour écarter la piste de l'expertise pédagogique dans les influences qui auraient été déterminantes dans l'élaboration de la loi d'orientation : de fait nous avons vu que les acteurs qui ont participé à l'élaboration du texte, essentiellement les conseillers du cabinet du ministre, ne sont pas des experts en pédagogie ni des militants des pédagogies innovantes. Bien au contraire, nous sommes en présence d'administrateurs de l'éducation qui envisage la réforme de l'enseignement au travers du prisme de la réforme administrative et d'une modernisation managériale du système éducatif. Enfin, en détaillant les activités des conseillers du ministre, nous avons pu retracer le travail concret d'élaboration de la loi et voir comment il était le produit à la fois de contraintes matérielles, notamment de situations d'urgence, comme de contraintes plus générales liées au champ dans lequel il s'inscrit. L'ensemble de ce travail nous conduit cependant à affirmer la nécessité, pour mieux comprendre ce « moment réformateur », de sortir du simple cadre du cabinet pour élargir la perspective et comprendre les contraintes de réception dans lequel s'inscrit le travail des réformateurs de l'équipe Jospin qui, en retour, modèlent également le discours qu'ils produisent. Il s'agit alors de proposer une sociologie qui restitue ce travail ministériel dans l'espace social qui le rend possible.

Mais ce chapitre a surtout permis d'apporter plusieurs réponses à la question de la circulation des idées. C'est d'abord par les trajectoires des conseillers du ministre que nous avons abordé leurs modes d'appropriation des idées, montrant comment le parcours de ces « administrateurs de l'éducation » expliquait la façon dont les registres pédagogiques et managériaux étaient mêlés dans la loi. Cette étude des parcours et de la culture professionnelle des membres du cabinet de Lionel Jospin nous a également permis de mieux comprendre comment les questions de modernisation administrative pouvaient servir de filtre aux questions pédagogiques. C'est ensuite dans l'étude du contexte et des contraintes qui encadrent l'action de l'équipe Jospin, en reconstituant précisément leurs activités, que nous avons étudié la question de la circulation des idées. Nous avons ainsi vu comment les modes de travail propres au cabinet et à la situation de négociation permanente contraignent les modes d'activation des idées et favorisent des routines cognitives et des raccourcis éclairant l'amalgame des questions pédagogiques et managériales.

Tout au long de ce chapitre, nous avons également évoqué de façon indirecte un autre élément qui éclaire les modes d'appropriation des idées qui réside dans les *formes* qu'épousent ces idées. Traditionnellement, les idées sont étudiées sous leur forme « nobles », au travers d'écrits. Or ici les idées défendues par les conseillers de Lionel Jospin ne se manifestent pas sous la forme de lectures précises diffusant des savoirs institués mais ressortissent généralement de concentrés de réponses médiatiques aux grandes questions de société, de mélange d'expériences pratiques, de concepts ad hoc, de discussions issues de l'expérience professionnelle, de lectures de deuxième main via des bestsellers généralistes. Or le mode d'appropriation de ces idées dans sa dimension *formelle*, i. e. cette façon floue ou indirecte de les emmagasiner, sans support matériel défini est intéressant à étudier. Il nous renvoie d'abord à des réflexions de Panofski sur la connexion entre la scholastique et l'art gothique, sur les sources de ce « parallélisme » dans lequel il voit une relation de cause à effet. Il n'y a pas pour lui d'influence directe et individuelle entre les conseillers érudits de l'église et les peintres, sculpteurs et architectes mais un phénomène de *diffusion* qui finit par produire, de façon indirecte, *diffuse*, des habitudes mentales. Il écrit ainsi :

« Il est très peu probable que les bâtisseurs des édifices gothiques aient lu Gilbert de la Porrée ou Thomas d'Aquin dans le texte original. Mais ils étaient exposés à la doctrine scolastique de mille autres façons, indépendamment du fait que leur activité les mettait automatiquement en contact avec ceux qui concevaient les programmes liturgiques et iconographiques. Ils étaient allés à l'école ; ils avaient entendu les sermons ; ils avaient pu assister aux disputationes de quolibet qui, traitant de toutes les questions du moment, étaient devenues des événements sociaux très semblables à nos opéras, nos concerts ou nos lectures publiques ; et ils avaient pu entretenir des contacts fructueux avec les lettrés en mainte autre occasion²⁹⁵. »

C'est en ayant été exposé à ce discours de façon diffuse, même sous une forme de vulgarisation, que l'imprégnation opère. Or nous observons un phénomène comparable pour les idées

²⁹⁵ Erwin Panofski, *Architecture gothique et pensée scholastique ; précédé de L'abbé Suger de Saint-Denis*, Paris, Editions de Minuit, col. « Le sens commun », 1967, 211 p. , voir p. 84-85

managériales et surtout pédagogiques au sein du cabinet de Lionel Jospin. Cette forme particulière de propagation des idées a aussi des effets sur les modes d'appropriation. Nous renvoyons ici à la réflexion de Roger Chartier sur la lecture qui soutient que les textes sont des réalités matérielles dont la forme contribue à produire le sens²⁹⁶. Les idées dont s'emparent les conseillers ne sont pas pour la plupart redevables à des supports écrits. Or il n'y a aucune raison, a priori, d'exclure d'autres types de manifestations des idées, en particulier orales. En effet, les « idées » peuvent aussi bien circuler à la faveur d'interactions de face-à-face ou d'échanges verbaux. Les caractéristiques de la transmission orale ont été étudiées par Jack Goody qui étudie la transmission des savoirs dans les sociétés sans écriture²⁹⁷. Il note que l'oral est un flux de paroles successives, produites et reçues à sein d'interactions de face-à-face ; les significations n'y sont en effet jamais dissociables des contextes immédiats dans lesquels elles s'inscrivent. Cette forme de communication immergée dans la pratique favorise une acquisition et une restitution assez lâches de contenus, reposant sur une logique de l'à-peu-près. Cette labilité des idées appropriées oralement conduit à produire des récits à la cohérence relative, affranchis du souci d'exactitude ou d'un rapport au réel ayant le souci de correspondre à des logiques situationnelles, plutôt que la reproduction contrôlée supposant un examen rigoureux. Les idées peuvent alors être « fétiche rassembleur » et mot d'ordre facilement réajusté en fonction d'intérêts et de situations. Elles peuvent tout à fait être analysées comme des mythes, au sens de Paul Veyne, comme l'ont souligné à la fois Philippe Bezès²⁹⁸, Fabien Desage et Jérôme Godard²⁹⁹.

Mais cette réflexion sur la forme des idées dans leur mode d'appropriation soulève d'autres pistes. Les conseillers du ministre paraissent ainsi comme travaillés par une pensée qui les dépasse, à laquelle ils ont été seulement exposés, même s'ils ont la capacité de se la réapproprier et de l'adapter en fonction des situations et des intérêts du ministère. Appréhender ainsi la diffusion des idées pose aussi la question de l'exposition à l'air du temps, aux grandes questions qui traversent une société – ou même un champ social – et qui modèlent la culture politique, professionnelle des acteurs, la volonté d'agir et la façon de penser l'action publique. Pour comprendre la façon dont les acteurs de l'équipe Jospin abordent les questions pédagogiques et d'organisation du système éducatif, il nous paraît alors essentiel d'opérer un détour historique qui présente à la fois l'évolution des politiques éducatives, mais surtout la façon dont évolue le rôle de l'Etat en matière d'éducation. Ce faisant, nous pourrons aussi comprendre à quels discours

²⁹⁶ Roger Chartier, *Lecture et Lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil, 1989, 370 p.

²⁹⁷ Jack Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, col. « Essais », 2007, 269 p.

²⁹⁸ Philippe Bezès, « Les hauts fonctionnaires croient-ils à leurs mythes ? », *Revue française de science politique*, vol. 50, n° 2, 2000, p. 307-332.

²⁹⁹ Fabien Desage et Jérôme Godard, art. cit.

généraux les conseillers du ministre ont été exposés, dans quels stocks de connaissances, de discours sur l'éducation et le système éducatif ils ont pu puiser.

Chapitre 3

Chapitre 3 :

Contribution à une histoire sociale des missions de l'école La constitution d'un « prêt à penser puérocentré » comme prolongement et rupture des politiques d'enseignement

Le pari d'une sociologie du temps court que nous avons tenu dans les deux premiers chapitres pourrait nous conduire à négliger l'inscription du projet de l'équipe Jospin dans un contexte plus large, alors même que nous avons souligné combien l'élaboration de la loi d'orientation était soumise à de nombreuses contraintes. Ce choix d'une focale resserrée doit donc être combiné avec une approche socio-historique, afin de replacer le projet réformateur étudié dans une perspective de temps long. Dans notre interprétation, le registre puérocentré dont il est fait usage dans la loi d'orientation de 1989 ne procède pas d'une invention complète par les membres de l'équipe Jospin mais plutôt d'une « réinvention » ; il est une catégorie préexistante dont se saisissent les acteurs. Si ces thématiques consonnent avec les schèmes managériaux dont ils sont porteurs en tant qu'administrateurs de l'éducation, elles sont aussi saisies par les acteurs pour deux raisons principales. Elles constituent une forme de « prêt à penser », inscrit dans le contexte intellectuel, dans l'environnement administratif, que les acteurs convoquent aisément, sous la forme de routine cognitive. Elles sont aussi portées et de fait acceptables par les partenaires de l'équipe Jospin. Se pencher sur l'histoire de la façon dont est pensé l'enseignement nous permet ainsi de reconstituer ce contexte intellectuel, notamment administratif, qui contribue à construire ce prêt à penser, à interroger sa diffusion pour qu'ils deviennent un garant de l'acceptabilité d'un projet réformateur par les partenaires du ministère. Il s'agit donc moins dans cette perspective de s'intéresser à l'appropriation des thèmes puérocentrés par les membres du cabinet Jospin mais à l'émergence de ce registre et sa conversion en catégorie d'action publique pour administrer l'éducation. C'est donc cette dimension historique que nous souhaitons développer dans ce chapitre, en retraçant l'histoire de l'évolution des façons de penser l'enseignement, afin de mieux situer les continuités et les ruptures qu'incarne le projet réformateur du ministère Jospin. Mais il s'agira moins de retracer les liens directs entre ce discours et les acteurs de l'équipe Jospin puisque nous avons montré au chapitre 2 la distance qu'ils entretiennent avec les réseaux labellisés comme porteurs du discours puérocentré. Nous souhaitons plutôt proposer dans ce chapitre un détour historique qui reconstitue ce contexte intellectuel, cette façon de penser l'éducation sur lequel l'équipe Jospin développe son projet réformateur.

Le passé pèse d'un poids particulier dans le travail de l'équipe Jospin : rendre la parole aux acteurs, regarder d'abord leur action avec leurs propres yeux, nous a permis d'entraîner à quel point l'idée de nouveauté, l'idée de reconstruire l'école sur des bases nouvelles motivait leur action. La plupart des textes échangés dans le cabinet du ministre témoignent ainsi d'une volonté affirmée de rompre avec un ordre ancien, d'en finir avec cette vision qu'ils disent trop française, archaïque, d'une école jacobine, républicaine, centrée sur les savoirs. Ils se présentent volontiers comme des innovateurs, des précurseurs. Or depuis ses premières heures, l'analyse sociologique nous met en garde contre ces ruptures autoproclamées, montrant combien les révolutionnaires ne font parfois qu'achever une œuvre entamée sous un ancien régime¹. Le travail de l'équipe Jospin n'échappe pas à cette règle et le détour historique que nous opérons dans ce chapitre permet aussi de déconstruire aussi le label de nouveauté radicale dont se pare l'équipe Jospin. Nous verrons ainsi que la réflexion sur l'adaptation de l'école à l'élève réel, la promotion des méthodes actives, la critique du primat des disciplines est à peu près aussi ancienne que la fondation de l'école républicaine. Plus encore cette posture puérocentrée, incarnée par le courant de l'école nouvelle, a entretenu des relations privilégiées avec le ministère de l'éducation dès le début du XX^{ème} siècle et est loin d'être marginale. Quant à la réflexion sur l'adaptation de l'école aux besoins de l'économie, la recherche d'une ouverture de l'enseignement sur son environnement n'est pas plus nouvelle et a déjà ses racines sous la III^{ème} République. En revanche, la perspective managériale et la volonté de modernisation administrative qui l'accompagnent dans le projet réformateur de l'équipe Jospin semblent bien propres aux acteurs de 1989 et doivent être éclairées à l'aune d'une définition différente du rôle de l'Etat. Il nous permettra aussi de saisir à quelles formes anciennes l'équipe du ministre s'oppose, en dénonçant une approche de l'enseignement centrée sur la transmission de savoir. Il apparaît ainsi que cette vision de l'école date d'une période antérieure à la situation de l'école en 1989, pour peu qu'elle rende réellement compte et de la réalité scolaire et de la façon dont les missions de l'enseignement étaient définies.

Ce chapitre entend présenter les « *définitions officielles* » successives de l'enseignement, les différentes façons de définir les missions de l'école afin de mieux situer les ruptures et continuités qu'incarnent le projet réformateur de l'équipe Jospin et la loi de 1989.

Ce faisant, nous optons pour une perspective de temps long, l'histoire des politiques éducatives que nous retraçons s'étalant de 1880 à 1989. Il nous semble en effet nécessaire de dépasser la simple configuration dans laquelle s'inscrit l'action du ministère Jospin et même son contexte

¹ Paradigmatique est l'exemple de la révolution française, telle qu'analysée par Alexis de Tocqueville.

immédiat. Ce choix est motivé par la volonté de présenter différentes définitions des missions de l'école correspondant à plusieurs périodes de l'histoire des politiques éducatives et permettant de mettre en évidence les transformations de cette définition. Il s'agira alors de dater ces changements et il apparaît que le ministère Jospin s'inscrit dans un mouvement entamé au début des années 80. Dans cette présentation, notre approche se fondera sur une périodisation, i.e. l'identification d'articulations significatives entre plusieurs périodes homogènes quant à la définition des missions de l'école. Il est bien entendu que « *ce découpage périodique comporte toujours une part d'arbitraire* » et qu'à plus d'un titre « *toutes les périodes sont des périodes de transition*² ». Cependant, identifier des ruptures dans l'histoire des politiques scolaires permet de mettre en sens cette histoire et de la rendre « *pensable* ». L'histoire de l'enseignement peut s'envisager ainsi comme la succession de plusieurs grands paradigmes politiques en matière d'éducation. Dans l'après-guerre, ils cherchent tous deux à assurer l'égalité des chances scolaires par l'unification du système scolaire d'abord, puis par l'introduction de politique différenciée, mieux à même de lutter contre les inégalités. Cependant à la différence de la vision véhiculée par les réformateurs de 1989 qui se voient comme des précurseurs, l'inflexion de référentiel se situeraient plutôt autour d'Alain Savary et de son équipe.

Nous tâcherons cependant de toujours développer les contradictions, critiques ou tensions qui nuancent l'homogénéité de ces périodes. Ainsi, nous serons attentives à resituer notamment les traces d'un discours puérocentré, qu'il s'inscrive contre la « pensée d'Etat » ou soit porté par les ministres et leurs équipes. Nous devons toutefois pendre garde à ne pas transformer l'histoire des politiques éducatives en une fable téléologique qui serait l'histoire de l'émergence des pédagogies innovantes et de leur conquête du pouvoir et dont le point d'arrivée serait 1989. Nous ne cherchons pas non plus à construire une archéologie du discours puérocentré qui tenterait d'identifier un hypothétique point de part qui subsumerait l'ensemble des politiques à venir. L'analyse historique peut ainsi être invoquée pour inscrire le projet réformateur de 1989 dans une filiation longue, remontant au Plan Langevin-Wallon de 1947 voire à l'entre-deux-guerres. Ce serait alors une succession de réflexions de précurseurs s'inscrivant dans une nébuleuse réformatrice qui serait à l'origine du mouvement étudié. Il est vrai que l'on peut trouver au projet réformateur Jospin des prémices anciens, cependant cette piste néglige les spécificités de chacun des moments qu'elle inscrit dans l'ascendance de l'équipe Jospin et surestime les liens entre ces moments réformateurs. De plus, si les courants des pédagogies innovantes entretiennent des rapports complexes avec l'administration, ils possèdent de fort relais au sein du ministère de

² Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, collection « Points histoire », 1996, 330 p. (p. 115)

l'éducation bien avant le ministère Jospin. Mais ils nous intéressent en tant qu'ils ne constituent pas alors des référents pour la définition dominante au sein de l'administration de l'éducation. Il s'agit également dans ce chapitre de retracer l'émergence d'une pensée pédagogique et ses rapports avec l'Etat, de voir quels rapports les mouvements pédagogiques entretiennent avec l'Etat.

Enfin, travailler sur les réformes abouties et les projets de réformes qui n'ont pas été appliqués nous fournit également matière à réflexion pour comprendre les conditions de félicité du projet réformateur de 1989. Cette histoire de l'éducation nous servira alors de lieu de confrontation d'hypothèses quant aux raisons moteurs de l'acceptation de la loi Jospin. Autant que possible, nous proposons dans ce chapitre une histoire au concret qui tienne le parti pris de notre thèse de s'intéresser à la fabrique de la réforme en nous penchant sur des projets de réformes précis, en les restituant dans leur textualité et en situant à la fois la configuration politique dans laquelle ils s'inscrivent et les acteurs qui les portent. Le choix du temps long effectué pour ce chapitre tient aussi à des motifs historiographiques. Singulièrement, malgré les nombreuses réformes qu'a connues système scolaire, l'histoire des politiques d'éducation est peu développée en France, en particulier la question du changement scolaire, comme le souligne François Baluteau³. A ce constat, il est possible d'assigner plusieurs raisons qui tiennent en grande partie à la structuration du champ académique. En premier lieu, on observe que la concurrence entre les différentes disciplines qui touchent à l'éducation, sociologie, science de l'éducation, histoire, a eu pour effet paradoxal de créer un vide en matière d'histoire récente de l'enseignement public. A de notables exceptions près⁴, la sociologie de l'éducation paraît se délaisser pleinement de l'histoire de l'éducation, comme si elle sous-traitait la question aux historiens de l'éducation. Quant à l'histoire de l'éducation, elle se tourne plus volontiers vers l'histoire de l'enseignement avant l'avènement de la III^e République, ou tout au moins avant le XX^e siècle. Ainsi le laboratoire de l'INRP spécialisé dans les questions d'éducation, le Service d'Histoire de l'Education (SHE) édite-t-il une revue largement consacrée à des thématiques antérieures à 1900 et ne traite que de façon marginale de la période postérieure à la seconde guerre mondiale.

³ François Baluteau, *Ecole et changement – Une sociologie constructiviste du changement scolaire*, Paris, L'Harmattan, collection « Savoir et formation », 2003, 212 p.

⁴ Viviane Isambert Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France, 1970, 400 p.

Revue d'Histoire de l'éducation
Articles parus entre 1978 et 2003⁵

Nombre total d'articles étudiant une période de l'histoire de l'éducation	176
Nombre total d'articles touchant au XX ^e siècle	63
Nombre total d'articles abordant la période post 1945	18
Nombre total d'articles abordant uniquement le XX ^e siècle	16
Nombre total d'articles abordant uniquement la période post 1945	6

Ce choix d'édition est sans doute d'abord lié à l'histoire du SHE, issus d'une initiative ministérielle visant en grande partie à favoriser la « *conservation des documents utiles à la recherche en histoire de l'éducation*⁶ ». Mais il porte certainement la marque de la réticence plus générale des historiens pour l'histoire du temps présent⁷. De plus, pour beaucoup cette histoire sectorielle de l'éducation est déjà écrite par un spécialiste reconnu unanimement sur la question et peu discuté⁸. La rare historiographie de l'enseignement français dans la seconde moitié du XX^e siècle est en effet largement dominée par la plume d'Antoine Prost, au point que la référence confine à la révérence, qui empêche certains historiens de se lancer dans le domaine. Mais en retrouvant parfois des phrases entières d'Antoine Prost d'un texte à l'autre, il semble que ce sous-champ historiographique manque de travaux empiriques qui permettraient de le renouveler et qu'à l'image du milieu journalistique, il est victime de « circulation circulaire de l'information⁹ ». Rares sont les auteurs qui ont réellement tenté de se confronter aux fonds d'archives du ministère de l'Éducation nationale et cette histoire reste pour une grande part encore à écrire.

⁵ Le choix de cette périodicité a été effectué en relation avec les archives librement accessibles sur le site de la revue lors de sa consultation en mai 2007.

⁶ Voir Guy Caplat, « Le service d'Histoire de l'Éducation – Historique et missions », *Revue d'histoire de l'Éducation*, 1978, n° 1, p. 3-13 (p. 4)

⁷ La façon dont l'histoire du temps présent s'est construite contre le courant des annales le montre bien. Ainsi voir le livre manifeste sous la direction de René Rémond, *Pour une histoire politique*, Paris, Seuil, collection « L'univers historique » 1988, 399 p. qui se fixe pour programme de réhabiliter la politique et l'événement dans une discipline nourrie de sciences sociales ; Denis Peschanski, Michael Pollak, Henry Rousso, « Le temps présent, une démarche historique à l'épreuve des sciences sociales », *Les Cahiers de l'IHTP*, 1991, n°18, p. 9-24. Pour une discussion critique de l'histoire du temps présent et le retour à « l'événement », voir Gérard Noiriel, *Etat, Nation, immigration*, op. cit., chapitre 2.

⁸ Pierre Bourdieu évoquait pour le champ journalistique un effet de « circulation circulaire de l'information », révélateur de la façon dont le milieu journalistique fonctionne en circuit fermé. En retrouvant parfois des phrases entières d'Antoine Prost d'un texte à l'autre, on est tenté de penser que ce sous-champ historiographique manque de nouveauté voire de sérieuses investigations. Antoine Prost confesse d'ailleurs que son histoire de l'enseignement ne s'est pas d'abord fondée sur un travail d'archives, mais sur un travail de lecture. La matrice de cette histoire repose dans deux textes : Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, volume 4, Paris, Armand Colin, 1968, 524 p. et Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France – L'école et la famille dans une société en mutation (vol. IV)*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, 729 p.

⁹ Pierre Bourdieu, « Une leçon de journalisme », Communication orale (Bordeaux, novembre 1987) / Cf. Antoine Prost, « Le passé du présent : d'où viennent les IUFM ? » in *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants*, Recherche et formation, Paris, INRP, 1991, 193 p. Antoine Prost, « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche et formation* n°32, 1999, p. 9-24

*

Ce chapitre suivra donc une logique chronologique. Pour ce faire, nous avons adopté les trois figures d'investissement de l'Etat dans l'éducation dégagées par Bernard Charlot qui nous semblent heuristiques : un Etat éducateur des débuts de la III^e république à la seconde guerre mondiale, un Etat développeur, de 1945 à 1975-1980 puis un Etat régulateur à partir de 1981¹⁰.

SECTION 1 : L'ETAT INSTRUCTEUR ET EDUCATEUR (1880-1945) : UN FONDEMENT SYMBOLIQUE DES POLITIQUES A VENIR

Une première période se distingue dans les politiques éducatives françaises, qui peut être dessinée de 1880 à 1945, des lois Ferry à la fin de la seconde guerre mondiale. La présentation de cette première époque nous permet de resituer le projet réformateur de l'équipe Jospin dans une perspective de temps long et de souligner ainsi les différences essentielles dans la façon de penser l'enseignement. L'Etat y a en effet une figure d'instructeur, le savoir occupant une place centrale dans ce premier dispositif, mais aussi d'éducateur : la scolarisation obligatoire remplit une mission d'éducation qui va plus loin que l'instruction, il s'agit aussi de façonner les individus et de former les futurs citoyens (section 1). Mais cette présentation de l'Etat instructeur et éducateur ne doit cependant pas se faire de façon trop lisse. Nous entendons restituer aussi, au-delà de la vision d'ensemble de la période, les débats qui ont agité le champ politique et l'administration scolaire et qui ont largement contribué à transformer le visage de l'enseignement sous la III^e République. Il n'est pas en effet possible d'envisager les soixante-cinq années que recouvre cette période comme un tout, à moins de gommer des évolutions historiques sensibles (section 2). Cependant, il nous faudra nous interroger sur le fait que perdure aujourd'hui une vision unifiée de cette période et à quelles conditions elle constitue pour les acteurs de 1989 un « mythe historique » face auquel ils se positionnent lorsqu'ils envisagent de réformer le système éducatif.

¹⁰ Charlot, B. (dir.) (1994) *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 223 p. A peu de chose près, c'est la même périodisation que propose Béatrice Compagnon et Anne Thévenin dans *L'école et la société française*, Paris, Editions Complexe, collection « Questions au XX^e siècle », 1999, 254 p.

I/ Principales caractéristiques de l'organisation française de l'enseignement français (1880-1940)

L'école française fonctionne sous la troisième République selon un système dual et cloisonné dans lequel le primaire et le secondaire ne désignent pas des étapes qui se succèdent dans la scolarité des élèves mais deux types parallèles et complets d'enseignement, étanches l'un à l'autre¹¹. Il existe ainsi deux voies pour le premier cycle scolaire qui peut s'effectuer au choix dans les écoles élémentaires communales ou dans les « petites classes » des lycées. Il est notoire que ces deux ordres scolaires recourent à la fois un clivage spatial, redoublant en grande partie l'opposition ville-campagne, et un clivage social, l'un s'adressant à la bourgeoisie, l'autre aux classes populaires, d'autant que l'accès aux lycées reste payant jusqu'en 1927. Aussi est-il nécessaire de distinguer ces deux ordres d'enseignement dans leurs objectifs pédagogiques et politiques¹². La présentation que nous proposons ici s'interroge également sur le statut des savoirs enseignés dans ces configurations scolaires, le savoir étant présenté comme central et essentiel dans l'ordre scolaire ancien auxquels s'opposent les réformateurs de l'équipe Jospin.

1) L'enseignement primaire

L'enseignement primaire est pensé comme une « *éducation complète*¹³ » : il s'adresse aux élèves de 6 à 13 ans¹⁴ et a toutes les caractéristiques d'un enseignement terminal et autonome. Il prépare principalement au certificat d'études qui est un diplôme reconnu sur le marché du travail qui permet l'accès à des postes relativement qualifiés¹⁵. Un enseignement primaire supérieur, dispensé dans les cours complémentaires ou les écoles primaires supérieures, existe également mais n'est pas destiné à la majorité des élèves, il permet de conduire les meilleurs éléments des classes

¹¹ C'est la distinction que fait Antoine Prost entre un enseignement organisé en « ordres » ou en « degrés », voir Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, op. cit. p. 405

¹² Il nous faut ajouter que le système d'enseignement n'est pas mixte et que l'enseignement destiné aux filles n'est pas l'identique de celui destiné aux garçons. La mixité scolaire ne s'est en effet imposée qu'à partir des années 60 avant de devenir obligatoire sous l'effet de la loi Haby. Pour une étude détaillée de la situation de l'enseignement des filles : Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la FNSP, 1977, 488 p. / Voir également : Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulié, *Les collèges du peuple - L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, ENS Editions, 1992, 544 p. – en particulier le chapitre 3 ; Claude Lelièvre, « L'école républicaine et les filles », in Vincent Troger (dir.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Paris, Editions Sciences Humaines, collection « Les dossiers de l'éducation », 2006, 272 p.

¹³ Jacqueline Chobeaux, « Un système de normes pédagogiques – Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français », *Revue française de sociologie*, 1968, vol. 8, n° spécial, p. 34-56. Nous retrouvons l'expression sous la plume d'Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, op. cit. p. 175

¹⁴ Cet âge est porté tardivement à 14 ans par la loi du 9 février 1936 dite loi Jean Zay.

¹⁵ Patrick Cabanel, *La République du certificat d'études. Histoire et anthropologie d'un examen*, Paris, Belin, collection « Histoire de l'éducation », 2002, 336 p.

populaires vers le brevet supérieur – et éventuellement de poursuivre vers l'école normale d'instituteurs¹⁶. Marqué par une « *grande stabilité pédagogique*¹⁷ », cet enseignement remplit plusieurs objectifs : une formation pour la vie sociale et professionnelle, une ouverture culturelle et une formation de citoyen¹⁸.

L'analyse des instructions officielles que livre Jacqueline Chobeaux donne ainsi à voir un enseignement primaire qui, sans être une formation explicitement professionnalisante, est d'abord voulu comme « pratique » et « utilitaire ». Pour former le travailleur, il faut munir les enfants « *de connaissances pratiques qui leur serviront dans leur métier*¹⁹ », c'est-à-dire d'un minimum de mécanismes fondamentaux (lire, écrire, compter) et de connaissances spécifiques « *en fonction du milieu où il vivra* » (géographie, histoire, mais aussi agriculture, industrie...). A côté de cette conception réaliste de l'enseignement coexiste cependant une vision plus « idéaliste ou désintéressée » qui souhaite que l'école primaire encourage « *les plus nobles aspirations* » par l'initiation « *aux belles œuvres du passé* », il faut « *favoriser l'éclosion de pensées personnelles* ». C'est donc l'homme et sa pensée que cette école entend former. Enfin, cette éducation est également formation du citoyen et toutes les disciplines enseignées doivent concourir à l'instruction civique et morale²⁰ : la formation de l'autonomie de jugement serait le meilleur moyen de diffusion de l'esprit démocratique et républicain²¹. Cette conviction repose sur une sorte d'idéal kantien d'universalité de la raison couplée à un postulat individualiste, comme l'exprime parfaitement Condorcet : « *Par l'instruction, la raison de chacun s'éduque et fait apparaître la conscience du bien commun, la citoyenneté devient le développement et non la négation de l'individualité*²². » Antoine Prost note cependant que la transmission des connaissances reste un élément fondamental de l'organisation de l'enseignement primaire, qui explique « *l'ambition* » et la « *lourdeur* » des programmes qu'il juge démesuré pour les élèves de l'enseignement élémentaire. Ce caractère « *maximaliste* » des programmes témoignerait de la

¹⁶ Cet enseignement primaire supérieur délivré dans les écoles primaires supérieures ou les cours complémentaires (classes d'enseignement primaire annexées aux écoles primaires) prépare les élèves au brevet élémentaire où enseignent des instituteurs. C'est également dans ces classes que l'on prépare les meilleurs éléments au concours d'entrée à l'École normale d'instituteur. Voir ainsi Antoine Prost, « Ecole et stratification sociale – Les paradoxes de la réforme des collèges en France au XX^e siècle » et « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? » in *Education, société et politique*, op. cit. Voir aussi Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulié, *Les collèges du peuple*, op. cit.

¹⁷ Pierre Albertini, *L'école en France – XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Hachette, collection « Supérieur, carré Histoire », 2000, 191 p.

¹⁸ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, op. cit. p. 175

¹⁹ Instructions officielles de 1923, citée par Jacqueline Chobeaux, article cité, p. 41 Voir également Pierre Ognier, « L'idéologie des fondateurs et des administrateurs de l'école républicaine à travers la 'Revue pédagogique' de 1878 à 1900 », *Revue française de pédagogie*, 1984, n° 66, p. 7-14

²⁰ Pour des exemples édifiant de la morale républicaine, on se reportera avec profit au texte d'Yves Deloye, *Ecole et citoyenneté*, op. cit.

²¹ Cf. Yves Deloye, *Ecole et citoyenneté en France – L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la FNSP, 1994, 431 p.

²² Cité par Philippe Raynaud et Paul Thibaud, *La fin de l'école républicaine*, op. cit.

survalorisation de l'école comme moyen de promotion sociale à la fois par les maîtres et les familles²³.

La vision d'un enseignement où le savoir désintéressé, la « skholè », serait central ne rend donc pas compte de ce que furent les objectifs de l'école primaire sous la III^e République. L'école du peuple semble plutôt promouvoir un savoir instrumental qui permette à la fois de former le travailleur et le citoyen. Mieux le savoir est pensé *in medias res*, c'est-à-dire que le maître doit partir des réalités sensibles, des objets pour les faire examiner dans la classe²⁴. Mais il s'agit bien d'un système centralisé, et fortement hiérarchisé, marqué également par une forte standardisation des supports pédagogiques²⁵. Cette école n'est pas non plus hermétique au monde qui l'entoure, elle est au contraire largement ouverte sur son environnement : très souvent les contenus sont adaptés par les maîtres aux contextes locaux²⁶. Elle répond aussi, ne serait-ce que de façon indirecte, à la demande sociale des familles. Eugen Weber a bien montré ainsi comment l'effort de scolarisation de la III^e République fonctionne aussi parce qu'il rencontre une structure sociale favorable, à savoir des familles pour lesquelles le certificat d'études présente un débouché directement convertible sur le marché du travail dans de nouvelles professions en pleine essor que sont notamment celles d'employés ou de petits fonctionnaires²⁷.

Il faut enfin noter que l'école primaire républicaine repose sur ce qu'il convient d'appeler une fable démocratique : elle est l'école du peuple, l'école de l'accès du peuple au savoir, une école « libératrice » et présentée comme telle par les instituteurs²⁸. Pourtant cette école demeure essentiellement une école de classe, pensée à destination des classes populaires, de façon parallèle à l'enseignement des lycées à destination de la bourgeoisie. Le schéma de scolarisation de la III^e République est bien celui de l'attribution d'une filière de scolarisation à chaque classe sociale, par-delà les questions d'égalité et de justice sociale.

²³ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, op. cit. p. 175-183

²⁴ Pierre Albertini, op. cit. p. 71-72

²⁵ En témoignent le succès des manuels d'alors notamment *le tour de France par deux enfants* de G. Bruno (Augustine Fouillé) ou les cartes murales de Vidal de la Blache qui ont tous les deux leur entrée dans *Les lieux de mémoire* : Jacques et Mona Ozouf, « Le tour de France par deux enfants », in Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, Tome 1, Paris, Gallimard, collection « Bibliothèque illustrée des histoires », 1984, p. 291-322 / Gyomar Jean-Yves, « Le tableau géographique de la France de Vidal de la Blache », in Pierre Nora, op. cit. Tome 2, p. 569-597

²⁶ Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, collection « Histoires », 1996, 426 p.

²⁷ Eugen Weber, « Une sérieuse entreprise de civilisation : l'école et la scolarisation », *La fin des terroirs – La modernisation de la France rurale, 1870-1914*, Paris, Aubin, 1998 (3^{ème} édition), 839 p. (traduction : Antoine Berman et Bernard Génies)

²⁸ En témoigne le titre de la revue du Syndicat National des Instituteurs *L'école libératrice*. Voir aussi les témoignages recueillis par Jacques et Mona Ozouf, *Nous... les maîtres d'école*, op. cit.

2) L'enseignement secondaire

Fréquenté sous la III^e République par une minorité d'élèves, majoritairement issus de la bourgeoisie, l'enseignement secondaire est fondamentalement élitiste. Que sa fonction réside essentiellement dans la formation de l'élite est d'ailleurs largement assumée par les acteurs. Ainsi, les instructions officielles de 1902 énoncent que :

« L'enseignement secondaire doit donner une discipline mentale qui lui est propre, indispensable, éclairée et libérale, à l'aristocratie de l'esprit, à l'Etat-major et aux cadres de l'armée du travail²⁹. »

Pierre Albertini complète ce constat en considérant carrément l'enseignement secondaire comme *« fondamentalement malthusien³⁰ »*, on ne dénombre ainsi que 30 000 bacheliers en 1947. Cet état de fait est redevable à certains traits sociaux des populations scolarisées qui craignant le déclassement ne favorisent pas l'ouverture à d'autres publics. L'élitisme intellectuel des enseignants est sans doute un facteur supplémentaire mais aussi le coût budgétaire de cet enseignement qui se caractérise par un faible ratio professeur / élèves. Enfin, le fait que cet enseignement tourne le dos aux fonctions productives explique aussi qu'il ne cherche pas à scolariser plus d'élèves. Si les missions de l'enseignement secondaire sont bien celles de la formation des élites, ses soubassements pédagogiques ne sont pas définis de façon uniforme. Les instructions officielles comme les discours des chefs d'établissement à l'occasion des remises annuelles de prix, étudiées par Viviane Isambert-Jamati, laissent en effet apparaître deux missions contradictoires : l'initiation au savoir vrai, à la culture désintéressée et la formation de mécanisme intellectuel qui devrait permettre de former des hommes acteurs de la société.

L'enseignement secondaire s'organise autour de la transmission d'une culture générale, formalisée au travers de la transmission de la langue et de l'écriture. Cette conception d'un savoir désintéressé est héritée des lycées napoléoniens dans lesquels elle semble véritablement au cœur des missions scolaires. Viviane Isambert-Jamati relève ainsi qu'un des thèmes centraux de cette période est que *« les lycées n'ont pas à préparer l'avenir professionnel des élèves »* ce qu'illustre bien le discours du proviseur du lycée de Besançon en 1863 :

« Quel que soit votre avenir, vous devrez tous choisir la carrière d'homme, elle est la plus noble, étant celle qui comporte le plus de devoir, voilà la carrière qu'il vous convient de choisir, c'est à celle là, que nous essayons de vous préparer³¹. »

L'objectif premier de l'enseignement est de : *« faire participer les élèves aux valeurs suprêmes »*, leur faire connaître le vrai, le beau et le bien. Les discours des proviseurs de Brest (1869) et de Rouen (1865) l'illustrent bien :

²⁹ Cité par Viviane Isambert-Jamati op. cit. p. 181

³⁰ Pierre Albertini, op. cit., p. 92

³¹ Ibid. p. 81

« Le véritable but de la science est la vérité recherchée pour elle-même là est sa force, sa raison d'être [...], on vous l'a dit tout au long de vos études, le vrai, le beau et le bien sont inséparables. L'objectif de l'enseignement que vous recevez ici est d'en mettre le germe dans vos âmes³². »

Nous retrouvons cette conception tout au long de la troisième république mais si elle apparaît comme moins centrale, elle demeure très prégnante notamment dans l'apprentissage des lettres classiques et modernes. Les instructions officielles de 1902 recommandent ainsi aux enseignants :

« Il faut faire aimer les textes comme vous les aimez vous-mêmes³³. »

L'étude des humanités classiques, des textes anciens, mais aussi de la grammaire latine et grecque constitue les disciplines centrales et traditionnelles de l'enseignement dispensé au lycée ; les humanités sont en effet considérées comme les plus à même de transmettre la révérence envers les grands hommes et les grandes œuvres. L'apprentissage de la langue française doit être lui aussi l'occasion d'une formation de l'esprit et il se confond avec l'étude de l'histoire littéraire. Il s'agit d'initier les élèves à une culture, « *des principes de vie intellectuelle et morale* », selon l'expression d'Anatole de Monzie, ministre de l'Instruction publique en 1925³⁴.

Mais l'apprentissage des langues a d'autres vertus. L'apprentissage du latin et notamment de la version latine (et grecque) repose sur une conviction complémentaire. Exercice de traduction, elle doit « affermir l'intelligence³⁵ », en entraînant les élèves au maniement d'une langue complexe. Le savoir a donc également une visée instrumentale, il doit contribuer à former le jugement des élèves. Il doit aider à « la formation de mécanismes opératoires » : les disciplines enseignées sont considérées comme le support d'une gymnastique intellectuelle³⁶. Ainsi, les instructions officielles de 1902 énoncent que :

« Le professeur ne doit pas perdre de vue que son enseignement a pour but non seulement la connaissance matérielle des faits mais encore la formation intellectuelle des élèves. [...] L'essentiel est que l'enfant à voir, à comparer, à généraliser et à comprendre. » (p. 184)

L'histoire de la littérature française n'est seulement édifiante, elle vise aussi à vérifier les capacités d'analyse et de synthèse des élèves au travers d'exercices complémentaires. L'étude de texte est à la fois une expérience esthétique mais aussi un travail de lecture attentive qui décortique un style et des idées. Le sens de l'abstraction des élèves est lui en jeu dans la dissertation littéraire, exercice qui s'impose progressivement au cours du XIX^e siècle³⁷. L'enseignement de la philosophie couronne les scolarités : elle offre à la fois principes moraux, modèles intellectuels et constitue une « initiation à l'autonomie » en ce qu'elle entend que les élèves tranchent entre plusieurs

³² Ibid. p. 90-91

³³ Ibid. p. 184

³⁴ Cité par Pierre Albertini, op. cit. p. 96

³⁵ Selon l'expression de Pierre Albertini, op. cit. p. 95

³⁶ Cf. aussi Nathalie Bulle, *Les transformations idéologiques de l'enseignement dans l'école secondaire 'de masse'*, in R. Boudon, N. Bulle, M. Cherkaoui (dir.), *Ecole et Société - Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001, p. 117-145.

³⁷ André Chervel, *La culture scolaire – une approche historique*, Paris, Belin, 1998, 238 p. / Voir aussi Bruno Poucet, « De la rédaction à la dissertation – Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, 2001, n° 89, p. 95-120

modèles, qu'ils exercent leur jugement en citoyens éclairés. Les sciences n'occupent, elles, qu'une maigre place dans ce dispositif et principalement en tant qu'elles participent à la construction d'une culture générale³⁸.

Les pratiques enseignantes paraissent empreintes de la première logique. C'est ce que révèle à la fois l'étude des discours des proviseurs de Viviane Isambert-Jamati et celle des notes de l'Inspection générale d'Evelyne Héry. Ainsi le proviseur du lycée de Limoges enjoint-il ainsi ses élèves en 1884 :

« *Le prix que vous propose l'éducation, contrairement à ce que l'on croit parfois, c'est le superflu, plus nécessaire que le nécessaire, puisqu'il l'assure et le fait valoir.* » (p. 128)

Evelyne Héry met elle en évidence combien le déroulement des cours laisse deviner une conception d'un savoir gratuit, d'une culture générale prisee comme ornement de l'esprit. Ainsi le cours magistral *ex cathedra* reste la norme, la référence implicite d'un cours réussi restant la leçon d'agrégation dans laquelle le bon candidat est celui à l'aise sans ses notes capable d'entraîner l'auditoire dans les méandres de sa culture³⁹. Le bon enseignant est celui qui a un talent oratoire qui « *sait ce faire écouter, captive les élèves* » : l'exposé brillant doit naturellement « *féconder les esprits* ». Evelyne Héry note ainsi combien la question de la forme de la transmission des connaissances est absente des préoccupations des enseignants, qui rejettent toute la charge de l'enseignement des méthodes de travail aux répétiteurs chargés des classes d'études. Elle étudie également les réticences des enseignants de langue vivante à se saisir des « méthodes conversationnelles » et se défaire des traditionnels thèmes et versions qui auraient doté, selon eux, les élèves d'une appréhension plus fine de la littérature étrangère. La permanence des formes les plus traditionnelles d'enseignement paraît effectivement majoritaire mais ne doit pas masquer des efforts d'enseignants et groupes d'enseignants pour moderniser le fonctionnement de ces cours et transformer les pratiques enseignantes qu'Evelyne Héry étudie en détail.

Nous venons d'exposer deux figures idéal-typiques de l'enseignement et de la place dévolues aux savoirs dans ces structures scolaires. Cependant cette présentation lisse doit être complétée. Il nous semble donc nécessaire pour mieux saisir « l'esprit pédagogique » de la III^e République de nous pencher de façon plus approfondie sur les contestations internes à l'ordre scolaire et les transformations qu'il a connues. Il nous faut cependant noter que c'est implicitement à ce tableau, cette école largement révolue en 1988-89 que s'opposent les réformateurs de l'équipe Jospin. Centralisation et place centrale d'un savoir immanent sont des caractéristiques plus propres à

³⁸ Bruno Belhost, « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XX^e siècle. La réforme de 1902 des plans d'étude et des programmes », *Revue d'histoire des sciences*, tome 43, 1990, pp. 371-400.

³⁹ Evelyne Héry, *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au 20^{ème} siècle*, Paris, L'Harmattan, collection « Inter-national », 2007, 239 p.

l'ordre scolaire d'avant guerre que de la seconde moitié du XX^e siècle. Des transformations importantes ont en effet eu lieu au lendemain de la seconde guerre mondiale qui ont largement refaçonné l'enseignement français, et laissent leur trace dans l'école que veut réformer l'équipe Jospin, plus sans doute que l'école de Jules Ferry.

II/ Les transformations et contestations de l'ordre scolaire dans l'entre-deux-guerres

Vouloir présenter les principales caractéristiques de l'école républicaine entre 1880 et 1940 est une entreprise plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord et dans laquelle nous devons développer la plus grande prudence, puisque nous n'avons mené aucune recherche de première main sur cette période donnée. Or il nous semble que certains textes qui font de cette période un tout homogène sont à interroger et masquent une réalité plus éparse, faite de tensions, contestations et transformations de l'organisation de l'enseignement. Les analyses que nous avons présentées comme première étape doivent donc être affinées. Cependant elles nous sont utiles pour étudier la mémoire conservée de cet Etat éducateur qui constitue un référent obligatoire, un fondement symboliquement des politiques des années 1980⁴⁰.

L'évocation de l'école française sous la III^e République réveille inmanquablement le souvenir de Jules Ferry, des hussards noirs célébrés par Péguy, de la lutte pour l'enracinement de la république. Entre pupitres et encriers, tabliers d'écoliers pour l'école primaire, vastes cours bordées de platanes, pour les lycées, notre imaginaire se fige sur cette école si intemporelle qu'elle ne nous semble guère évoluer de 1880 à 1940. Les portraits dressés par Jean-Michel Gaillard de l'école républicaine, à destination du grand public, peuvent tout à la fois évoquer 1882, 1913 ou 1939, présentant ces soixante-dix ans de République comme une histoire homogène, comme une période ayant sa propre unité⁴¹. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, Philippe Raynaud et Paul Thibaud peignent un tableau guère différent dans leur livre polémique *La fin de l'école*

⁴⁰ Le terme de « mémoire collective » a été forgé par Maurice Halbwachs par opposition à la notion de mémoire individuelle. La mémoire collective des individus est constituée par les formes socialisées du passé et de la transmission : traditions, souvenirs, « enseignements » et « symboles ». La mémoire collective participe du bricolage identitaire dans laquelle le sentiment du passé fait partie intégrante. Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Alcan, 1925 ; PUF, 1952 ; Albin Michel, 1994, 374 p. / Maurice Halbwachs, *La mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1997, 204 p. (Edition remaniée, 1^{ère} édition 1949). / Pierre Laborie et Jean-Marie Guillon, *Mémoire et Histoire : la Résistance*, Éditions Privat, Toulouse, 1995, 352 p. / Henri Rousso, "Pour une histoire de la mémoire collective : l'après-Vichy", *Cahiers de l'IHTP*, n° 18, 1991, p. 163-176 / Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, Collection Quarto, 1997, 3 tomes, 4751 p.

⁴¹ Jean-Michel Gaillard, *Un siècle d'école républicaine*, Paris, Seuil, collection « Points histoire », 2000, 192 p. – Il s'agit de reprise de chroniques dans *Le monde de l'éducation*.

républicaine où il évoque un système quasi immuable⁴². Même l'historiographie la plus sérieuse semble en partie étayer cette vision en envisageant souvent la politique scolaire de ces soixante années comme un tout. Ainsi Jacqueline Chobeaux, dans un article sur les instructions officielles de l'école primaire, montre combien a peu évolué pendant la première moitié du XX^e siècle la doctrine scolaire, comment ces instructions témoignent du fait que « *l'enseignement primaire n'a jamais été repensé, restructuré dans son ensemble*⁴³ ». Lorsque Antoine Prost s'essaie à dater la fin de « l'école de Jules Ferry », il se situe au moment des réformes de structures des débuts de la V^e république en lien avec le mouvement de scolarisation massive, l'allongement des scolarités de l'après-guerre⁴⁴.

Peu d'auteurs ont creusé la période tardive de la III^e République en matière d'éducation, ce qui explique sans doute que cette période soit envisagée comme un bloc⁴⁵. En revanche, de nombreux textes ont porté sur l'entrée dans la III^e République et ont souligné les faux-semblants des images trop lisses de cette école française. Ainsi Jean-François Chanet a-t-il bien su montrer comment contrairement aux idées reçues, l'enseignement n'a pas écrasé les patois, les « petites patries » mais s'est appuyé en partie sur eux pour s'enraciner dans la population⁴⁶, Eugen Weber a bien décrit comment cet enracinement républicain par l'école est tout autant le produit d'un volontarisme d'État que de transformations socioéconomiques⁴⁷. Les travaux de Christian Nique et Claude Lelièvre ont largement mis à mal le « mythe Ferry », montrant comment sa politique n'était pas réellement novatrice mais héritait d'une lente évolution tout au long du XIX^e siècle et surtout combien peu égalitaire, patriotique et anti-socialiste était ce système scolaire⁴⁸. Quant à l'enseignement secondaire, Viviane Isambert-Jamati en a bien décrit ses évolutions au travers de

⁴² Philippe Raynaud, Paul Thibaud, *La fin de l'école républicaine*, Paris, Calmann-Lévy, 1990, collection "Liberté de l'esprit", 228 p.

⁴³ Jacqueline Chobeaux, art.cit. (p. 38)

⁴⁴ Antoine Prost, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? », art. cit. (p. 63-83)

⁴⁵ Il nous faut cependant signaler les ouvrages suivants : D. R. Watson, « The politics of Educational reform in France during the Third republic (1900-1940) », *Past and present*, 1966, n° 34, p. 82-99 / John E. Talbott, *The politics of educational reform in France (1918-1940)*, Princeton, 1969, Princeton University Press / D. R. Watson, John E. Talbott, *Controverse, Past and Present*, 1967, n° 36, p. 126-137 / Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulié, *Les collèges du peuple* op. cit.

⁴⁶ Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, op. cit. Sur un sujet proche, voir Anne-Marie Thiesse *Ils apprenaient la France – L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Edition de la Maison des sciences de l'homme, 1997, 130 p.

⁴⁷ Eugen Weber, « Une sérieuse entreprise de civilisation : l'école et la scolarisation », *La fin des terroirs – La modernisation de la France rurale, 1870-1914*, Paris, Aubin, 1998 (3^{ème} édition), 839 p. (traduction : Antoine Berman et Bernard Génies) Il y décrit très bien comment l'engouement pour l'école correspond aussi au développement de profession d'employés pour lesquels le certificat d'études est un diplôme directement utile et monnayable.

⁴⁸ Christian Nique, Claude Lelièvre, *La république n'éduquera plus – La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, collection « Sciences et savoirs », 1993, 267 p. – Voir également pour la politique scolaire Christian Nique, *François Guizot - L'école au service du gouvernement des esprits*, Hachette, Collection « Portraits D'éducateurs », 2000. Plus généralement, l'enquête conduite par Jacques Ozouf et François Furet sur les progrès de l'alphabétisation en France depuis le XVI^e siècle montre que ni la III^e République ni la Révolution française n'ont été une rupture décisive en la matière, entérinant un processus bien plus ancien. François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et écrire – L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, collection « Le sens commun », 1977, 392 p. (vol. 1)

ce qu'elle désigne comme des « crises successives » dans l'enseignement des lycées en lien avec les transformations de l'offre scolaire⁴⁹. C'est donc une école beaucoup moins homogène que mettent en évidence ces travaux, ce que corroborent les études sur les évolutions de l'économie française, des conditions de vie, de la société, des politiques menées entre 1880 et 1940⁵⁰. Considérer cette école comme un tout, comme si « l'école de Jules Ferry » avait perduré de façon immuable pendant soixante ans relève sans doute bien plus du mythe historique mais doit aussi être étudié comme tel⁵¹.

La fable démocratique qu'était l'école républicaine se craquelle cependant déjà bien avant la seconde guerre mondiale. L'essai d'Edmond Goblot, *La barrière et le niveau*, paru en 1925 le démontre brillamment, sans batterie statistique mais avec une plume incisive et une férocité d'analyse, il y annonce largement les analyses de la sociologie de la reproduction⁵². Effectivement, l'ordre scolaire républicain n'a jamais fait consensus, même parmi les partisans de l'école républicaine qui ont depuis sa fondation remis en question son fonctionnement. Nous pouvons catégoriser en deux ordres ces interrogations. Elles portent à la fois sur les savoirs à enseigner, montrant ainsi que la question de la place et de la nature des connaissances à transmettre à toujours été débattue au sein du monde éducatif. Elles portent également sur l'organisation des scolarités et notamment le parallélisme entre l'enseignement primaire et secondaire qui a été remis en question bien avant la fin de la seconde guerre mondiale.

1) Une volonté de faire évoluer les savoirs enseignés

Nous notons ainsi, dès la III^e République, de véritables tensions sur les savoirs à enseigner et à mettre au cœur de la scolarité, notamment dans l'enseignement secondaire. Ainsi dès la fondation de la III^e République, Viviane Isambert-Jamati note un usage utilitaire des savoirs qui côtoie le rapport désintéressé à la culture générale. Des polémiques questionnent la centralité des humanités. La réforme de 1902 affirme l'égalité des sections littéraires et scientifiques.

⁴⁹ Viviane Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement – Sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, PUF, collection « Bibliothèque de sociologie contemporaines », 1970, 400 p.

⁵⁰ Jean-Marie Mayeur, *La Vie politique sous la Troisième République (1870-1940)*, Paris, Seuil, collection « Points-Histoire », 1984, 449 p.

⁵¹ Certains auteurs ont contribué à la construction et l'entretien de ce mythe : cf. le recueil de témoignage de Jacques et Mona Ozouf qui, malgré les témoignages qu'il présente, dans sa démarche même, entretient l'image d'Epinal du « hussard noir » : Jacques et Mona Ozouf, *Nous les maîtres d'école... – Autobiographie des instituteurs de la Belle époque*, Paris, Gallimard, collection « Folio histoire », 1993, 312 p. (1^{ère} édition 1973) Patrick Cabanel, *La république du certificat d'études – Histoire et anthropologie d'un examen (XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Belin, collection « Histoire de l'éducation », 2002, 319 p.

⁵² Edmond Goblot, *La barrière et le niveau – étude sociologique sur la bourgeoisie moderne*, Paris, Monfort, collection « Imago Mundi », 1984, 108 p.

L'avènement de la III^e République correspond également à la volonté de transformer l'enseignement secondaire et de former des hommes à même de transformer le monde. En soulignant combien le monde change, en évoquant les exigences de la vie moderne, les instructions officielles des années 1880 visent à donner plus d'importance à d'autres disciplines : langues et littérature française, géographie, langue vivante étrangère ; celles des années 1890 intègrent également : « les sciences de l'expérience et du raisonnement », notamment mathématiques, physique, chimie. Les instructions officielles de 1902 envisagent un usage du savoir de façon purement utilitaire, permettant directement une application sur le monde extérieur, notamment dans la vie économique future dans laquelle sont promis les élèves :

« Dans un pays où la population professionnelle active (industriels, négociants, agriculteurs) représente 40% de la population totale, où le capital industriel s'élève à 96 milliards 700 millions de francs (...), l'Université ne peut se contenter de préparer les jeunes gens qui lui sont confiés aux carrières libérales, aux grandes écoles, au professorat ; elle doit les préparer aussi à la vie économique et à l'action, elle doit donner à l'élève l'instruction la plus utile en vue de sa carrière future⁵³. »

Elles inscrivent également une certaine condamnation du raffinement gratuit :

« La culture littéraire proprement dite sera toujours subordonnée à l'usage de la langue soit parlée soit écrite, qui reste la fin principale de tout enseignement⁵⁴. »

Le discours officiel tend bien sous la III^e République à proposer un ordre scolaire moderne, dans lequel est diffusé un savoir en lien avec le monde extérieur, position qui nous rapproche du discours des réformateurs de 1889. La revendication d'une plus grande ouverture de l'école, notamment de l'enseignement secondaire, est d'ailleurs ancienne. Elle est par exemple déjà présente chez les Compagnons de l'université nouvelle dans les textes qu'ils publient au lendemain de la première guerre mondiale (voir supra) :

« L'école unique n'est pas une école uniforme. L'enseignement doit être adapté à la région. (...) S'il est folie de ne pas préparer les enfants à la vie actuelle, il l'est tout autant de ne pas les préparer à la vie régionale. (...) Il s'agit encore d'établir entre l'enseignement et les forces de la région, ce double courant de vie qui permettra à l'école de fleurir sur son terroir, à la région de recueillir les fruits qu'elle aura vu mûrir⁵⁵. »

Ils entendent ainsi promouvoir une école ouverte sur son environnement tant social que professionnel. Cependant, à rebours d'une vision d'une école hermétique au monde extérieur et repliée sur sa fonction de transmission des savoirs académiques, plusieurs auteurs notent que l'école avait déjà démontré ses capacités d'ouverture à son environnement dès la III^e République. Concernant les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires, Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulié décrivent des établissements « bien insérés dans l'environnement que définissent leur zone de recrutement et leurs débouchés » dans lesquels l'enseignement était largement ouvert aux réalités locales et à des préoccupations d'orientation professionnelle⁵⁶.

⁵³ Viviane Isambert-Jamati, *Crise de la société*, op. cit. p. 182

⁵⁴ Ibid. p. 184

⁵⁵ Cité dans Bruno Garnier, *Les combattants de l'école unique – Introduction critique de l'Université nouvelle par « les compagnons », des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)*, Paris, INRP, 2008, 353 p.

⁵⁶ Jean-Pierre Briand et Jean-michel Chapoulié, op. cit. p. 255

Des contestations de cet ordre scolaire et des savoirs qui y sont enseignés se font cependant jour dans les débats publics, notamment concernant l'enseignement des lycées. Ainsi la centralité des humanités est régulièrement contestée et notamment la place hégémonique du latin. Une des polémiques les plus célèbres éclate à la parution en 1885 de *La question du latin* de Raoul Frary. Normalien et agrégé, il dénonce « l'inutilité du latin » qui ne formerait pas à la connaissance de la langue française, enfermerait les élèves dans le monde clos de la rhétorique⁵⁷. Il prône à rebours l'introduction d'humanités modernes, fondées autour de la géographie. Mais cette question du latin est récurrente : dès l'avènement de la III^e République, il est possible de déceler une volonté de réduire la part du latin dans les enseignements. Dès 1880, le latin est éliminé des classes élémentaires ; les horaires de la discipline sont réduits jusqu'à ne plus représenter qu'un tiers des enseignements soit dix heures hebdomadaires en classe de sixième. Les discours latins sont eux aussi éliminés des épreuves du baccalauréat en 1880. Pour certains, cette réticence face au latin est la marque des administrateurs républicains, porteurs du rationalisme de l'Encyclopédie qui condamnent la tradition scolaire d'Ancien Régime qu'incarnerait le latin⁵⁸. La réforme de 1902 apporte une innovation sensible dans le schéma des études secondaires. Elle substitue à la filière d'enseignement dit « spécial », sans latin, une section de baccalauréat « moderne », d'égale dignité, offrant aux bacheliers modernes un accès quasi équivalent à l'enseignement supérieur. Le nouveau parcours de scolarité incarne un tournant moderniste et tente de mettre les filières scientifiques à l'honneur, même s'il organise toujours l'orientation autour d'un clivage entre latinistes et non latinistes dont l'enseignement demeure une question centrale qui parcourt la III^e République. Le ministre Bérard en 1923 tente ainsi de rendre le latin obligatoire en classe de 6^{ème} et l'enseignement du grec en classe de 4^{ème}, mesure qui est abandonnée l'année suivante après la victoire du cartel des gauches. Cette question du latin n'est pas accessoire : elle révèle une véritable tension sur la nature des savoirs à transmettre, sur la vision des sciences et de la société. L'opposition entre les humanités classiques et modernes posent des questions qui peuvent rappeler celles de 1989 : il s'agit déjà d'interroger la pertinence de poursuivre les formes préexistantes de l'enseignement, de réfléchir à la façon dont celui-ci doit – ou non – être adapté aux évolutions du monde moderne. L'administration scolaire de la III^e République avait donc déjà tenté d'apporter une réponse finalement assez proche de celle de l'équipe Jospin, en proposant de renverser la tradition humaniste classique.

⁵⁷ Cité dans Pierre Albertini, op. cit., p. 90

⁵⁸ Pierre Albertini, op. cit. p. 90

Parallèlement, tout au long de la III^e République, naissent et se structurent les courants des pédagogies innovantes, que nous avons décrit au chapitre 1. Un courant notamment joue un rôle particulier en France dans l'entre-deux-guerres, celui de « l'école nouvelle ». L'éducation nouvelle est un mouvement international qui est né d'initiatives concomitantes : en Angleterre, Cecil Reddie fonde l'école d'Abbotsholme en 1889 puis de Bedales en 1892 ; en France, Edmond Demoulin ouvre l'école des Roches en 1899 ; en Italie, Maria Montessori ouvre sa première école en 1904 ; en Belgique, Ovide Decroly en 1907 ; en Allemagne, Gustav Wyneken crée la communauté scolaire de Wickersdorf en 1910. Au même moment, Édouard Claparède fonde l'Institut Jean-Jacques Rousseau de l'université de Genève⁵⁹. Les positions défendues par ce courant sont connues : pédagogie active, participation de l'élève à sa formation, notamment par le libre choix des activités, expériences personnelles favorisées par « le tâtonnement expérimental », volonté de ne pas isoler les apprentissages intellectuels de la vie sociale, des activités artistiques, manuelles, de l'éducation physique et de promouvoir une éducation globale. Dès les années 1900, le mouvement se structure en France, mais aussi au niveau international. Ainsi, en 1908 est créé le groupement pédagogique qui devient en 1914 la Société Française de Pédagogie, accueillie dès 1919 dans les locaux du Musée Pédagogique – c'est dire si elle obtient rapidement des soutiens au sein du ministère de l'Instruction publique. Dès 1899 se fait jour une volonté de coordonner ces expériences internationales avec la création en 1899 du Bureau International des Ecoles Nouvelles (BIEN) autour d'Adolphe Ferrière⁶⁰. Mais c'est surtout dans l'après-guerre que le mouvement de l'école nouvelle s'institutionnalise et se structure, marqué par l'expérience de la première guerre mondiale et animé de la volonté de fonder un grand projet d'éducation internationale. Lors du congrès de Calais est fondée la Ligue Internationale de l'Ecole Nouvelle en 1921, sous le parrainage de pédagogues célèbres comme Adolphe Ferrière, John Dewey ou encore Maria Montessori. Les congrès ultérieurs accueilleront les interventions d'Edouard Claparède, Emile Coué, Roger Cousinet, Célestin Freinet, Frantisek Bakule, Paul Langevin. Le mouvement se dote d'une revue *Pour l'ère nouvelle* qui a vocation à diffuser la pensée pédagogique de ses membres. En France le groupe français de l'éducation nouvelle (GFEN) est fondé dès 1922 autour des 75 abonnés de la revue. Le GFEN incarne progressivement incarne en France le courant de l'école Nouvelle même si d'autres expériences se développent en parallèle, notamment l'association de Roger Cousinet « La Nouvelle Education » ou « L'Imprimerie » de Célestin Freinet. En 1936, le GFEN peut afficher dans sa direction de nombreux universitaires de renom

⁵⁹ Pour le récit des pionniers, voir par exemple Marie-Laure Viaud, *Des collèges et des lycées différents*, Paris, PUF, collection « Le Monde, partage du savoir », 2005, 258 p.

⁶⁰ Biographie BIE Unesco d'Adolphe Ferrière

qui ont accepté de mettre leur capital scientifique au service de l'organisation à l'instar de Paul Langevin, Henri Wallon ou Henri Piéron⁶¹.

Liste des membres du Comité Directeur et du bureau du GFEN en 1936

Président d'honneur : Paul Langevin
Président : Paul Faucher
Vice-Présidents : Georges Bertier, Henri Piéron, Henri Wallon
Secrétaire : Melle Emilie Flayol
Secrétaire Trésorière : Mme Hauser

Membres du bureau :

Henri Wallon, Paul Faucher, Georges Bertier, Mme Hauser, Melle Emilie Flayol, Melle Bardot, Georges Lapiere, Melle Bayeux, Henri Gouhier, Jean Baucomont, M. Hulin, M. Pichot, Alfred Weiler, Gustave Monod, Melle Emilie Brandt, Mme Suzanne Roubakine, Célestin Freinet⁶²

Les représentants de l'École nouvelle sont certes des entrepreneurs de réforme, porteurs d'un modèle en opposition aux structures et pratiques en place. Cependant, ce réseau a rapidement obtenu une reconnaissance et des relais au sein du ministère de l'instruction publique. Ainsi dès 1929, le GFEN obtient des locaux au sein du Musée Pédagogique⁶³. Paul Langevin participe aux travaux du Comité de Réflexion sur l'École Unique mis en place par Edouard Herriot en 1924. En 1936, sous le Front Populaire, Gustave Monod et Roger Gal participent à la mise en place des classes d'orientation. Gustave Monod est directeur du cabinet du ministre Anatole de Monzie, puis directeur de l'enseignement secondaire sous le ministère de Jean Zay en 1936.

Nous devons donc souligner que de nombreuses réflexions visant à faire évoluer les savoirs enseigner se font jour dès les premières années de l'école républicaine et qu'elles rencontrent rapidement un écho au sein du ministère de l'Éducation nationale, notamment à partir de l'après-guerre.

2) Une volonté de faire évoluer l'organisation scolaire

A partir des années 1900, plusieurs voix se sont élevées pour questionner l'organisation scolaire et le principe de deux ordres d'enseignement étanches. Le principe d'attribution d'une filière de scolarisation à chaque classe sociale qui ne faisait guère débat en 1880 est alors explicitement questionné, au nom des principes « d'égalité devant l'instruction ». Ce nouveau type d'argumentaire émerge dans le monde enseignant, notamment chez des instituteurs proches des milieux socialistes, il est relayé par des hommes politiques comme Ferdinand Buisson, devenu

⁶¹ Nos informations sont issues principalement du site de Laurent Gutierrez sur l'histoire de l'école nouvelle en France : <http://hmenf.free.fr>

⁶² Source : site internet de Laurent Gutierrez

⁶³ Le musée pédagogique deviendra par la suite l'Institut Pédagogique National puis l'INRP

député de la Seine⁶⁴, Alexandre Ribot ou Maximilien Carnaud à l'Assemblée nationale. C'est en particulier le développement des écoles primaires supérieures dont les programmes et l'enseignement tend à se rapprocher de plus en plus sensiblement de l'enseignement secondaire dit « spécial » puis « moderne » des lycées, que la légitimité de leur séparation apparaît comme sapée. Des projets de réorganisation de l'enseignement se font donc jour, selon deux perspectives, l'une développant l'enseignement primaire, la seconde appelant de ses vœux une réorganisation autour de l'enseignement secondaire.

Le projet que Ludovic Zoretti, socialiste et syndicaliste enseignant, publie en 1918 sous le titre « *Education, un essai d'organisation démocratique* » propose une réorganisation de l'enseignement autour d'une scolarité obligatoire dispensée à l'ensemble des élèves jusqu'à leurs 15 ans. Il pense cet enseignement « *pour la masse*⁶⁵ », c'est-à-dire à partir de l'enseignement destiné aux enfants du peuple et son schéma correspond à une forme d'extension de l'enseignement des écoles primaires supérieures à l'ensemble des élèves. Ce projet est adopté ultérieurement par la CGT, quoique sous une forme légèrement amendée. Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire, publie en 1922, sous le nom d'emprunt d'André Duval, une « Esquisse d'une réforme générale de notre enseignement national », dans la *Revue pédagogique*⁶⁶. Il y défend une organisation de l'enseignement non plus en ordres mais par degrés successifs et s'adressant à l'ensemble des élèves. Cette réorganisation s'affirme à partir de l'enseignement primaire qui servirait de trame et de fondement à l'ensemble de la scolarité renouvelée, commune jusqu'à 13 ans puis ouvrant sur un type d'établissement unique, collège avec option « *selon la souple organisation des écoles primaires supérieures*⁶⁷ ». D'autres projets de même inspiration montrent qu'à l'époque un développement de l'organisation à partir des écoles primaires supérieures apparaissait alors comme une éventualité envisageable⁶⁸.

⁶⁴ Ferdinand Buisson, pédagogue célèbre auteur du *Dictionnaire de pédagogie et d'enseignement primaire*, a été directeur de l'enseignement primaire sous Jules Ferry. Il dépose deux projets de loi qui dénoncent cette inégalité fondée sur le privilège de la fortune en 1910 et 1913. On lui doit la tentative avant guerre d'inscrire au programme du parti radical « l'école unique » lors du congrès de 1909. Cf. Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, op. cit. p. 396 et suivantes. Son modèle d'école unique s'inspire plutôt du modèle allemand d'« *Einheitschule* » et ne renvoie pas exactement au modèle défendu par les compagnons de l'université nouvelle (cf. supra). Sur le modèle allemand d'école unique, voir Claude Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 1990, 238 p.

⁶⁵ Selon les expressions de l'époque. Cf. le titre d'une brochure dont il dirige la publication au sein de la CGT présentant le projet de la réforme de l'enseignement en 1935. Cité par

⁶⁶ Hervé Terral, « Paul Lapie (1869-1927) : universitaire et bâtisseur de l'école laïque », *Carrefours de l'éducation* 2005-1, n° 19, p. 121-137.

⁶⁷ Cité par Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, op. cit. p. 416

⁶⁸ Ces oppositions sont bien étudiées dans Jean-François Garcia, *L'école unique en France*, Paris, PUF, collection « L'éducateur », 1994, 232 p. – notamment les p. 46-72

Mais la perspective progressivement majoritaire est celle d'une réorganisation de l'enseignement qui démocratise de fait l'accès à l'enseignement secondaire⁶⁹. C'est la perspective que prônent les compagnons de l'université nouvelle et qui trouve des appuis au sein de l'administration, notamment auprès de Francisque Vial, directeur des enseignements secondaires. Cette histoire a largement été retracée par Antoine Prost puis Jean-François Garcia qui narrent comment ce schéma de l'école unique s'est imposé dans le débat scolaire français⁷⁰. Au sortir du conflit, un groupe d'universitaires et professeurs, estime que la fraternité des tranchées peut se perpétuer sur les bancs des écoles, par-delà les statuts et les catégories sociales. Ces « compagnons de l'université nouvelle », sont menés par Jean-Marie Carré et Henri Laugier, respectivement professeur de littérature comparée à la Sorbonne et médecin puis chercheur au sein de la fondation Thiers. Ils proposent une école unique qui permette à la fois de répondre à la question de la démocratisation et de la sélection par le mérite : après une scolarité indistincte, à l'âge charnière de 14 ans, les élèves seront orientés soit vers l'enseignement professionnel, obligatoire et gratuit jusqu'à 18 ans, soit vers les humanités pour la préparation du baccalauréat, s'ils en ont les aptitudes⁷¹. Ils pensent in fine la réorganisation de l'enseignement comme une étape de la démocratisation des élites et se préoccupent surtout de permettre l'accès à l'enseignement secondaire au plus grand nombre, afin de renforcer les élites dont la France a besoin⁷². Il est difficile de savoir quelle audience a vraiment eu ce groupe (voir encadré), mais il est un des meilleurs symboles des débats relatifs à la réforme scolaire, récurrents dans l'entre-deux-guerres.

**Les compagnons de l'université nouvelle,
un mythe fondateur**

Les compagnons sont invariablement cités comme la source originelle de l'école unique. Au fil des textes, ces « compagnons de l'université nouvelle » ont en effet acquis un statut de fondateurs héroïques, ainsi qu'en témoigne le panneau qui leur est consacré dans l'exposition retraçant l'histoire de l'éducation dans les escaliers de l'INRP, rue d'Ulm à Paris.

La récente publication d'une étude de Bruno Garnier sur les compagnons et la réédition de leur projet en 2008 clôt une longue période de silence académique où rares étaient les auteurs qui s'intéressent directement à ce groupe, pourtant unanimement évoqué comme précurseur dans la genèse de l'école

⁶⁹ Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulié explique ce soutien au projet de démocratisation de l'enseignement secondaire en partie par le ralliement progressif des enseignants des écoles primaires à cette perspective. Au-delà de transformations du contexte politique et culturel, ce ralliement s'enracine dans une revendication salariale de parité avec les enseignants des lycées et un éloignement de plus en plus marqué des instituteurs des EPS des écoles primaires. Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulié, op. cit. p. 430 et suivantes

⁷⁰ Jean-François Garcia, op. cit. / Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, op. cit.. Il faut rappeler à quel point le terme d'école unique est polysémique, pour un auteur comme Pierre Flottès, près de onze acceptions sont à relever. Pierre Flottès, *La révolution de l'école unique*, Paris, Tallandier, 1931, 130 p.

⁷¹ Plus précisément, les élèves les plus doués qui manifestent une aptitude nette pour l'étude des humanités peuvent entrer à 13 ans dans les cinq années de l'enseignement secondaire.

⁷² Les profils des premiers compagnons et la façon dont ils construisent leur réseau de soutien explique aussi cette façon d'envisager la réforme à partir de l'enseignant du secondaire. Tous les premiers compagnons sont en effets des enseignants du secondaire, agrégés, universitaires, issus de l'école normale supérieure. Voir Bruno Garnier, supra. Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulié rapporte que Jean-Marie Carré, père fondateur des compagnons, avait ainsi n'avoir pas croisé d'instituteur depuis sa sortie de l'école primaire. Voir Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulié, op. cit. p. 408

unique⁷³. A peine Jean-François Garcia détaille-t-il le projet défendu par les Compagnons. Aucun, à notre connaissance, n'abordait sérieusement la question de l'audience de ce groupe, ni ne faisait état à des recherches personnelles sur le sujet.

Or l'absence du texte dans la plupart des bibliothèques universitaires françaises – il n'a longtemps guère été consultable qu'à la BNF – permettait d'interroger l'écho particulier que la routine intellectuelle confère à ce texte, notamment lorsque des perspectives comme celles de Briand et Chapoulie permettent de restituer de nombreux autres projets porteurs de l'idée de « l'école unique ». Les compagnons apparaissent alors comme appartenant à un mouvement de réflexion qui les dépasse largement et dont ils ne sont pas les initiateurs. Au vu de la circularité des textes d'histoire de l'éducation portant sur cette période, on peut se demander si l'insistance d'Antoine Prost sur ce groupe n'a pas produit des effets de réalité et focalisé l'attention des chercheurs ultérieurs. Deux éléments biographiques ont pu conduire Antoine Prost à surestimer l'importance de ce groupe : précurseurs des idées novatrices que l'on retrouve dans la gauche chrétienne et au SGEN dont il est membre, ils sont en quelque sorte dans la même famille intellectuelle que lui. Surtout, il s'est spécialisé dans l'étude des anciens combattants, ce qui l'a sans doute amené à s'intéresser plus particulièrement à ce groupe⁷⁴.

Ces remarques – plutôt en forme d'hypothèses que d'affirmation – n'enlèvent rien à l'intérêt de le considérer comme un symptôme des débats de l'entre deux guerres. Cette nouvelle édition et l'étude de Bruno Garnier sur les compagnons permettent d'enrichir le débat sur la place des compagnons de l'université nouvelle dans l'histoire des réformes de l'éducation⁷⁵.

L'idée d'« école unique » entre ainsi progressivement au programme du parti radical⁷⁶. En 1924, au lendemain de la victoire du cartel des gauches, est mise en place une commission dite « de l'école unique » qui réunit des partisans des deux schémas dont les débats n'aboutissent à aucun résultat tangible. Cependant entre 1924 et 1936, les barrières institutionnelles entre les écoles primaires supérieures et les lycées s'effacent progressivement. Plusieurs mesures disparates comme la gratuité progressive du second cycle des lycées, l'alignement en 1926 des programmes des classes des lycées et de l'enseignement primaire, l'unification des corps enseignants des premiers cycles des lycées et des instituteurs, offrent les conditions de possibilité pour envisager une réforme d'ensemble⁷⁷. La politique impulsée sous le front populaire par le ministre Jean Zay en est le meilleur emblème. Il prolonge la scolarité jusqu'à 14 ans et dépose un second projet de loi au Parlement en mars 1937, visant à démocratiser l'enseignement en substituant aux ordres cloisonnés existant une organisation en degrés successifs et une classe d'orientation préalable à l'affectation dans le second degré⁷⁸. Le projet de loi étant refusé par la majorité conservatrice du Sénat, Jean Zay crée, par voie réglementaire, « localement et à titre expérimental » 120

⁷³ Bruno Garnier, *Les combattants de l'école unique – Introduction critique de l'Université nouvelle par « les compagnons », des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)*, Paris, INRP, 2008, 353 p.

⁷⁴ Antoine Prost montre comment cet idéal de l'indivisibilité de l'enseignement doit s'entendre en résonance avec l'idéalisme moral des anciens combattants. Sur les anciens combattants, voir : Antoine Prost, *Les anciens combattants et la société française (1914-1939) – vol. 1*, Paris, Presses de la FNSP, 1977, 256 p. Il y étudie comment les associations d'anciens combattants se montrent extrêmement critiques à l'égard de la politique partisane qui divise la France ; certaines associations d'anciens combattants se sont engagées dans une campagne pour la réforme de l'Etat au nom d'un idéal républicain.

⁷⁵ Bruno Garnier, *Les combattants de l'école unique*, Paris, INRP, collection « Education, politiques, société », 2008, 353 p.

⁷⁶ Cf. Albert Thibaudet, *La république des professeurs*, Paris, Hachette Littératures, collection « Pluriel Histoire », 2006, 284 p.

⁷⁷ Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, op. cit.

⁷⁸ Jean-François Garcia, op. cit. p. 102 et suivantes

« classes d'orientation » et en confie l'application à Roger Gal, proche des milieux de l'école nouvelle⁷⁹. Ces classes de 6^{ème}, implantées dans les différents types d'établissements scolaires, sont conçues pour favoriser une meilleure orientation des élèves après une période d'observation de leurs attitudes. Elles sont caractérisées par un encadrement resserré, un nombre limité d'élèves par classe et surtout la promotion d'une pédagogie active, faisant une large place aux activités personnelles des élèves. L'expérience est menée à la rentrée 1937 dans 172 classes et a vocation à être progressivement étendue⁸⁰. La chute du front populaire a raison de cette initiative.

Sous le régime de Vichy, les secrétaires d'Etat successifs à l'Education Nationale Georges Rippert, Jacques Chevallier, Jérôme Carcopino créent – sans forcément le vouloir – les conditions d'une unification : en incluant l'enseignement des écoles primaires supérieures (EPS) dans l'enseignement secondaire, bien loin de détruire les fondements de cet enseignement, ils rendent possible l'accès du secondaire aux élèves issus de l'enseignement primaire⁸¹. Ceci est renforcé en 1942 quand le ministre Abel Bonnard crée une nouvelle section au baccalauréat accessible sans latin ni langues (philosophie-sciences dite « science expérimentale ») qui est ainsi entièrement accessible aux élèves des EPS devenus collèges⁸².

Nous notons donc sous la III^o République de forts courants réformateurs qui contestent l'ordre scolaire, que ce soit au niveau des savoirs enseignés ou de l'organisation de l'enseignement. Cette période de la III^o République ne peut donc être envisagée comme un tout homogène, ni une forme scolaire consensuelle.

*

Les principales caractéristiques de l'enseignement français et de ses objectifs entre la fondation de la « République enseignante » et la seconde guerre mondiale que nous avons présenté plus haut, même s'ils correspondent plus à une vision idéal-typique, quasi mythique de la III^o République restent intéressants à considérer, en tant que mythe fondateur qui éclaire par ricochet la façon dont l'Etat investit l'éducation dans les années 1980.

Peu importe, de ce point de vue, les conditions réelles de scolarité, ni que le mouvement de scolarisation s'enracine en amont de la III^o République, puisqu'à partir de 1880 le regard de l'Etat sur la question éducative change. Peu nous importe également que ce regard ait pu évoluer entre 1880 et 1940 et les conditions réelles de scolarité ait pu être transformées, que de larges

⁷⁹ Sur Roger Gal, voir supra

⁸⁰ Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, op. cit., p. 253

⁸¹ Voir Claude Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires*, op. cit. p. 139

⁸² Ibid.

mouvements aient vu le jour. Si ces évolutions ont bien eu lieu, le souvenir politique n'en a guère été conservé. Or, si cette période historique dans l'enseignement joue un rôle dans le courant réformateur de 1988-1989, c'est avant tout en tant que mythe historique, sous cette forme déformée, fantasmée de ce qu'aurait été l'enseignement français. Cette mémoire, fut-elle trouble, n'est justement pas à négliger, comme l'ont souligné de nombreux auteurs, à l'image des historiens des représentations. La réflexion sur la possibilité de la vérité historique nous ramène à un vieux débat de la discipline qui opposait au tournant du XX^e siècle les tenants d'une histoire positive et fondée sur une connaissance objectivable et scientifique à une histoire romantique, à la Michelet, ou édifiante et patriotique, à la Lavisser et se retrouve aujourd'hui dans les débats autour de l'histoire de la mémoire et des représentations collectives. L'histoire de la mémoire collective a parfois des difficultés à s'objectiver, ainsi qu'en témoigne la prudence d'Henri Rouso dans sa présentation de son travail sur la mémoire de Vichy⁸³. On peut évoquer à cet égard les critiques de Marc Bloch envers Maurice Halbwachs, précurseur de l'étude de la mémoire collective, auquel l'historien des Annales reprochait de faire l'étude d'erreurs historiques⁸⁴. Mais ces critiques, bien qu'elles se justifient, n'ont pas empêché la constitution d'une histoire des représentations, dont la vitalité, des travaux de Pierre Laborie à ceux de Roger Chartier, en passant par les *Lieux de mémoire* de Pierre Nora, atteste la fécondité. On peut relier cette réflexion à celle de Claude Lévi-Strauss dans sa conclusion de *La pensée sauvage*, dans laquelle il s'interroge à partir du cas de la révolution française sur la possibilité d'une vérité historique et questionne in fine l'intérêt même d'une histoire « totale » qui retracerait la réalité historique au plus près. Pour qu'une histoire fasse sens, il faut qu'elle soit « *histoire-pour* », « *ce qui rend l'histoire possible, c'est qu'un sous-ensemble d'événements se trouve, pour une période donnée, avoir approximativement la même signification pour un contingent d'individus*⁸⁵. » Dans le panthéon des politiques scolaires, cette mémoire de la politique de Jules Ferry, de l'école républicaine remplit une fonction sans doute aussi importante que l'histoire réelle. C'est indirectement à ce « mythe historique » que les réformateurs de l'équipe Jospin s'attaquent aussi lorsqu'ils s'opposent au primat des savoirs, à cet ordre ancien du système éducatif qu'ils fustigent.

⁸³ Henri Rouso, "Pour une histoire de la mémoire collective : l'après-Vichy", p. 163-176, *Cahiers de l'IHTP*, n° 18, juin 1991. Henri Rouso y présente à l'occasion d'un séminaire de l'IHTP son travail sur la mémoire de Vichy (publié au Seuil, 1987, *Le syndrome de Vichy*) et bien qu'il défende la pertinence d'une histoire des représentations, il souligne ses limites. Il note ainsi la tentation du relativisme : "seule compterait la représentation au détriment de la réalité, avec des risques graves d'une perte de la substance historique", et les difficultés à objectiver les mythes et les erreurs historiques dans lesquels l'historien lui-même est pris. Voir p. 173-174.

⁸⁴ "Nous n'avons ici à faire qu'à de faux souvenirs. Maurice Halbwachs ne devrait-il pas aussi les prendre comme des erreurs collectives ?" (À propos des rites juifs et chrétiens à qui nous attribuons une signification bien différente que celle qu'ils avaient à l'origine). Cité par Henri Rouso, art. cit. p. 174.

⁸⁵ Claude Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, collection « Agora », 1962, 349 p. (p. 307) C'est ainsi qu'il se propose d'analyser succinctement le mythe de la révolution française, en comparant son souvenir à celui de la Fronde. Il établit ainsi que le mythe a une fonction, en tant que proche de nous, il nous révèle encore des choses sur nous-mêmes, tandis que la Fronde n'a plus la même signification.

Ce détour par l'ordre scolaire de la III^e République est aussi intéressant parce qu'il permet d'établir qu'une large partie des questions posées par les réformateurs de l'équipe Jospin figurent déjà dans la problématique de l'époque. Ainsi la nature des savoirs enseignés, leurs adéquations aux évolutions sociales et scientifiques sont déjà débattues, la question de l'adaptation de l'école aux besoins de l'économie, notamment la nécessaire démocratisation des élites dans le questionnement des compagnons. Mais si ces questions s'apparentent à celles posées en 1989, les réponses qui y sont apportées alors diffèrent. Le contexte intellectuel et social dans lequel s'inscrivent ces réponses fait peser sur elles des problématiques largement différentes. Mais c'est surtout la façon de penser le rôle de l'Etat qui est très différente. La remise en question des savoirs, la question de l'adaptation de l'école aux besoins de la société ne s'accompagne pas d'une volonté de construire le moins d'Etat, d'accompagner un mouvement de décentralisation au profit de l'échelon local et des établissements. L'ensemble des projets de réforme sous la III^e République pensent au contraire l'enseignement de façon nationale et à partir d'une impulsion étatique. Mieux, ces politiques scolaires s'apparentent à une « sérieuse entreprise de civilisation », selon l'expression d'Eugen Weber. Elles posent les jalons de ce que Philippe Bongrand appellent la « scolarisation des mœurs⁸⁶ », cette volonté d'imposer par l'école, les scolarisations longues, un modèle de société. C'est là une différence essentielle avec le projet réformateur de 1989 et elle est moins pédagogique qu'une façon radicalement différente de penser l'administration et l'Etat.

SECTION 2 : L'ETAT DEVELOPPEUR (1945-1975) OU LA MISE EN SYSTEME DE L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS

Nous avons déjà souligné à quel point la littérature consacrée aux réformes de l'enseignement français nous paraît chanter à l'unisson, mais ses accords sont particulièrement sensibles en qui concerne l'analyse de la période 1945-1975. Les « trente glorieuses » qui suivent la seconde guerre mondiale voient en effet se succéder de nombreux projets de réformes puis de réformes abouties de l'enseignement s'achevant sur le collège unique de la loi Haby. Elles sont généralement décrites comme l'unification progressive des différentes filières scolaires ayant pour but de démocratiser l'accès à l'enseignement, d'assurer l'égalité des chances⁸⁷. Jean-François Garcia

⁸⁶ Philippe Bongrand, *La scolarisation des mœurs – Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération*, Thèse pour le doctorat de science politique sous la direction de Pascale Laborier, Université d'Amiens, 2009, 481 p.

⁸⁷ Cette interprétation se dissémine bien plus largement que dans les histoires spécialisées de l'éducation, on peut citer plusieurs manuels d'histoire de la vie politique française à ce titre, cf. Jean-Jacques Becker dans *Nouvelle histoire de la France contemporaines, volume 19 – crises et alternances*, Paris, Seuil, collection « Points Histoire ». Dans un autre registre, Henri Mendras, consacre un chapitre à la question éducative (« De l'instruction publique à l'Education nationale ») et

lorsqu'il entreprend de retracer « la généalogie textuelle » de la loi Haby, écrit ainsi « *la situer dans sa véritable perspective, celle de l'école unique*⁸⁸ ». La loi Haby et le train de réformes qui l'a précédée ne se comprendrait donc que comme couronnement d'un cheminement, comme l'écho de revendications issues du groupe des « compagnons de l'université nouvelle » qui aurait contribué à faire émerger et mettre en forme la critique des inégalités dans l'école française. Or, à y regarder de plus près, il ne semble pas que la recherche de l'égalité des chances ait été le seul moteur de ces réformes, ni qu'elles aient eu pour objectif central de promouvoir un modèle unique de scolarité. Il faut en effet voir dans cette « mise en système » l'enseignement français, une partie du processus de reconstruction de l'économie nationale et l'Etat réformateur de l'enseignement est alors autant un Etat « développeur » qu'un Etat égalitaire. C'est donc sous ces deux faces que nous présenterons ce mouvement de réforme, montrant d'abord comment on peut y lire la construction progressive d'une école unique (section 1), avant de présenter comment ce mouvement est surtout celui de la construction d'une école au service du développement économique, que la mise en système de l'enseignement ne suppose pas forcément la suppression des filières et enfin que des propositions innovantes jalonnent déjà cette période (section 2). Nous montrerons enfin comment ces différentes perspectives s'incarnent dans un texte célèbre, le Plan Langevin-Wallon, souvent vu pourtant comme une référence de l'école nouvelle et des pédagogies innovantes mais qui révèlent des différences essentielles avec le projet réformateur de 1989 (section 3).

I/ Un lent processus d'unification au nom de l'égalité des chances ?

Dans l'après-guerre, la question de l'unification de l'enseignement français est progressivement mise sur agenda et devient réalité après plusieurs projets de réforme inaboutis, plusieurs réformes partielles, en 1975 avec le vote de la loi Haby. Nous souhaiterions retracer les grandes lignes de cette histoire qui se présente généralement comme une mise en œuvre progressive d'un idéal d'égalité des chances. C'est pour mettre fin à une dualité scolaire fondée sur des appartenances sociales que serait progressivement construite cette « école unique ». Nous verrons ainsi dans un premier temps « *l'institutionnalisation de la demande de réforme*⁸⁹ » de l'enseignement au sortir de la guerre et sous la IV^o République. Nous détaillerons ensuite les différentes étapes des réformes

écrit : « *Les réformes successives, Berthonin (sic) 1959, Fouchet (1963), Fouchet (1965), Haby (1975) avaient pour objectif de démocratiser l'enseignement* » (p. 175) dans *La seconde révolution française – 1965-1984*, Paris, Gallimard, collection « Folio Essais », 1994 (2^{de} édition), 456 p.

⁸⁸ Jean-François Garcia, *L'école unique en France*, op.cit.

⁸⁹ Jean-Marie Donegani et Marc Sadoun, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 – Analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique*, 1976, vol. 26, n° 6, p. 1125-1146 (p. 1127)

scolaires sous la V^o République avant de revenir sur la façon dont la question de l'égalité des chances est abordée entre 1945 et 1975.

1) La sortie de la guerre et la IV^o république

La IV^o République voit naître en matière d'enseignement de nombreux projets de réformes qui poursuivent la réflexion amorcée dans l'entre-deux-guerres. Aucun n'aboutit mais ils constituent une base nécessaire pour comprendre les débats de la V^o République.

La Résistance a mené autant des actions armées que des travaux de réflexion sur la forme républicaine et les institutions⁹⁰, parmi lesquels l'éducation n'a pas été oubliée. Sous la houlette de René Capitant, commissaire à l'Instruction publique du Comité français de la Libération, est rédigé un avant-projet de réforme de l'enseignement qui s'inscrit dans la continuité des projets de Jean Zay et vise à rendre l'enseignement secondaire gratuit et obligatoire pour tous jusqu'à 15 ans⁹¹. Devenu ministre de l'Éducation nationale du gouvernement provisoire en 1944, René Capitant institue une « commission ministérielle d'étude pour la réforme de l'enseignement » présidée par Paul Langevin puis Henri Wallon⁹².

C'est de ses travaux que naît le rapport dit « Plan Langevin-Wallon » publié en 1947. Jamais appliqué, il jouit d'une aura exceptionnelle dans le monde éducatif ainsi qu'en témoignent les rééditions successives du texte qui en font un modèle⁹³. Ce projet va plus loin que ses prédécesseurs sur le chemin de l'école unique en proposant un parcours unique de 6 à 18 ans – à partir de 11 ans, l'orientation progressive permet entre 15 et 18 ans un cycle de détermination. Le projet envisage également la suppression du baccalauréat, une rénovation complète de la formation des enseignants ainsi qu'une réhabilitation de l'enseignement technique et manuel.

⁹⁰ René Hostache, *Le Conseil national de la Résistance – les institutions de la clandestinité*, Paris, PUF, collection « Esprit de la résistance », 1958, 198 p. Jean-François Muracciole, *Histoire de la Résistance en France*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 1996, 429 p.

⁹¹ Il s'inspire aussi d'éléments des exemples étrangers – mais aussi le premier est attentif au développement psychologique des enfants. Comme le note Jean-François Garcia, l'intérêt et les novations de ce texte ont été occultées par le plan Langevin-Wallon.

⁹² Paul Langevin est physicien et professeur au collège de France depuis 1909. Signataire de pétitions en soutien de Dreyfus, membre de la Ligue des droits de l'homme, engagé dans les mouvements critiques du fascisme. Président du GFEN depuis 1936, savant laïc, il repose au Panthéon. À son décès en 1946, Henri Wallon prend la présidence de la commission. Philosophe de formation, il suit parallèlement des études de médecine, se spécialise en neurologie puis sur le comportement de l'enfance. C'est en tant que psychologue qu'il entre au collège de France en 1937 sur une chaire de psychologie et d'éducation de l'enfance. Adhérent à la SFIO en 1931, il rejoint le parti communiste en 1942 ; il est élu député communiste en 1945.

⁹³ Ainsi la FEN réédite le document en 1964, ce qui est l'objet d'un premier engouement. Une histoire de la réappropriation de ce texte serait à écrire. Il est intéressant de noter que lors du débat national sur l'avenir de l'école en 2004, l'ancien ministre Claude Joyeux publie le texte avec la collaboration de deux chercheurs, François Dubet et Philippe Méirieu : *Le rapport Langevin-Wallon*, Paris, Mille et une nuits, collection « Pour l'école », 2004, 127 p.

Mais c'est surtout pour ses principes que ce projet est connu : il est par excellence le projet d'une école dont les structures ne reposent pas sur les antagonismes sociaux mais permettent la réussite de tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale. Pour Antoine Prost son originalité repose avant tout sur sa capacité à produire une « *synthèse de deux grands courants réformateurs : l'école unique pour les structures, l'école nouvelle pour la pédagogie* ». La réforme de structure que ce plan propose est en effet une forme d'école unique. Ce texte est porteur d'une forte réflexion pédagogique, emprunts des idées de l'école nouvelle. En ce qu'il est investi d'une légitimité de commission instituée par le ministre de l'Éducation, il est souvent vu comme le premier texte officiel reprenant ces idées et serait ainsi l'annonciateur des réflexions puérocentrées de la loi de 1989 et c'est une des raisons pour lesquelles nous nous attardons plus précisément dans un point ultérieur sur ce rapport final de la commission Langevin-Wallon.

La IV^e République voit naître ensuite une kyrielle d'autres projets dont aucun n'est mis en œuvre. On en dénombre plus de douze entre 1948 et 1958⁹⁴, sans les détailler nous pouvons en retenir qu'ils envisagent tous une réforme des structures scolaires au travers d'un cycle d'orientation pouvant aller de deux à quatre ans au sortir de l'enseignement élémentaire. Ils envisagent ainsi un début d'unification des parcours jusqu'à l'équivalent de la 5^{ème} ou de la 3^{ème}. Ils mettent aussi en avant la nécessité d'allonger la scolarité jusqu'à 16 ou 18. Ils envisagent également tous une rénovation – voire pour certains une suppression – du baccalauréat et appellent de leurs vœux une nouvelle formation des maîtres qui intègrent des acquis pédagogiques.

La succession de ces projets confirme que la réforme de l'enseignement a largement été mise sur agenda sous la IV^e république, mais qu'elle est sans cesse différée. L'instabilité gouvernementale ne saurait être seule en cause, puisque certains ministres conservent leur portefeuille plusieurs années, à l'instar d'André Marie, ministre de 1951 à 1954. Il est sans doute plus exact de considérer que ces projets heurtaient trop d'intérêts variés pour permettre un consensus soit au sein même du Ministère soit à l'Assemblée nationale. En particulier les enseignants et leurs représentants ont constitué des forces de blocage efficaces comme l'a bien étudié, pour le cas du projet Billière en 1956, François-Georges Dreyfus⁹⁵. C'est en effet l'opposition conjointe du SNES et de la société des agrégés qui a permis de bloquer, par lobbying auprès des députés

⁹⁴ On pourra trouver chez Jean-François Garcia et André D. Robert une présentation claire des enjeux de chacun de ces projets. Le premier travail de recueil et compilation de ces textes a été effectué par : Luc Decaunes et Marie-Louise Cavalier, *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours, 1789-1960*, Paris, INRP, collection « Mémoires et documents scolaires », 1962, 419 p. Philippe Bongrand revient aussi, dans sa thèse, sur plusieurs de ces textes et des conditions de leur production avec un matériau original. Philippe Bongrand, *La scolarisation des mœurs*, op. cit. (chapitre 2 en particulier « La fonctionnalisation de l'institution scolaire »).

⁹⁵ François-Georges Dreyfus, « Un groupe de pression en action », art. cité. Il y détaille les relais des syndicats enseignants au Parlement et leur poids dans le blocage du vote à l'Assemblée nationale.

radicaux, la réforme Billière, notamment parce qu'ils n'obtenaient pas de garantie sur le recrutement des maîtres qui enseigneraient dans l'école moyenne.

Malgré les échecs successifs de ces réformes, l'enseignement évolue sous la IV^e République. Le ministère de l'Éducation n'a eu alors guère besoin de se faire le levier du changement, ce sont des mutations démographiques sourdes qui façonnent le système. La France connaît en effet dans les années 1950 une véritable *explosion scolaire* pour reprendre le titre de l'ouvrage de Louis Cros qui a très bien mis en évidence le phénomène⁹⁶. L'accélération massive des scolarités et scolarisations porte le taux moyen de fréquentation de l'école des 12 et 15 ans, toutes filières confondues, de 20.5 % en 1945-1946 à 44.3 % en 1957-1958. Cette hausse se retrouve à tous les niveaux, de l'enseignement préscolaire à l'université, mais il semble que le mouvement soit plus fort dans les cours complémentaires que dans les lycées⁹⁷. Ce mouvement qui débute après-guerre se renforce surtout à partir de 1950, avant que n'arrivent en 6^{ème} les enfants issus du baby boom : il semble que l'effet démographique de la reprise de la natalité n'ait fait qu'amplifier un phénomène d'expansion scolaire qui lui est antérieur. Ce premier « choc scolaire » explique sans doute aussi pourquoi de si nombreux projets de réformes voient le jour sous la IV^e République.

2) La V^e République comme fenêtre d'opportunité

C'est donc sous la V^e République qu'est progressivement réalisée l'école unique avec la création du collège pour tous par la loi Haby de 1975. Mais cette loi n'est que le troisième temps d'un processus qui débute avec la réforme Berthoin de 1959 puis la réforme Fouchet de 1963.

Si ces trois réformes peuvent rapidement être mises en place à la différence des précédents projets, c'est d'abord parce que la structure du nouveau pouvoir le rend moins dépendant vis-à-vis des oppositions que sous la IV^e République. Ainsi, le gouvernement peut passer outre des blocages éventuels du Parlement – le ministre Berthoin légifère par ordonnance dans la foulée de l'arrivée au pouvoir du général de Gaulle⁹⁸. De plus, il n'est pas soumis aux « *corporatismes rivaux*

⁹⁶ Louis Cros, *L'explosion scolaire*, Publication du comité universitaire d'information pédagogique, collection « Education et Economie », CVIP, Paris, 1961, 178 p.

⁹⁷ Certains y voient, à l'exemple d'Antoine Prost, la démonstration que la voie choisie pour l'unification du système scolaire, à savoir une uniformisation progressive sur le modèle du secondaire était une erreur et ne correspondait pas aux demandes des familles. Voir « Ecole et stratification sociale en France », art. cit.

⁹⁸ Il ne faut toutefois pas y voir un « passage en force » qui court-circuite toute consultation des partenaires. Comme le rappelle l'exposé des motifs, ce texte reprend l'essentiel des dispositions d'un précédent projet, daté de 1955, qui avait fait l'objet d'un vote favorable au Conseil Supérieur de l'Éducation.

(enseignement primaire contre secondaire) *car ils ne font partie, ni l'un, ni l'autre, de sa clientèle*⁹⁹ ». En ce sens, la V^e République constituerait bien une véritable fenêtre d'opportunité au sens des travaux de Kingdon : la conjoncture serait favorable pour l'unification de l'enseignement, résultant de la combinaison de plusieurs facteurs, le problème existe dans le débat public, la solution est reconnue comme une politique à mettre en œuvre et cette dernière à un soutien politique en charge de l'exécutif¹⁰⁰. Nous présenterons donc rapidement les trois temps majeurs de ce processus d'unification qui sont aujourd'hui largement connus.

Le ministre de l'Éducation nationale du gouvernement Debré, Jean Berthoin, a laissé son nom dans l'histoire éducative à une réforme qui prolonge la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans¹⁰¹. Pourtant, l'essentiel de la réforme est ailleurs comme cela est exprimé clairement dans l'exposé des motifs du décret : « *cette mesure est à nos yeux loin d'être essentielle* » car elle ne fait « *qu'entériner un mouvement spontané*¹⁰² ». Un second décret adopté le même jour tente de façonner plus durablement l'enseignement et donne toute sa cohérence à la prolongation de la scolarité. Le décret n° 59-57 réforme en effet l'organisation du système éducatif et généralise l'appellation de collège et marque une volonté de réduire la spécialisation des établissements et d'offrir dans les différents types de collèges des enseignements comparables et de reporter l'orientation décisive en fin de 3^{ème}. Les cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur sont rebaptisés *collèges d'enseignement général (CEG)* et les centres d'apprentissage *collèges d'enseignement technique (CET)*, même si subsistent parallèlement les premiers cycles des lycées. Nous sommes donc loin d'une véritable unification des filières, mais la mise en place d'un premier trimestre au programme identique pour tous et d'un cycle d'observation de deux ans (6^{ème}, 5^{èmes}) commun à toutes les sections et tous les établissements en constitue une première étape. Sont ainsi proposées des passerelles d'un enseignement à l'autre, premier jalon d'une interdépendance des établissements : s'il s'avère pendant ce cycle d'observation que la filière choisie n'est pas celle qui convient le mieux à ses aptitudes, l'élève sera réorienté. Très rapidement, le ministère de l'Éducation nationale doit se

⁹⁹ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV*, op. cit. p. 290 Toutefois, il ne formule là qu'une hypothèse, il n'y a pas de travaux à notre connaissance qui empruntent sérieusement cette hypothèse même si l'article suscité de Dreyfus semble corroborer cette hypothèse.

¹⁰⁰ John W. Kingdon, *Agendas, alternatives and public policies*, Boston, Little Brown and co, 1984, 240 p.

¹⁰¹ La réforme dite réforme Berthoin se compose de trois textes parus dans l'édition du *Journal officiel de la République française* du 7 janvier 1959. Le premier est l'ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire (p. 376) ; le second est le plus intéressant à étudier : décret n° 59-57 portant réforme de l'enseignement public (p. 422-430) ; le dernier est le décret n° 59-58 du 6 janvier 1959 portant réforme du baccalauréat de l'enseignement secondaire (p. 430)

¹⁰² Ibid (exposé des motifs). Jean-Michel Chapoulie conteste ce fait et montre au contraire que la croissance des effectifs était relativement modérée jusqu'en 1953 et qu'il s'agit bien d'une construction politique d'allongement des scolarisations liées à une représentation de l'avenir fondée en partie sur une hausse des qualifications. Voir Jean-Michel Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, 2007, n° 4, vol. 54, p. 7-38

rendre à l'évidence de l'échec de la réforme, comme l'écrit dans une note le Recteur Jean Capelle, Directeur Général au Ministère de l'Éducation nationale qui affirme que peu d'élèves mettent en pratique de cette possibilité de réorientation :

« Si l'établissement ne possède qu'une possibilité d'option, après la classe d'orientation, c'est cette possibilité qui sera suivie par les élèves dans leur très grande majorité.

Ainsi une enquête effectuée au début de la présente année scolaire (1962) a montré que 85% d'entre elles étaient décidées à faire poursuivre leurs études de leurs enfants sur place, c'est-à-dire, suivant les cas, dans un CEG, ou un lycée, ou un lycée technique.

La juxtaposition des diverses possibilités d'option pour les élèves correspondant à une même couche d'âge, dans un même établissement et dans une fédération d'établissements situés dans un même domaine, est donc une condition en dehors de laquelle il est parfaitement vain d'espérer la démocratisation de l'enseignement¹⁰³. »

Selon d'autres sources, seuls 3% des élèves changent de filières à la fin du cycle d'observation¹⁰⁴, principalement parce que changer de cursus revient à changer d'établissement, qu'une orientation du lycée vers les autres filières est vécue comme « *infamante*¹⁰⁵ » et que les maîtres des CEG répugnent à voir partir leurs meilleurs éléments vers le secondaire classique¹⁰⁶.

La réforme suivante est amorcée quatre ans plus tard, sous le ministère de Christian Fouchet et sans doute principalement sous l'impulsion de son directeur d'administration, le Recteur Capelle¹⁰⁷. Ils ont attaché leurs noms à une réforme condensée dans un décret du 3 août 1963 qui bouleverse plus profondément encore les structures scolaires¹⁰⁸. C'est l'existence même d'établissements différents pour le premier cycle de l'enseignement secondaire qui est remise en cause pour permettre que les procédures d'orientation portent enfin leurs fruits. À côté des CEG et CET, des *collèges d'enseignement secondaire* (CES) sont mis en place et deviennent le modèle généralisé à toute création d'établissement de premier cycle. Ainsi, les premiers cycles des lycées sont progressivement détachés des lycées en établissements distincts sous la forme de CES. Les CES offrent trois filières : la filière I, celle de l'enseignement général long (classique ou moderne long) qui débouche ensuite sur le lycée et le baccalauréat, la filière II de l'enseignement général court pouvant conduire à l'enseignement professionnel en deux ans (dans le cadre des CET) ; la filière III qui est un enseignement terminal court composé un cycle de transition (6ème et 5ème)

¹⁰³ CAC 1995 0107, note de Jean Capelle au ministre, portant la mention « Confidentiel », sans titre, datée du 7 juillet 1962, 5 p.

¹⁰⁴ Voir Jacques Narbonne, op. cit. p. 49

¹⁰⁵ Selon l'expression de Jacques Narbonne, op. cit.

¹⁰⁶ Ibid. On retrouve les mêmes observations chez Antoine Prost, op. cit.

¹⁰⁷ De nombreux observateurs font état de la distance critique du ministre face à la réforme envisagée. Antoine Prost l'a bien étudié dans son article sur la réforme de 1963, mais on en trouve un compte-rendu plus détaillé encore, avec un regard sans doute légèrement déformant sous la plume de Jacques Narbonne, conseiller du Général de Gaulle pour les questions éducatives. Voir ainsi : Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation – une rencontre manquée*, Paris, Denoël, collection « Documents », 1994, 738 p. (en particulier chapitre II, p. 79-111)

¹⁰⁸ Décret n° 63-793 du 3 août 1963 modifiant certaines dispositions du décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public, *Journal officiel de la République française, Lois et décrets*, édition du 4 août 1963, p. 7624 – complété par le décret n° 63-794 du 3 août relatif à l'organisation pédagogique des collèges d'enseignement secondaire, ibid. p. 7625.

suivi d'un cycle terminal pratique. Les CEG offrent l'ensemble des filières à l'exception de l'enseignement général long classique. Ces quatre années de scolarité sont un « cycle d'orientation » et non plus d'observation qui doit permettre de rectifier en cours de scolarité les choix inadéquats d'enseignement. Dans ces différentes filières des CES n'enseignent pas les mêmes types d'enseignants : se côtoient donc dans ces établissements des enseignants ayant reçu une formation universitaire (agrégés ou certifiés) affectés dans la voie I, d'anciens instituteurs devenus professeurs bivalents après avoir passé un concours spécifique, le CAP-CEG pour la voie II, ainsi que des instituteurs qui ont, en principe, reçu une formation spécialisée pour la voie III¹⁰⁹. La réforme se heurte à l'hostilité du monde syndical, tant du côté du premier degré que du second degré : le SNI critique ce qu'il considère comme une fausse démocratisation du collège via le maintien des filières, tandis que le SNES y voit une dépréciation de l'enseignement offert dans le second degré.

La loi Haby dite « sur le collège unique » symbolise généralement l'aboutissement de ce processus d'unification et de démocratisation amorcé dans l'après-guerre. La loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 supprime en effet la distinction entre CES et CEG, qui deviennent tous des collèges. Mais la principale innovation consiste en l'abolition des filières et l'institution d'une unité pédagogique pour les classes de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Les classes au sein des collèges deviennent donc indifférenciées, et c'est surtout en cela que le collège devient *collège unique*. Il s'agit d'offrir à tous les jeunes une solide formation de base, un socle minimal de connaissances. Cette unification radicale ne doit toutefois pas être comprise comme la volonté d'ignorer les différences de niveaux entre les élèves, cette réforme part au contraire du pari que de l'hétérogénéité ne peut que naître une élévation du niveau général des classes, par la pratique de l'hétérogénéité volontaire. De plus, à côté des cours sont prévues des séquences de soutien ou d'approfondissement adaptées au niveau des élèves. En 1975, le collège unique devient donc une réalité. Il reste cependant à nous interroger sur les motivations de ces réformes en interrogeant notamment son registre de justification.

3) L'égalité des chances, une notion polysémique

Dans les années 1960, paraît toute une série de travaux qui mettent en évidence les limites du caractère démocratique et émancipateur du système scolaire. Ces travaux sont notamment ceux de l'INED conduits par Alain Girard, Henri Bastide et Alfred Sauvy qui concluent à l'influence

¹⁰⁹ Cf. André D. Robert, *Système éducatif et réforme*, op. cit.

du milieu d'appartenance, qu'il soit social ou géographique, sur l'avenir scolaire de l'enfant. Ces travaux sont rapidement suivis par ceux de Bourdieu et Passeron qui font paraître *Les héritiers* (1964) puis *La reproduction* (1970) ou ceux de Baudelot et Establet *L'école capitaliste en France*¹¹⁰ qui, dans une perspective plutôt fonctionnaliste, mettent en évidence les fonctions cachées de l'école qui permet la perpétuation de la domination bourgeoise. Ils constituent aujourd'hui une matrice intellectuelle forte pour penser l'organisation scolaire et la question des inégalités à l'école. Ils sont en revanche largement postérieurs, dans leurs publications et leur réception, aux réformes qui mettent sur agenda la question de l'école unique et critique les inégalités d'accès aux différentes filières. Ce décalage temporel nous incite à interroger la façon dont la question de l'égalité des chances est formulée sur la période 1945-1975. Il nous semble en effet que la promotion de l'égalité des chances revêt alors une acception différente de celle qu'elle acquiert avec les études sociologiques sur le système scolaire. Elle n'est pas encore critique du caractère intrinsèquement ségrégatif de l'enseignement mais critique de la fermeture de l'accès à l'enseignement secondaire long aux classes populaires.

La critique de l'injustice sociale que représente l'organisation scolaire française est ancienne, nous pouvons en retrouver trace dès les années 1900, comme nous l'avons déjà évoqué ; elle est défendue à l'Assemblée nationale par des députés comme Maximilien Carnaud ou Ferdinand Buisson :

« La définition même de l'enseignement secondaire ne peut plus se faire en France que sous la forme d'une définition sociale ; il ne se caractérise pas par ses programmes ; on le reconnaît à ceci : c'est l'enseignement accessible à des enfants d'une certaine condition¹¹¹. »

Ce dernier dépose plusieurs propositions de loi en vue de supprimer l'inégalité fondée sur la fortune et « tirer parti de toutes les ressources que la nation offre¹¹² ». Mais plus que de garantir à tous les conditions d'accès au plus haut niveau, il s'agit alors de combattre les inégalités économiques de classe par le repérage des élèves les plus capables de poursuivre leurs études et par leur prise en charge éventuelle par l'Etat. La promotion de l'égalité des chances dans l'immédiat après-guerre procède exactement de la même logique : elle n'est pas le moteur d'une critique du fonctionnement inégalitaire du système scolaire mais recherche d'une plus juste répartition des élèves dans les différents segments de l'offre scolaire. Si la rhétorique de l'égalité des chances est donc présente dans la période 1945-1975, elle doit être saisie dans son contexte.

¹¹⁰ Dans cet ouvrage paru en 1971 chez Maspero, les auteurs démontrent que l'appareil scolaire en France repose sur l'organisation de deux réseaux rigoureusement cloisonnés (secondaire contre primaire) qui recoupe la partition en classes de la société française. La première a pour fonction de former l'élite, la seconde de cantonner la majorité laborieuse dans sa fonction de main d'œuvre bon marché nécessitée par le Capital. Les analyses de Louis Althusser « idéologie et appareils d'Etat », *La Pensée*, 1970, n° 151 rejoignent en partie celles des deux auteurs suscités.

¹¹¹ Déposition de Ferdinand Buisson devant la commission parlementaire sur l'enseignement secondaire. Citée par Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, op. cit, p. 387

¹¹² « Proposition de loi tendant à compléter la loi du 28 mars 1882 sur l'organisation de l'enseignement primaire obligatoire », déposée le 6 mars 1911, cité par Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, op. cit, p. 391

Dans un article classique, Antoine Prost s'interroge sur la notion de démocratisation et nous rappelle que certaines questions, inévitables aujourd'hui, ne se posaient pas il y a un siècle, à l'instar de la question de la sélection sociale ou de l'échec scolaire¹¹³. Il montre ainsi que parler de démocratisation pour la politique scolaire des débuts de la III^e République constitue un véritable contresens puisque l'enseignement français ne s'est pas construit pour combattre les inégalités sociales mais pour répondre aux demandes des différentes classes sociales – d'où la séparation en différentes filières¹¹⁴. Antoine Prost énonce surtout que les notions que nous employons sont souvent polysémiques et que leur emploi à des moments successifs peut relever de significations sensiblement différentes. Il distingue ainsi deux acceptions de la notion de « démocratisation » qui caractérise soit une démocratisation de la sélection, soit une démocratisation de la réussite. La démocratisation de la sélection renvoie à un principe de justice :

« La justice veut qu'on affirme une égalité de droit devant l'instruction. Mais personne n'envisage que tous puissent recevoir la même instruction : les inégalités de talents sont tenues pour réelles (...). La démocratisation concerne donc l'accès aux études nobles, au secondaire : c'est le recrutement démocratique de ce que nous appellerions aujourd'hui les filières d'excellence. »

La démocratisation de la réussite apparaît pour lui plus tardivement dans une acception de l'égalité réelle ou d'une justice garantie non plus en droit mais en faits. La démocratisation devient dénonciation des mécanismes de discrimination et correction des handicaps socioculturels face à l'école : « *une réelle démocratisation est définie par la suppression des ségrégations internes* ». Cette réflexion pourrait nous semble-t-il être élargie à la notion « d'égalité des chances ». Combattre les inégalités en 1900, comme en 1945 ou en 1963, c'est d'abord ne plus fermer l'accès aux meilleurs éléments des classes populaires à l'enseignement secondaire long, ce n'est pas faire en sorte que l'ensemble des élèves d'une génération réussisse de la même manière.

Cette façon d'envisager l'égalité des chances est très perceptible dans les textes qui exposent les réformes Berthoin et Fouchet, notamment les exposés des motifs des décrets qui fournissent un beau matériau pour examiner le registre de justification en usage¹¹⁵. En 1959, le ministère ne décrit l'enseignement français comme *injuste* parce qu'il scelle sur des bases familiales le destin scolaire et social des élèves, mais le dépeint comme *inadapté* parce qu'il gâche de nombreux talents. Il s'agit donc de sélectionner mieux pour ne plus se priver de *ressources* essentielles à l'économie française. Il n'est pas question, en effet, dans l'ensemble de l'exposé des motifs du

¹¹³ Antoine Prost, « La démocratisation de l'enseignement – histoire d'une notion », p. 47-62, in *Education, société et politiques – Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, collection « Points histoire », 1992, 247 p. Il reprend cette idée dans *Histoire de l'enseignement*, op. cit.

¹¹⁴ Il en veut pour preuve le fait que lorsque l'enseignement français est réformé dans la première partie du XX^e siècle, un nouvel enseignement à mi-chemin entre l'école primaire et le lycée classique est créé au lieu que soient harmonisées les filières existantes. Il l'explique en avançant l'hypothèse convaincante que cet enseignement nouveau, cet entre-deux, est adapté aux couches sociales nouvelles se situant entre la bourgeoisie et les classes populaires et il y voit la « *confirmation du principe qui organise l'école non pour combattre les divisions sociales mais pour leur correspondre* » – Ibid.

¹¹⁵ Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification*, op. cit.

décret Berthoin ou du décret lui-même de correction des inégalités, dans un principe de justice sociale. Dans le cas de la réforme Fouchet, lorsque la question des inégalités est citée, c'est non pas comme moteur principal de la réforme, mais au détour d'une phrase pour accompagner une idée présentée comme essentielle, celle de la juste exploitation des ressources intellectuelles potentielles :

« Il faut, c'est l'évidence même, d'ailleurs reconnue, pour la justice sociale comme pour l'intérêt national, prospector les ressources intellectuelles de la Nation qui ne peut se passer des intelligences et des dons que possèdent de très nombreux fils d'ouvriers et de paysans jusqu'à présent traditionnellement tenus à l'écart de l'enseignement secondaire¹¹⁶. »

Restituer l'intégralité de l'argumentaire est intéressant. La réforme Fouchet est remplacée ici dans une filiation longue de projets de réformes inabouties qui toutes auraient visé à instaurer une sélection scolaire fondée, non sur « la fortune », mais sur les aptitudes. La revendication de justice est certes évoquée mais il n'est jamais suffisant et toujours accolé aux besoins en qualification en main d'œuvre d'une France en développement :

« Le but de la réforme de l'enseignement, tant de fois tentée, que la V^o République a su commencer à mettre en œuvre et que des mesures nouvelles doivent bientôt compléter, est bien celui-ci : substituer à un clivage fondé sur la situation sociale, sur la fortune, sur la géographie ou simplement sur le hasard, une véritable orientation mettant chaque enfant, riche ou pauvre, urbain ou rural, sur la voie où l'appellent ses aptitudes intellectuelles ou ses dons. (...) Les familles préfèrent, surtout en milieu rural, les laisser dans les classes de fins d'études où (...) ils piétinent de onze à quatorze ans sans rien apprendre de nouveau. Cet état des choses est mauvais pour deux raisons : d'abord parce qu'il n'est pas juste – et cette raison est à elle seule suffisante ; ensuite, parce que nous vivons à une époque où la France a un besoin sans cesse croissant de techniciens et d'experts et où, par conséquent, il n'est pas possible d'admettre que la moitié de la population scolaire française soit dépourvue de toutes chances que dispense la scolarité¹¹⁷. »

Ce faisant, ces réformes sont en but non aux conservatismes enseignants ou à l'instabilité de l'Assemblée mais aux familles, notamment en milieu rural, qui ne recherchent pas la prolongation des scolarités. C'est donc contre le manque d'ambition des familles que se construit la réforme¹¹⁸.

¹¹⁶ Déclaration du gouvernement à l'Assemblée nationale et problèmes de l'Éducation nationale, communication de M. Christian Fouchet, ministre de l'Éducation Nationale, *Journal officiel de la république française, Débats parlementaires, Assemblée nationale, Compte-rendu intégral des séances*, 1^{ère} séance du mercredi 19 juin 1963, publié dans l'édition du 20 juin (p. 3550-3556) – les débats sur la communication du gouvernement se poursuivent sur quatre séances et s'achèvent à la seconde séance du 20 juin, voir également pour leur retranscription les pages 3556-3576 de l'édition du 20 juin et 3590-3639 de l'édition du 21 juin.

¹¹⁷ Ibid.

¹¹⁸ Pour être plus précise encore sur les registres de justification, il faudrait étudier comment l'idéal d'égalité des chances apparaît dans les justifications des réformes dans les années 1970. Ainsi dans le cadre du projet de réforme Fontanet, au printemps 1973, la question de la justice sociale est centrale. La correction des inégalités est même présentée comme la seconde mission de l'école, juste après la transmission des savoirs :

« Une seconde mission qui est inséparable de la première est la contribution à l'égalisation des chances. Il ne s'agit pas de dire que l'institution scolaire assure l'égalité des chances. Celle-ci dépend de bien d'autres facteurs, personnels ou d'environnement. Mais l'école peut beaucoup. Son rôle de compensation des handicaps est fondamental. Cette recherche de l'égalisation des chances ne veut pas dire non plus que tous les élèves doivent recevoir le même enseignement professé de la même manière. Une pédagogie différenciée est seule à même d'aider les plus faibles, sans gêner les plus forts. Dans cette optique, elle est inséparable d'un refus des filières imperméables et hiérarchisées. Chacun doit pouvoir garder sa chance et pour cela recevoir le maximum d'aide. » (19930271 article 2 : Exposé des motifs dans une version dite définitive du projet de loi datant du 27 mars 1973) Il faut sans doute y voir l'effet de la diffusion des travaux de sociologie dans l'administration et la transformation des débats publics relatifs à l'école au cours des années 1960 et notamment après 1968.

Voir : Sylvie Aebischer, « L'apparition progressive de la notion d'égalité des chances dans les politiques scolaires de l'après-guerre, un tardif ajout à des politiques préconstituées », Communication pour l'atelier « *Mise en perspective historique : l'étude de la manière dont le modèle de l'égalité des chances s'est construit aide-t-elle à expliquer la manière dont il se délite*

Nous venons de décrire rapidement le mouvement de réformes de l'après-guerre comme l'unification progressive des filières d'enseignement. Cependant ce mouvement est plus complexe que de prime abord et ne correspond pas à l'idée répandue d'une lutte contre les inégalités. Nous proposons de détailler le processus plus complexe dont cet histoire est le produit et de voir comment se dégage la construction d'une école « au service de la Nation », au service de la reconstruction de l'économie nationale.

II/ Un processus plus complexe : l'école au service de la nation

L'histoire que nous venons de retracer semble bien celle d'un processus d'unification continue dont le moteur serait la recherche de l'égalité des chances. Après la mise sur agenda de la question de l'accès socialement différencié aux différentes filières scolaires, chaque réforme tenterait à sa manière de consolider l'édifice de la démocratisation, aboutissant à l'ouverture du secondaire long pour tous en 1975. Pourtant cette histoire nous satisfait peu, nous paraît rendre compte imparfaitement de la dynamique de ces réformes : la construction de l'école unique n'est pas une unification pédagogique, mais plutôt une mise en système de l'enseignement, la période est traversée d'une volonté d'instituer des pratiques pédagogiques innovantes. Mais surtout, la dynamique de ces réformes doit beaucoup à une logique économique de mise en adéquation de l'offre de formation et des besoins de l'économie en main d'œuvre.

1) La mise en système de l'enseignement, loin des caricatures de l'école unique

Parler de construction d'un collège unique entre 1945 et 1975 nous semble un contresens. Si les compagnons de l'université nouvelle ont popularisé le terme « d'école unique », il revêt alors une acception différente. Certains auteurs proposent plutôt le terme de « mise en système de l'enseignement¹¹⁹ » qui paraît plus judicieux. Les réformes de l'après-guerre ne conduisent pas à l'abolition des filières, elles ne sont pas non plus dictées par la promotion d'un modèle unique d'enseignement pour tous. Elles ont en revanche toutes pour objectif d'orienter les élèves vers les

? », Colloque *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, UMR Éducation & Politiques, INRP, Lyon les 15, 16 et 17 mai 2006

¹¹⁹ S'il est difficile de connaître l'origine exacte de cette expression, c'est son apparition sous la plume d'Antoine Prost qui explique sans doute sa prolifération. Claude Lelièvre et Christian Nique, op. cit. André D. Robert, op. cit. en font largement usage.

filières qui correspondent le mieux à leurs « aptitudes », il s'agit donc que les différentes filières soient ajustées pour « faire système » entre elles.

▪ DES FILIERES MAINTENUES ET ARTICULEES ENTRE ELLES

Présenter le mouvement de construction de l'école unique ne doit pas nous conduire à un contresens puisqu'il n'a pas pour ambition de promouvoir un seul et même modèle d'école, sur lequel nous projetons notre collège unique. Bien au contraire, le mouvement de réformes de l'après-guerre s'apparente plutôt à une volonté d'articuler entre elles les formations existantes, d'agréger les logiques hétérogènes qui prévalent dans l'organisation scolaire. La construction de l'école unique ressortit dès lors à la construction d'une école moyenne qui soit un « enseignement d'orientation » qui orientent les élèves vers les filières qui leur correspondent.

Les réformes et projets de réforme entre 1945 et 1975 cherchent en effet à mettre en interdépendance les différents types d'enseignement proposés jusque là dans des établissements distincts plutôt que de proposer un modèle unique de scolarité. Chacune des réformes successives tente ainsi d'ajuster les composantes scolaires entre elles en favorisant les passerelles, d'assembler les différentes formations pour former un ensemble structuré et cohérent, un parcours logique, soit sous forme d'une succession de segments (école primaire puis secondaire) soit sous forme de formations alternatives (après le cycle d'observation – puis le collège – un choix de formations spécialisées). Ainsi lors de la préparation de la réforme de 1959, un conseiller technique du ministre note comment l'enchevêtrement des filières nuit à la cohérence et à la lisibilité de l'enseignement français :

« Les inconvénients les plus graves, et les plus souvent signalés, d'un tel système sont essentiellement de deux sortes : d'abord un certain enchevêtrement entre les diverses branches de l'enseignement, ensuite une différenciation prématurée qui entraîne des orientations hâtives que ne justifie bien souvent aucun critère raisonnable. L'enchevêtrement est surtout en ceci que la conception même d'enseignement du second degré est jusqu'ici restée très confuse dans l'esprit de bien des français¹²⁰. »

Il s'agit donc de substituer à l'ancienne juxtaposition d'établissements proposant des filières étanches l'une à l'autre une dynamique de cycles successifs et en interdépendance. La question de l'orientation des élèves vers ces filières maintenues est alors cruciale. Comme l'écrit Antoine Prost : « on eut vite dressé le constat d'échec de la réforme Berthoin : il n'y avait pas d'orientation¹²¹ ». C'est exactement le constat que l'on peut lire sous la plume du Recteur Capelle lorsqu'il situe les raisons de l'échec de la réforme de 1959 :

« Tout d'abord en effet, le cycle d'observation aurait dû, sur des programmes communs, opérer le brassage social désiré et permettre le jeu de l'orientation à la suite de la comparaison des aptitudes. Mais le désir de ne pas toucher aux grandes

¹²⁰ CAC 1987 0196, note de Marcel Leherpeux ayant pour titre « La réforme de l'enseignement en France », datée d'octobre 1959, 8 p.

¹²¹ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, p. 291

féodalités scolaires a introduit la phrase qui, en fait, neutralise l'entreprise : 'Les classes qui constituent les cycles d'observation font partie intégrante de l'établissement où elles sont installées.'

Contradictoire aussi avec l'idée d'orientation la prescription suivant laquelle chaque établissement de 1^{er} cycle doit se consacrer à un type d'option à l'exclusion de toutes les autres. On peut même dire que cette rigidité constitue une régression si l'on songe aux lycées héritiers des anciens collèges modernes ou techniques, et où l'enseignement court était déjà donné¹²². »

C'est donc la mise en place d'une organisation scolaire favorisant l'orientation rationnelle des élèves que la réforme Fouchet-Capelle entend mettre en place. Alors que la réforme Berthoin permettait des changements de filières mais assignait à chaque établissement un type d'enseignement, la réforme de 1963 implante plusieurs filières dans le même établissement : c'est le sens même de la création des CES. La réforme Haby parachève le système, en réunissant l'ensemble de l'offre d'enseignement dans un seul type d'établissement. Si les différentes filières ne subsistent plus, la loi de 1975 ne propose pas un enseignement unique pour le collège, le « collège unique » n'est pas pensé comme vecteur d'uniformité. Ainsi le coeur de la réforme portée par le ministre Haby est bien d'offrir à l'ensemble des élèves un enseignement adapté, au travers d'heures d'accompagnement, d'aménagement pour les élèves nécessitant un soutien ou un approfondissement¹²³. Les années de 4^{ème} et la 3^{ème}, par un jeu d'options non hiérarchisées, doivent permettre à chacun de développer ses goûts et capacités en choisissant entre le latin, le grec, l'approfondissement d'une langue vivante, le travail manuel, une préprofessionnalisation (dite « banc d'essai¹²⁴ »).

Mais au-delà des grandes étapes que nous avons mentionnées, cette « mise en système » de l'enseignement résulte aussi de décisions plus sourdes. Philippe Bongrand retrace bien ce phénomène dans sa thèse et montre comment elle procède de deux logiques¹²⁵. Elle est d'abord le fait d'un « emboîtement » de l'enseignement primaire dans l'enseignement secondaire : progressivement l'enseignement primaire se transforme en premier degré préparatoire à l'enseignement secondaire, ce qui passe par la constitution de deux cycles bien distincts entre le primaire (de 6 à 11 ans) et le primaire supérieur (de 11 à 14 ans). Dès 1946, les programmes des cinq premières années d'enseignement primaire sont simplifiés et allégés : à la charge du primaire supérieur auquel un nombre croissant d'élèves accèdent de compléter les mécanismes fondamentaux acquis, l'enseignement des classes élémentaires perd donc sa vocation d'enseignement autonome. Parallèlement, les programmes du primaire supérieur se « secondarisent » et s'alignent progressivement sur ceux de l'enseignement secondaire ; les

¹²² CAC 1995 0107, article 1, Jean Capelle, « Remarques sur l'organisation de l'enseignement », 1961, 9 p.

¹²³ CAC 1995 0107, article 1, René Haby, *Propositions pour une modernisation du système éducatif français*, février 1975, 149 p.

¹²⁴ Ibid. p. 59

¹²⁵ Philippe Bongrand, op. cit. chapitre 3

instituteurs ont même sont formés en Ecole normale après l'obtention du baccalauréat¹²⁶. La mise en système procède également d'une « *déseconдарisation* » de l'enseignement secondaire, comme nous le voyons au point suivant.

De façon générale, l'ensemble de la période est fortement marqué par une réflexion autour de l'école moyenne, ce que nous appelons aujourd'hui le collège. Pour cette période d'enseignement à la croisée entre enseignement primaire et secondaire, la concurrence entre les deux ordres d'enseignement et les deux modèles de scolarité qu'il propose est intense¹²⁷. Selon Philippe Bongrand, au-delà de la fenêtre d'opportunité que représente l'arrivée au pouvoir du général de Gaulle, la réforme Berthoin réussit à s'imposer en 1959 parce qu'elle invente un enseignement moyen qui ne soit pas une extension de l'école commune à tous mais un enseignement original qui préserve chacune des filières existantes et les articulent entre elles. C'est ce qu'il nomme un « *enseignement d'orientation* » qui définit l'école moyenne moins par les programmes d'enseignement que comme un dispositif d'orientation : les années de collèges sont pensées comme un moment d'observation des enfants afin de les affecter convenablement dans les segments d'enseignements ultérieurs¹²⁸. Il nous faudra donc aussi revenir sur cette notion centrale d'orientation.

- DE LA CRITIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE A LA PROMOTION DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Parce que le collège unique s'est finalement construit autour de la généralisation du modèle d'enseignement secondaire, s'est formé un prisme déformant qui nous fait penser la mise en place du collège unique comme la volonté de rendre possible l'accès pour tous à l'enseignement secondaire – au préalable réservé à une élite – de mettre donc en acte la démocratisation scolaire. Or s'il s'agit bien de supprimer des barrières, elles ne sont pas forcément situées là où elles sont attendues. Dans le discours des réformateurs d'après guerre, nous ne retrouvons pas de volonté d'élargir l'assise d'un enseignement secondaire inchangé, mais au contraire de très vives critiques à son égard. Nous n'y retrouvons pas non plus trace de la promotion d'un savoir immanent, central dans l'organisation scolaire, libérateur, dont il faudrait permettre la diffusion à tous. Bien au contraire ces réformes sont fondées sur la critique de l'enseignement classique et la volonté d'élargir l'audience de l'enseignement technique.

¹²⁶ Henri Peyronie, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école – formation, socialisation et manières d'être au métier*, Paris, PUF, collection « Education et formation », 1998, 215 p. / Hervé Terral, *Profession : professeur - des écoles normales maintenues aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (1945-1990)*, Paris, PUF, collection « Pédagogie aujourd'hui », 1997, 271 p.

¹²⁷ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, op. cit. p. 232-235 Philippe Bongrand, op. cit. p. 127

¹²⁸ Ibid. p. 130 et suivantes

Ainsi dans la préparation de la réforme de 1963, sont à noter les traces d'une critique virulente de l'enseignement classique que ne renieraient pas les membres de l'équipe Jospin. Ainsi les programmes surchargés atterrent le directeur général de l'enseignement :

« Nos programmes sont si 'démentiels' qu'on les rend souvent responsables du déséquilibre des conditions dans lesquelles trop de nos élèves travaillent, déséquilibre qui se manifeste curieusement par une surcharge dans le travail et par des lacunes graves dans les acquisitions fondamentales¹²⁹. »

En découlerait, selon lui, surmenage des élèves et fatigue scolaire. De plus, l'importance accordée aux examens dans l'enseignement réduirait trop souvent les cours à un bachotage qui ne développe en rien l'intelligence. On lit ainsi sous sa plume :

« Examens trop fréquents, épreuves trop nombreuses parfois trop longues, (...) mais surtout épreuves d'érudition et de mémorisation. Ce dernier caractère des épreuves écrites et surtout orales est grandement responsable de l'encylopédisme croissant des livres scolaires et de la fatigue imposée aux élèves par le stockage cérébral qu'ils doivent absorber. Plus l'on remplit les cerveaux, moins ils sont aptes à servir¹³⁰. »

Quelques lignes plus loin se dessine un diagnostic, que ne renieraient en rien les réformateurs de 1989, qui insiste sur l'évolution des connaissances et le retard de l'école en la matière :

« Le savoir statique a de moins en moins de valeur¹³¹. »

Le rapprochement avec la loi d'orientation de 1989 ne laisse pas d'être saisissant quand on s'arrête sur des conclusions bien proches de l'appel des réformateurs de l'équipe Jospin :

« Le maître pourra favoriser le développement de la personnalité de chaque élève grâce à des initiatives variées et à des actions d'équipe. (...) Un apprentissage poussé de la vie sociale et un contact étroit avec les différents milieux humains que comporte notre civilisation devront être recherchés. (...) A mesure que l'enseignement s'éloigne du concret, il donne à l'élève de moins en moins l'occasion de retrouver 'l'homo faber' qui se retrouve ainsi refoulé de la personnalité et s'en accommode mal¹³². »

Mais, plus que la promotion de nouvelles techniques pédagogiques, c'est le modèle d'enseignement qui est critiqué, trop peu concret, symbolisé par la filière classique. Si c'est en effet celle qui bénéficie du plus large prestige, c'est pour certains au ministère une filière qui gâche des intelligences et n'offre que peu de débouchés. C'est d'ailleurs avec des mots très durs et une angoisse quasi existentielle que Jacques Narbonne, conseiller pour l'Education du Président de Gaulle, décrit son expérience d'enseignant en secondaire classique :

« Dans ma classe de philosophie, de 1943 à 1950, environ la moitié des élèves vivaient pratiquement en marge et, sous la pression des bons élèves, il était impossible de ralentir le débit. Le programme, d'ailleurs l'interdisait. Ces élèves – dont certains sont restés mes amis – s'installaient au fond de la classe, désœuvrés, en situation d'échec permanent. Ils étaient, pour la plupart, incapables d'intelligence pratique lorsque, libérés du lycée, ils entraient dans la vie professionnelle, souvent dans les affaires familiales. Mais ils n'avaient rien à faire dans une classe de philosophie. J'ai observé, pour ma part, que la vie scolaire des lycées était parfaitement insupportable à certains esprits par ailleurs très estimables et que les maintenir de force dans un tel enseignement était grandement condamnable. (...) Je puis dire que c'est le sort de ces jeunes qui a été au premier plan de mes préoccupations durant les années où je fus en fonction à l'Elysée¹³³. »

Nous retrouvons ce constat à diverses reprises dans les écrits de Jean Capelle :

¹²⁹ CAC 1995 0107, article 1, Note de Jean Capelle ayant pour titre « Réforme de l'enseignement (document n°5) Les programmes scolaires », datée du 5 novembre 1962, 12 p.

¹³⁰ Ibid. p. 5

¹³¹ Ibid. p. 7

¹³² Ibid. p. 11-12. Il cite à cette occasion la proposition de M. René Haby, alors directeur au ministère, de créer des « maisons de jeunes » dans les lycées pour faire découvrir aux élèves « à l'initiative et la vie collective »

¹³³ Jacques Narbonne, op. cit. p. 54

« Mettre fin à certains automatismes suivant lesquels le 2^{ème} cycle secondaire est souvent encombré d'élèves qui auraient dû, après la 3^{ème} entrer dans une formation appliquée¹³⁴ »

« La mise sur pied d'un enseignement pratique – dans les CEG – va permettre de prolonger la scolarité en donnant une formation adaptée à des élèves qui étaient maintenus dans les classes de lycées faute d'avoir une formation à leur offrir quand les familles insistaient pour la poursuite de leurs études¹³⁵. »

Un des enjeux des réformes de 1963 est en effet de faire la promotion de l'enseignement technique et de revenir sur l'étiquetage de filière choisie par défaut en cas d'échec scolaire :

« Nos collègues de l'enseignement secondaire ont aussi imaginé un procédé de délestage qui consiste à dire 'bon pour l'enseignement technique'¹³⁶ »

Cela passe par la volonté de promouvoir une culture générale qui intègre aux côtés des humanités, une culture « technique » :

« A côté de la rhétorique et de la science pure, la technologie considérée comme science des mécanismes fondamentaux doit trouver place dans un enseignement de culture générale¹³⁷. »

Plus généralement, pour le Recteur Capelle, il y a dans cette intégration de la technique dans l'enseignement général l'occasion de résoudre un problème philosophique « entre l'humanisme et le machinisme, entre la technique et la culture générale¹³⁸. » Il expose ainsi aux inspecteurs généraux une anecdote liée à son passé de stagiaire dans une usine anglaise qui permet de mesurer les progrès que la technique a apporté aux hommes : le remplissage des hauts-fourneaux ne se fait plus à dos d'homme mais automatiquement, libérant les ouvriers d'un travail dangereux et aliénant :

« A la place de ces hommes machine, nous voyons aujourd'hui des hommes libres, des hommes pensants qui travaillent en équipe, et cette transformation extraordinaire de la vie est le résultat d'une conjoncture de la pensée au sens le plus pur tel que nos humanistes la défendent – et puis d'une conception d'une connaissance technique grâce à quoi on crée un peu plus d'humanité dans l'activité des hommes ; et je crois que l'humanisme, c'est bien cela. Ce n'est pas seulement une sympathie à l'égard des hommes morts, l'humanisme, c'est une préparation du monde vivant. Alors je voudrais que cette initiation (à la technologie) soit orientée avec sa valeur de culture, sa valeur intellectuelle aussi, sa valeur de logique afin que nos bons élèves puissent trouver en cela une satisfaction et puis plus d'ouverture vers le monde de demain¹³⁹. »

Cette promotion de l'enseignement technique tient sans doute au passé du Recteur, ancien ingénieur et directeur de l'INSA de Lyon, mais elle était déjà partagée par l'équipe précédente et, l'on retrouve cet appel dès le décret de 1959 :

« Le drame est là : nous retenons dans l'enseignement théorique nombre de nos jeunes esprits – qui trouveraient mieux leur voie dans l'enseignement technique à l'un ou à l'autre de ses niveaux¹⁴⁰. »

Cependant, tous considèrent que l'enseignement technique et pratique des CEG, école des métiers et lycées techniques doit évoluer, s'humaniser, pour former des techniciens de haut niveau.

¹³⁴ CAC 1995 0107, article 1, Jean Capelle, « Remarques sur l'organisation de l'enseignement », 1961, p. 9

¹³⁵ CAC 1995 0107, article 1, Jean Capelle, « Mission des lycées – Exposé fait à la Sorbonne le samedi 16 juin 1962 devant les chefs d'établissements du second degré et des représentants de parents d'élèves », 1962, 7 p.

¹³⁶ CAC 1995 0107, article 1, Jean Capelle, « Intervention de Jean Capelle devant les inspecteurs généraux à Sèvres le 7 novembre 1963 », p. 3

¹³⁷ CAC 1995 0107, article 1, Jean Capelle, « Mission des lycées », 1962, p. 2

¹³⁸ CAC 1995 0107, article 1, Jean Capelle, « Intervention de Jean Capelle devant les inspecteurs généraux à Sèvres le 7 novembre 1963 », p. 3

¹³⁹ CAC 1995 0107, article 1, Jean Capelle, « Intervention de Jean Capelle devant les inspecteurs généraux à Sèvres le 7 novembre 1963 », p. 4

¹⁴⁰ Décret de 1959, ref. cit.

« Quant à l'enseignement technique, il n'est plus polarisé vers l'adaptation d'un élève à un poste de travail en vue d'une aptitude à produire au plus vite : il doit faire une part croissante à la formation générale, scientifique, à un enseignement de civilisation (art, sociologie)¹⁴¹ »

Il semble donc que l'allongement des scolarités et la mise en système des différentes filières soient vus comme une occasion de repenser le contenu de l'enseignement et de valoriser d'autres formes d'accès au savoir, notamment en promouvant la culture technique. Le ministre Fouchet défend ainsi sa réforme en 1963 en présentant la même critique de la culture scolaire classique et un plaidoyer vibrant pour le développement d'une culture qui fasse toute sa part à la technique :

« Devant cette transformation [l'augmentation massive du nombre des élèves scolarisés], on a peine à croire qu'il s'est écoulé moins d'un siècle depuis que Renan déclarait que la haute culture devait demeurer le privilège d'une élite et que le peuple ne devait avoir que le souci d'être heureux. Cette vision des choses, peut-être justifiée à l'époque, a été emportée dans le mouvement de l'histoire, principalement parce que la science n'est plus dans notre monde la préoccupation d'un petit nombre d'érudits ou de savants, mais qu'elle est partout présente.

Il n'est pas d'aspect de notre vie qui ne soit affecté par un progrès de la technique ou une découverte de laboratoire. Je pourrais multiplier les exemples, mais vous les connaissez comme moi : les voitures qui sillonnent nos routes sont désormais produites dans des usines aux chaînes de montage automatisées, la facture de téléphone nous parvient sous la forme d'une carte perforée, établie et exploitée par des ordinateurs électroniques, notre information, nos loisirs sont maintenant étroitement liés à l'évolution des techniques les plus poussées ; la radio, la stéréophonie, la télévision transforment notre vie quotidienne. Personne ne peut plus, au sein de la nation, vivre comme si le progrès scientifique et technique était seulement l'affaire d'autrui. (...)

En présence d'une situation sans précédent, les moyens traditionnels de la culture humaniste et classique doivent, certes, être maintenus, mais il est évident qu'ils sont insuffisants. Il importe donc d'innover, d'inventer pour créer ce que doit être la véritable culture de demain¹⁴². »

C'est parce que la société serait modelée par le progrès technique que la culture classique devrait être revisitée afin de créer la « véritable culture de demain », qui intègre les moyens modernes de technologie. Les projets de l'après-guerre sont donc aussi un moment de redéfinition des savoirs à enseigner et de diffusion d'un contre-modèle face à l'enseignement secondaire classique long et des humanités.

▪ CONCILIER L'ORIENTATION ET LES APTITUDES DES ELEVES

Comme nous l'avons dit plus haut, les réformes scolaires de l'après-guerre mettent la question de l'orientation des élèves au cœur de leurs réflexions. Les réformes de 1959 puis de 1963 doivent se comprendre comme un effort de rationalisation des formations existantes, mais elles se conçoivent comme la recherche d'une orientation fondée sur leurs aptitudes. Ces réformes partent de la critique d'une inadaptation de l'enseignement qui ne correspond pas aux besoins des élèves, les nouvelles structures doivent donc permettre d'articuler les différentes filières à partir d'une orientation des élèves fondées sur une observation informée.

¹⁴¹ CAC 1995 0107, article 1, Jean Capelle, « Mission des lycées », 1962, p. 2

¹⁴² Déclaration du gouvernement à l'Assemblée nationale et problèmes de l'Education nationale, communication de M. Christian Fouchet, ministre de l'Education Nationale, *Journal officiel de la république française, Débats parlementaires, Assemblée nationale, Compte-rendu intégral des séances*, 1^{ère} séance du mercredi 19 juin 1963, publié dans l'édition du 20 juin (p. 3550-3556)

La rationalisation des structures d'enseignement mise en place dans l'après-guerre n'est pas forcément motivée par des économies budgétaires. Ainsi, dans son discours aux chefs d'établissement du second degré et aux représentants des parents d'élèves le 16 juin 1962, le recteur Capelle lance en effet une chicane aux contraintes financières et rappelle que les moyens de l'Education nationale sont à la hausse¹⁴³. Cette rationalisation tient surtout à la volonté de fonder l'orientation des élèves sur des critères objectifs correspondant à leurs aptitudes pour tel ou tel type d'enseignement. Ainsi le décret de 1959 dépeint-il le tableau d'un enseignement « inadapté » aux différentes formes d'intelligence des élèves :

« Un enseignement inadapté »

De graves contradictions déséquilibrent nos enseignements. Notre enseignement secondaire par exemple s'affaiblit et menace de succomber sous la pléthore. Alors que cette vague n'a encore recouvert que ses deux premières années, comment accepter la perspective de lycées bientôt submergés par un million d'élèves, dont la moitié sans doute n'y seraient entrés qu'en méconnaissant leurs véritables aptitudes ?

Le drame est là : nous retenons dans l'enseignement théorique nombre de nos jeunes esprits – qui trouveraient mieux leur voie dans l'enseignement technique à l'un ou à l'autre de ses niveaux – et, dans le même temps, nous abandonnons dans l'enseignement utile mais sommaire des classes de fin d'études, ou dans les enseignements courts, des intelligences auxquelles les enseignements longs, technique ou secondaire, vaudraient leur accomplissement véritable.

Par une exacte recherche de ces diverses aptitudes, les différents types d'enseignement doivent recevoir tous les élèves qui s'avèrent plus particulièrement aptes à suivre tel ou tel d'entre eux. C'est là tout le problème qui n'est pas de hiérarchisation mais de répartition¹⁴⁴. »

C'est donc à partir de ces aptitudes qu'il faut organiser l'enseignement et orienter les élèves. C'est bien à partir de cette réflexion sur les aptitudes que la réforme de 1959 est approfondie en 1963 pour que les élèves ayant entamé leur scolarité dans un établissement ne soient pas entravés par le faible choix de filière dans le développement de leurs aptitudes :

« Contradictoire aussi avec l'idée d'orientation la prescription selon laquelle chaque établissement de 1^{er} cycle doit se consacrer à un type d'option à l'exclusion des autres. On peut même dire que cette rigidité introduit une régression. (...) Aux trois groupes de formation, que les trois mondes traditionnels du primaire, du secondaire et du techniques offraient aux jeunes, au niveau de l'enseignement moyen, pour les y enfermer, doivent se substituer des groupes polyvalents, organisés par tranches d'âge, de façon à permettre le brassage social et l'orientation, (...) un enseignement moyen unifié¹⁴⁵. »

Parallèlement, différents corps enseignants interviennent dans le premier cycle du secondaire et cette coexistence apparaît nécessaire aux yeux du Recteur Capelle pour mieux s'adapter aux différents profils d'élèves :

« Il est désormais acquis que l'enseignement obligatoire comprend successivement l'école primaire élémentaire avec ses cinq années de programme et ensuite dans un autre établissement un programme de 4 années d'études avec, dans chacune de ces quatre années d'études la diversité des classes qui correspond à la diversité des aptitudes.

(...) Il y aura toujours des élèves bénéficiant de professeurs du second degré du type traditionnel dès la classe de 6^{ème} et il y aura toujours des élèves qui dès la classe de 6^{ème} auront besoin d'être pris en main par des maîtres ayant l'habitude de l'enseignement global de l'école primaire¹⁴⁶. »

« La limite de la scolarité obligatoire ayant été portée de 14 à 16 ans, il faut s'intéresser à des élèves peu doués qui s'éliminaient tôt de l'école et s'orientaient vers les professions sans apprentissage particulier¹⁴⁷. »

¹⁴³ CAC 1995 0107, article 1, Jean Capelle, « Mission des lycées », 1962, p. 4

¹⁴⁴ Décret de 1959

¹⁴⁵ CAC 1995 0107, article 1, Jean Capelle, « Remarques sur l'organisation de l'enseignement », 1961, p. 2 et 4

¹⁴⁶ CAC 1995 0107, article 1, Intervention du Recteur Capelle devant les Inspecteurs généraux, à Sèvres, le 7 novembre 1963

¹⁴⁷ CAC 1995 0107, article 1, Jean Capelle, « Mission des lycées », 1962, p. 1

Cette notion d'*aptitude* est donc réellement au fondement des réformes de 1959 et 1963, elle semble renvoyer aux réflexions menées par Henri Wallon en psychologie de l'enfance et qui ont nourri l'écriture du plan de 1947, sur lequel nous revenons dans un point suivant. Pourtant, comme le note André D. Robert ce concept avait pour Wallon une dimension dynamique non négligeable (l'éducateur peut encourager, développer des aptitudes) « *là où le décret de 1959 allie fixisme et naturalisation* » assignant aux élèves des capacités à suivre tel ou tel enseignement¹⁴⁸.

Les réformes Berthoin et Fouchet sont effectivement pensées comme une adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves mais cette rationalisation se fait aussi en fonction d'autres besoins, tout aussi présents dans les projets de réforme, que sont les besoins en main d'œuvre de l'économie.

2) L'école au service du développement économique : « rentabiliser « à plein profit » les aptitudes »

Nous avons présenté une analyse selon laquelle la recherche de l'égalité des chances serait le moteur des réformes scolaires de l'après-guerre, essentiellement assimilables à un processus de démocratisation. En étudiant les registres de justification mobilisés des réformes Berthoin à Fouchet, nous mettons au jour des argumentaires qui dotent la réforme d'une légitimité en se fondant sur une logique qui est celle de l'expansion économique¹⁴⁹. La conception de l'enseignement qui sous-tend ce mouvement de réformes nous apparaît procéder d'une « logique adéquationniste¹⁵⁰ », i. e. de la recherche d'une mise en adéquation des modèles de formation avec les besoins en main d'œuvre de l'économie.

L'étude des registres de justification de la réforme Berthoin permet de restituer ce discours de manière fine. Ainsi la réforme de 1959 est présentée comme « *une réponse réaliste et efficace* » aux « *expansions humaines et économiques* » auxquelles la France fait face :

¹⁴⁸ Voir aussi les remarques de Louis Legrand qui s'avère déçu a posteriori en relisant les textes de 1959 et 1963 de les avoir défendus, de voir le fatalisme scolaire qui en transpire et qui lui semble bien éloigné de l'optimisme éducatif qui caractérise le plan Langevin-Wallon. Voir Jean-Michel Barreau, Jean-François Garcia, Louis Legrand, *L'école unique (de 1914 à nos jours)*, Paris, PUF, collection "Pédagogues et pédagogies", 1998, 128 p.

¹⁴⁹ Le recours à la notion de « registre de justification » pourrait être suspecté de ne pas restituer les motivations profondes d'une réforme et de ne s'en tenir qu'aux motifs officiels sans saisir les ressorts cachés de l'action publique. N'ayant pu travailler sur les travaux préparatoires de la réforme, nous nous en tenons effectivement au texte final tel que publié au Journal officiel et donc au discours officiel mais ce choix ne se fait pas uniquement par défaut : ce discours officiel est intéressant en soi à étudier, parce qu'il dit montre ce qui est dicible dans la sphère éducative et politique au moment de cette réforme.

¹⁵⁰ Nous empruntons l'expression à Philippe Bongrand, op. cit. p. 99. Nous retrouvons cette idée de « pensée adéquationniste » chez Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, 2002, vol. 43, n° 4, p. 685-709

« Celui-ci [le présent décret], qui n'est inspiré ni par des vues doctrinales ni partant par un empirisme à courte portée, nous l'avons conçu sous la référence du réalisme et de l'**efficacité**. (...) La réforme répond d'abord à une prise de conscience de la révolution démographique qui s'accomplit devant nous. (...) Au même moment, malgré quelques inquiétudes récentes, **l'activité économique du pays offre à nos enfants et à nos adolescents des ouvertures considérables**. Encore faut-il, sous peine des plus graves mécomptes, que **l'expansion humaine et l'expansion économique soient mises en correspondance**, sans que pourtant se trouve le moins du monde menacé l'héritage de savoir désintéressé et la tradition humaniste qui constituent l'essence du génie français et fondent son originalité¹⁵¹. »

Ce texte présente l'accroissement de la population scolarisée comme un mouvement spontané :

« Quelques chiffres fixeront d'abord l'ampleur de l'effort qu'en tout état de cause, avec ou sans réforme, nous devons accomplir dans les toutes prochaines années. En 1961, nous recevrons environ 6.500.000 élèves dans l'enseignement du premier degré contre 6.100.000 actuellement, y compris les effectifs des cours complémentaires, qui atteindront sans doute plus de 520.000 élèves en 1961, contre 310.000 actuellement. L'enseignement secondaire, avec l'organisation actuelle passerait d'un effectif de 650.000 élèves en 1957 à un effectif de plus de 900.000 élèves. L'enseignement technique, qui compte aujourd'hui 330.000 élèves et en refuse durement près de 60.000 chaque année, aura certainement à accueillir 160.000 élèves supplémentaires d'ici la même date. »

Face à la nécessité de répondre à une telle demande scolaire, il est donc envisagé une réponse « efficace » ou plus exactement « profitable », « rentable », il s'agit pour le pays « d'investir à plein profit » comme l'indique un des sous-titres de l'exposé des motifs :

« Telles sont les données numériques de base irréfutables, qui dictent à la nation l'un de ses plus impérieux devoirs. Toute la question est de savoir si, ces mêmes **investissements**, nous entendons les utiliser à faible ou à **plein profit**. Au moment où une aussi claire évidence impose au pays de tels investissements, l'Éducation nationale doit dresser son bilan, constater ses insuffisances, proposer les adaptations qui doivent assurer aux contributions financières de la nation **une pleine rentabilité**. »

Ce vocabulaire de la rentabilité est répété dès les premiers arguments avancés par les réformateurs. La réorganisation de l'enseignement semble donc en grande partie motivée par un besoin d'adapter l'enseignement aux demandes économiques, ou plus exactement de profiter de l'expansion démographique et de la soif de scolarité des familles pour moderniser l'économie, fournir de plus nombreux cadres à la Nation. La suite de l'argumentaire est intéressante à ce titre. L'enseignement français n'est pas décrit comme *injuste* parce qu'il scelle sur des bases familiales, géographiques ou sociales le destin des élèves, mais on le dépeint comme *inadapté* parce qu'il gâche de nombreux talents. Il s'agit donc de sélectionner mieux pour ne plus se priver de *ressources* essentielles à l'économie française. Nous avons déjà noté à ce sujet que les réformateurs de 1959 et 1963 cherchent moins à renforcer la scolarisation dans le secondaire long en l'ouvrant aux populations qui n'y avaient pas accès qu'à encourager la fréquentation de l'enseignement technique. Ce sont en effet des formations techniques ou pratiques qui permettraient à la France de relever le défi de la modernisation économique, comme on peut le lire dans le décret Berthoin de 1959 :

« Un enseignement inadapté
(...) C'est seulement par cet inventaire exhaustif de nos ressources intellectuelles actuellement incomplètement prospectées et trop souvent fourvoies, que nous mettrons fin à la perte de substance que nous déplorons, et dont souffrent aussi bien les individus que la nation elle-même.

¹⁵¹ Exposé des motifs du décret n° 59-57, *Journal officiel de la République française* du 7 janvier 1959, p. 422-430. C'est nous qui soulignons.

Nous ne pouvons plus maintenir une organisation scolaire qui ne nous permet de former qu'un chercheur, un ingénieur, un professeur quand il en faudrait deux, un technicien quand trois seraient nécessaires, tandis qu'à l'inverse, se presse dans nos enseignements supérieurs des lettres, de la philosophie et du droit une foule d'étudiants, à qui nous n'avions pas préparé d'autre issue, et qui doivent maintenant recourir à de tardives et difficiles reconversions, faute de quoi ils se condamneraient, et ce n'est pas sans exemple, à des besognes de fortune et de déboire¹⁵². »

Pour ce qui est de la réforme Fouchet de 1963, le constat d'une inadéquation entre les qualifications des sortants du système éducatif et les besoins en main d'œuvre de l'économie est assez proche. Le ministre souhaite également le développement de l'enseignement supérieur pour que la France se maintienne dans la course internationale : 1% de la population française doit fréquenter les universités « *si l'on veut que la France parvienne à un niveau de culture suffisant pour continuer à être un peuple intelligent et avancé au point de vue scientifique* ».

La présentation de ces deux textes nous amène à une première conclusion sur le registre de justification emprunté ici. Pour reprendre la typologie de Boltanski et Thévenot, cette notion fait écho à la « *cité industrielle* », inspirée par les écrits de Saint-Simon, qui pose comme principe supérieur commun le principe d'efficacité et de rationalité¹⁵³ que l'on retrouve dans l'idée de rentabilité de l'investissement éducatif¹⁵⁴. Mais plutôt que d'invoquer un idéal désincarné et de postuler un registre de justification à la validité intemporelle et non localisée, il nous semble pertinent de situer ce registre de justification dans le temps et l'espace. André D. Robert y voit l'application des théories du capital humain qui se développent dans les années 1950¹⁵⁵ : elles donnent ses fondements à une économie de l'enseignement qui met en correspondance les flux d'élèves avec les « stocks » de main d'œuvre dont a besoin le secteur économique. La recherche d'une économie plus productive conduit alors à rechercher l'élévation des niveaux de qualification. Nous voyons surtout dans ces réformes une illustration paradigmatique de ce qu'on peut appeler « *l'esprit du Plan*¹⁵⁶ », cet idéal de planification économique à la française qui naît sous la IV^e République. Le Commissariat général au Plan (CGP) a pour mission d'organiser le développement économique dans le contexte de reconstruction intense de la Libération, il est une « *préparation rationnelle de la croissance économique et du développement des activités collectives*¹⁵⁷ ». Le Plan s'enracine dans un contexte de forte croissance économique, mais il est surtout un instrument de

¹⁵² Décret de 1959, souligné par nous.

¹⁵³ Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification – les économies de la grandeur*, op. cit.

¹⁵⁴ C'est d'ailleurs ce terme que reprend Jean-Louis Derouet dans son article « Les enseignants face à un système de justification complexe », *Education permanente*, N° 96, 1988, pages 61-72

¹⁵⁵ André D. Robert, « Gaullisme et capital humain : un nouveau paradigme pour définir la justice à l'école ? », Communication au colloque « Repenser la justice en éducation », Lyon, 15, 16, 17 mai 2006 ; André D. Robert, « De Gaulle, l'école et l'économie », in Vincent Troger (dir.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*, éditions Sciences humaines, 2006, p. 183-196.

¹⁵⁶ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron préfèrent évoquer un esprit technocratique dans *La reproduction – Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de minuit, collection « Le sens commun », 1970, 282 p. – p. 212-215

¹⁵⁷ Michel Crozier, « Pour une analyse sociologique de la planification française », *Revue française de sociologie*, 1965, vol. 6, n° 2, p. 147-163

contrôle de l'Etat sur l'économie pour lutter contre « *l'insupportable incertitude*¹⁵⁸ », un outil « *anti-hasard*¹⁵⁹ », permettant d'orienter et d'accompagner la croissance. En ce sens, il peut être considéré comme une variante française de la pensée de l'Etat Providence, il donne à l'Etat un rôle primordial, volontariste, à l'avant-garde de la réforme sociale, véritable levier de l'économie au travers d'un appareil d'Etat prospectif et réflexif¹⁶⁰. Il est ainsi « *une grande entreprise collective de développement économique et de modernisation de la société française*¹⁶¹ ». L'esprit de cette planification est bien résumé dans un rapport de l'OCDE utilisé dans le cadre de la préparation du V^o Plan :

« Pour les responsables de l'enseignement qui, dans tous nos pays, se trouvent dotés de budgets de plus en plus importants, le problème préoccupant est celui de l'emploi judicieux des fonds publics qui leur sont confiés. Or, le véritable test de cet emploi judicieux réside dans une appréciation du bénéfice que tire le pays en investissant dans les diverses sortes de formation. Tout d'abord, le personnel sortant du système éducatif doit pouvoir trouver preneur. Le chômage de personnel ayant reçu une formation est une perte sèche d'autant plus absurde que la demande n'est pas satisfaite. Que des entreprises manquent de personnels et que des diplômés restent sans emploi est un indice très grave du manque d'adéquation entre la formation donnée et les besoins de l'économie. Un ajustement des politiques de formation est donc nécessaire à un rythme qui ne saurait être plus lent que celui de l'évolution de l'économie. Mais il faut pour cela disposer d'informations précises¹⁶². »

Les premiers plans adoptés par le CGP portent sur le développement industriel de la France, rapidement le commissariat se dote de structures spécialisées qui prospectent des domaines spécifiques et le IV^o Plan (1962-1965) consacre la création d'une commission des équipements scolaires, universitaires et sportifs sous la direction de Victor-Pierre Le Gorgeu¹⁶³. Selon Lucie Tanguy, c'est à partir du IV^o et V^o Plan que l'on observe une mise en équivalence de la formation et de l'emploi qu'elle étudie au travers de la définition de niveaux de diplôme qui permettent une adéquation entre niveau de formation et niveau d'emploi¹⁶⁴. Philippe Bongrand qui étudie plus spécifiquement les réformes de l'enseignement dans l'après-guerre situe l'avènement de cette pensée « adéquatinniste » plus en amont. La rencontre, en 1952, entre Charles Brunold, directeur de l'enseignement secondaire et Jean Fourastié, président de la commission de la main d'œuvre du second Plan en trace les premiers maillons. Nous retrouvons en effet, dès le rapport

¹⁵⁸ Claude Gruson, *Origine et espoirs de la planification française*, Paris, Dunod, 1968, 638 p.

¹⁵⁹ Selon l'expression de Pierre Massé, *Le plan ou l'anti-hasard*, Paris, Gallimard, collection « NRF », 1965, 250 p.

¹⁶⁰ Sur la planification française, il faut signaler le numéro de la *Revue française de science politique*, n^o 23, vol. 2, 1973 « Administration et société à la lumière des pratiques planificatrices » et en particulier l'article de Lucien Nizard, « Administration et société : planification et régulation bureaucratique », Lucien Nizard, « De la planification française, production de normes et concertation », *Revue française de science politique*, vol. 22, n^o5, octobre 1972

¹⁶¹ Lucie Tanguy, op. cit. p. 686

¹⁶² CAC 1997 1307, article 38, Léon Ter Davtian, « La formation et l'utilisation du personnel scientifique et technique », *Aspects de la conjoncture*, 1967, n^o 2, p. 1-2

¹⁶³ Pour une histoire de l'évolution du Plan, voir Michel Margairaz, « Planification et politiques industrielles des années 1940 aux années 1960 : les trois figures du Plan », communication au colloque de l'Institut CGT d'histoire sociale « La CGT de 1966 à 1984 – L'empreinte de Mai 1968 », Montreuil, 14-15 mai 2008 Sur la commission Le Gorgeu, voir Jean Fourastié, « Les travaux de la Commission de l'équipement scolaire du Commissariat général au Plan », *Population*, 1962, vol. 13, n^o 2, p. 215-226 ou Voir CAC 19771348, articles 3 et 4. La commission Education, dite « commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif », se contente plus modestement de proposer une projection précise des effectifs d'élèves, d'enseignants et bâtiments à construire permettant d'établir une carte scolaire fiable. Voir par exemple : CAC 1987 0176, article 23, Essais de prévisions de diplômés et des « besoins en main d'œuvre dans les différentes disciplines » dans le cadre de la préparation du V^o Plan

¹⁶⁴ Lucie Tanguy, op. cit.

de 1954 de cette commission la volonté de « *mettre l'école à l'unisson de la société de son temps* » et de réformer l'enseignement de façon à ce qu'il « *produise les flux utiles à l'économie*¹⁶⁵. » Il s'agira alors, dans l'esprit de Jean Fourastié, de développer des formations secondaires plus courtes que la filière classique, à destination des élèves moyens, afin de répondre aux besoins de l'économie en cadres moyens. Cette pensée se fait projet de réforme en 1955 dans le cadre du comité Sarrailh qui prépare le premier projet Berthoin¹⁶⁶ – qui sert de fait de trame au projet Berthoin de 1959. La composition du comité Sarrailh est révélatrice : pour un tiers, il est ouvert à des personnalités extérieures au système éducatif, « *personnalités compétentes, non plus seulement sur le plan universitaire, mais sur le plan de la vie française*¹⁶⁷ ». Or ces personnalités sont de fait prioritairement issues du secteur économique, à l'image d'Emile Bollaert et Raymond Boulenger, du CNPF ou Jean Louis, directeur d'une société de construction. Le travail du comité est alors d'identifier les besoins sociaux auxquels l'organisation scolaire doit s'adapter : les formations deviennent des variables d'ajustement à l'emploi¹⁶⁸.

La politique gaulliste en matière d'éducation semble ainsi pouvoir se lire selon le schéma des néomarxistes pour lesquels « *l'école a pour fonction essentielle la formation de la force de travail, elle est conditionnée par les structures économiques, elles-mêmes marquées par des rapports sociaux antagonistes*¹⁶⁹. » Ainsi Bernard Charlot et Madeleine Figeat soulignent-ils que la réforme Berthoin a su remporter « *l'adhésion du patronat* », entretenant un certain malthusianisme dans sa planification de la formation en fonction des besoins de main d'oeuvre¹⁷⁰. Cependant André D. Robert souligne que cette politique gaulliste en matière d'éducation a eu deux versants, l'un « *dur* », l'autre « *mou* » : alors que le général de Gaulle, son conseiller Jacques Narbonne et Jean Berthoin défendent une adaptation « dure » à l'économie, Christian Fouchet et Georges Pompidou auraient cherché à amender cette vision, c'est ce qui expliquerait que la logique adéquationniste domine moins le texte de 1963¹⁷¹ – même si elle y est encore largement perceptible.

¹⁶⁵ Philippe Bongrand, op. cit. p. 99

¹⁶⁶ Cf. supra section 1 § « La sortie de la guerre et la IV^e République »

¹⁶⁷ Présentation du comité par le ministre Berthoin à l'Assemblée nationale, cité par Philippe Bongrand, op. cit. p. 119

¹⁶⁸ Jean-Michel Chapoulie propose une analyse complémentaire des recours à des experts extérieurs au ministère, recrutés parmi les spécialistes de sciences sociales. Il étudie ainsi le rôle notamment de Jean Fourastié et Alfred Sauvy dans les commissions du Plan et montre que leur influence doit beaucoup aux « *représentations de l'avenir qu'ils partagent avec une partie du personnel politique et des hauts administrateurs* » Jean-Michel Chapoulie, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France (1945-1962) », *Genèses*, n° 66, 2006/3, p. 124-145.

¹⁶⁹ Monique Segré, *Ecole, formation, contradictions*, Paris, Editions sociales, 1976, 254 p. (p. 11)

¹⁷⁰ Bernard Charlot et Monique Figeat, *Histoire de la formation des ouvriers (1789-1984)*, Paris, Minerve, 1985, 614 p.

¹⁷¹ André D. Robert, « Gaullisme et capital humain », art. cit.

La mise en système de l'enseignement au sortir de la seconde guerre mondiale ne peut donc se comprendre uniquement au prisme de l'idéal de justice et d'égalité des chances. Elle trouve aussi ses racines dans cette « pensée du Plan » qui entend faire de l'école un instrument au service de la reconstruction de l'économie. Ainsi, nous retrouvons en 1989 le souci de lier éducation et économie, même si les formes d'interventions de l'Etat que les réformes présupposent diffèrent radicalement. Cependant les préoccupations centrales de ces réformes de l'après-guerre sont largement différentes de celles qui agitent les réformateurs de l'équipe Jospin puisqu'il s'agit d'abord de réformes de structures qui organisent globalement l'enseignement et non tentent de redéfinir sa pédagogie. Pourtant, derrière ce vaste mouvement de réforme générale de l'Education nationale, nous devons signaler un ensemble de mesures disparates, de réflexions qui montrent combien les pensées pédagogiques innovantes ont essaimé dans l'après-guerre au cœur des politiques éducatives.

3) La promotion d'expériences d'école nouvelle

Si la logique adéquationniste d'un Etat développeur nous paraît le moteur essentiel des réformes de l'après-guerre, il nous semble nécessaire de signaler aussi tout un pan de projets de réformes qui s'inspirent des pédagogies innovantes. Ainsi une critique interne à l'institution scolaire se développe parallèlement aux réformes de structure, qui remet en cause les pratiques pédagogiques et trouvent de nombreux relais au sein de l'administration scolaire.

▪ L'EXPERIENCE DES CLASSES NOUVELLES

Dans le prolongement des « classes d'orientation » créées sous le ministère de Jean Zay, le ministre René Capitant, sur proposition de son directeur de l'enseignement du second degré, Gustave Monod institue en 1945 les « classes nouvelles ». Ces classes ont pour objet d'expérimenter et préparer la réforme de l'enseignement, elles s'adressent donc à des enseignants et des familles volontaires. Elle repose sur la volonté de repenser l'orientation des élèves, en substituant au choix préalable d'une filière, un sas pédagogique qui permette d'expérimenter les différentes filières possibles. Il s'agissait donc d'offrir aux élèves un tronc commun d'études complété par des options (latin, les travaux manuels éducatifs et l'éducation artistique en 6^{ème} et 5^{ème}, une seconde langue vivante, une option sciences, une option technique et une option économique en 4^{ème} et 3^{ème}), afin de permettre l'observation psycho-pédagogique et le repérage des aptitudes propres à chacun des élèves. Sur le plan pédagogique, les classes nouvelles officialisent le travail en équipe des enseignants et plus encore, l'amalgame des différents corps

d'enseignants. Elles instituent le principe d'un suivi personnalisé des élèves, rendu possible par la limitation des classes à 25 élèves. Il s'incarne dans les conseils des classes hebdomadaires des professeurs, des heures de travaux dirigés, où le maître guide l'élève pour trouver sa méthode personnelle de travail ou à s'adonner à des travaux personnels. Fondamentalement, il s'agissait de substituer un travail volontaire à la discipline imposée par l'adulte, de permettre la participation active des élèves. Elles se nourrissent enfin d'une promotion des pédagogies actives et de la volonté d'aborder les savoirs scolaires au travers d'une pédagogie du concret qui parte des problèmes réels¹⁷².

L'expérience est loin d'être anodine : 200 classes sont ouvertes en 1945 et jusqu'à 800 classes nouvelles ont été implantées dans 90 établissements et ont scolarisés près de 20 000 élèves¹⁷³. Au-delà de la problématique de l'orientation qu'elles soulèvent à nouveau, ces classes tentent de faire émerger un nouveau modèle pédagogique qui considère « *la singularité de chaque enfant (incluant la dimension affective) et, à terme, la visée de son épanouissement individuel et social*¹⁷⁴ ». Mais ces classes tenaient beaucoup à la personnalité du directeur et de son équipe qui les ont portées. Gustave Monod et ses collaborateurs Roger Gal et Alfred Weiler ont en effet tous trois la particularité de s'être engagés dans les courants de l'école nouvelle, soit au GFEN, à la société française de pédagogie (voir supra). En 1953, les « classes nouvelles » deviennent « classes pilotes » et subsistent plus sous la forme d'une « *marge expérimentale du système officiel, sa bonne conscience*¹⁷⁵ » que de prémisses d'une politique ambitieuse de réforme.

Ces expériences menées dans la période de la Libération ne concernent pas que les collèges, des lycées expérimentaux sont également mis en place, notamment à Montgeron et Enghien-les-Bains¹⁷⁶. Des établissements d'enseignement élémentaires sont confiés au CEMEA, comme à Boulogne sur Seine¹⁷⁷. L'administration scolaire crée également le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) en 1945 qui a pour mission de former les enseignants des classes nouvelles, mais aussi de fédérer les enseignants autour d'un centre de ressources et de recherches. Le CIEP

¹⁷² Roger Gal, « Sens et portée des réformes françaises de 1944 à 1954 », *Revue internationale de l'Education*, 1955, vol. 1, n° 1, p. 33-48 / André D. Robert, « Une culture 'contre' l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'Etat ? Autour de la démocratisation et de l'accès au savoir », *Paedagogica Historica*, 2006, vol. 42, n°1-2, p. 249-261 / Jean-Michel Chapoulié, « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse – Paul Langevin, Gustave Monod et les réformes de l'enseignement secondaire de 1936-1939 et de 1944-1951 », in Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes – Deux siècles d'histoire*, Paris, 2004, INRP, 501 pages – (p. 145-157)

¹⁷³ Roger Gal, Ibid.

¹⁷⁴ André D. Robert, « Une culture 'contre' l'autre », art. cit. p. 255

¹⁷⁵ Ibid. p. 256

¹⁷⁶ Ces lycées sont d'ailleurs chronologiquement à situer plutôt comme des inspirateurs des classes nouvelles. Voir ainsi Ludivine Bantigny, « De la modernité dans le lycée des années 1950 – L'adaptation de la culture lycéenne au monde "moderne" », in Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Paris, INRP, 2005, p. 269-281.

¹⁷⁷ Nous pourrions aussi évoquer l'expérience de l'école de *La source*, même si le rattachement à l'Education nationale sera plus tardif, en 1962.

a ainsi pour rôle de diffuser la conception renouvelée de la pédagogie qui anime les classes nouvelles, tout en s'inspirant des études étrangères, notamment sous l'inspiration de l'Unesco¹⁷⁸. L'administration parraine également deux revues qui jouent un rôle important dans les réflexions pédagogiques de l'époque, d'abord *L'Education nationale* qui est pensée comme l'interface entre l'administration scolaire et les réflexions des enseignants. A travers la personne de Gustave Monod qui est président du premier comité de rédaction, elle participe également à la fondation des *Dossiers pédagogiques* qui deviennent les *Cahiers pédagogiques* et marquent la proximité entre l'équipe qui dirige la rue de Grenelle et les mouvements pédagogiques¹⁷⁹. Cependant, ce mouvement d'innovations lancé à la libération semble s'essouffler avec le départ en retraite de son principal initiateur, Gustave Monod, en 1951 : l'expérience des classes nouvelles cesse en 1952.

▪ LE COLLOQUE D'AMIENS DE L'AEERS : UNE MONTEE EN PUISSANCE DES MOUVEMENTS REFORMATEURS ?

D'autres moments forts de jonction entre l'administration et les innovateurs pédagogiques émaillent l'histoire scolaire. Les colloques de l'AEERS, l'Association d'Etude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique, notamment le colloque d'Amiens de mars 1968, sont souvent vus comme un moment clé dans l'histoire des pédagogies innovantes¹⁸⁰.

Faisant suite à une série de colloques organisés par cette même association, précédés par le colloque de Caen qui « *avait montré la nécessité d'approfondir l'étude des problèmes de la formation des maîtres et des recherches en éducation*¹⁸¹ », le colloque d'Amiens de mars 1968 a pour thème la formation des enseignants et la recherche en éducation, mais plus largement aussi la question des réformes à mener au sein du système éducatif. Le constat dressé de la situation de l'enseignement en France en mars 1968, dans la déclaration finale de ce colloque semble étonnamment précurseur du diagnostic dressé par les réformateurs de l'équipe Jospin vingt ans plus tard. « *Profondément troublés par l'inadaptation d'un système éducatif hérité du XIX^e siècle* », les participants au colloque d'Amiens dénoncent « *la centralisation excessive, la rigidité et l'inertie* » de l'enseignement français et appellent de leurs vœux « *une profonde rénovation aussi bien éducative que pédagogique* ». Voulant fonder « *une école nouvelle* », qui permette aux élèves de se construire « *une personnalité solide* », d'acquérir « *une aptitude*

¹⁷⁸ Voir Tristan Lecoq, Annick Lederlé, *Gustave Monod, Une certaine idée de l'école*, Sèvres, CIEP, 2009, 95 p. (p. 80-83)

¹⁷⁹ Jacques Georges, « Sources et filiation du CRAP », 28 octobre 1999, source : site Rénover l'École en Valorisant et en Encourageant les Initiatives Locales, http://membres.multimania.fr/assoreveil/crap_1.html - consulté le 11 septembre 2009

¹⁸⁰ Certains auteurs en font ainsi un « moment important » dans l'histoire de la formation commune des enseignants. Voir Hervé Terral et André D. Robert, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, op. cit. p. 34-37

¹⁸¹ CAC 19870191, article 2. Déclaration finale du colloque d'Amiens.

au changement » pour faire face à « *l'évolution rapide des techniques* », « *la multiplication accélérée des connaissances* », « *l'incertitude croissante du futur* ». Les propositions qu'ils détaillent paraissent elles aussi annoncer celles de 1989 : « *transformation de la relation pédagogique* », « *réforme de la vie scolaire* », « *constitution d'équipes d'enseignants travaillant de façon coordonnée* », « *options libres des élèves* », programmes pouvant être adaptés pour respecter « *les rythmes de progression individualisés* » des élèves, la possibilité de penser le contenu des enseignements « *par cycle et non plus par année scolaire* ». Il n'est jusqu'à la formation des enseignants qui soit repensée pour inclure une « *véritable formation professionnelle* ». L'ensemble de ces éléments pourraient se retrouver intégralement dans la loi d'orientation pour l'éducation de 1989. Ce colloque a donné lieu à des actes publiés sous le nom de *Pour une école nouvelle* dans lesquelles sont recommandées des évolutions de la teneur même de l'enseignement, mais aussi l'usage de méthodes pédagogiques plus actives, une transformation de l'atmosphère des lieux d'éducation, recommandant une ouverture sur le monde extérieur de l'école et enfin une plus grande autonomie des établissements.

Ce colloque est intéressant à évoquer parce qu'il n'est pas une initiative isolée et sans écho de quelques modernisateurs. Nous retrouvons bien sûr parmi les 500 participants de nombreuses personnes issues des mouvements innovateurs comme Louis Cros, André de Peretti, Louis Legrand, Antoine Prost, Ida Berger, Francine Best, Gilles Ferry, M. Hackar, le directeur de l'école Alsacienne. Bien au contraire, les organisateurs de ce colloque entretiennent des relations étroites avec l'administration de l'Éducation nationale et ont, comme l'écrit André D. Robert : « *cherché et obtenu la caution du ministre*¹⁸² ». C'est en effet Alain Peyrefitte qui clôt les débats, tandis que de nombreux représentants de l'administration de l'éducation non seulement assistent aux débats mais y participent, en tant que présidents de séance ou rapporteurs. Il en va ainsi du Recteur Mallet président de la deuxième commission, du Recteur de l'académie d'Orléans, Gérald Antoine, qui préside les séances de la troisième commission. Par ailleurs, neuf directeurs des services centraux, quatre recteurs, quatorze doyens et quatorze inspecteurs généraux participent à l'événement. Cette participation massive des représentants de l'administration scolaire nous renseigne moins sur une supposée officialisation des pédagogies nouvelles mais plutôt sur l'étendue des réseaux de l'AEERS, association semi officielle, quasi lobby de la politique de la recherche.

Cette association réunit en effet des personnalités du monde de la recherche et de l'éducation, à la fois issue de l'université comme André Lichnerowicz, professeur au Collège de France ou Georges Champetier, membre de l'Institut, de l'administration de l'Éducation nationale comme Jean-Louis Crémieux-Brilhac, membre de plusieurs cabinets ministériels ou encore un journaliste

¹⁸² André D. Robert, op. cit. p. 64

renommé, spécialiste des questions d'éducation, comme Bernard Girod de l'Ain. Elle mène des réflexions dans le domaine des sciences et des techniques ainsi que sur les conditions de leur diffusion et de leurs usages sociaux : ainsi ses colloques sont consacrés aux relations entre université et industrie, aux services que la recherche scientifique et technique peut rendre au développement africain, à la définition d'un diplôme supérieur technique pouvant intéresser l'industrie, aux liens entre la recherche scientifique et l'agronomie. L'AEERS amorce également, en 1962, des réflexions sur l'enseignement, autre vecteur de diffusion des sciences. Mais elle est surtout née d'un noyau de réformateurs engagés dans la promotion de la recherche française. Chercheurs ou militants politiques, ils sont généralement proches de Pierre Mendès-France : c'est le député mendésiste Baillancourt qui est nommé président du premier comité. Rapidement l'association jouit d'une forte audience au ministère de l'Éducation nationale, comme le rapporte Jean-Louis Crémieux-Brilhac, notamment lorsqu'il évoque la préparation du colloque de Caen :

« Donc on a préparé le Colloque de Caen, pendant une période où j'étais au Cabinet Mendès et ensuite au Cabinet Billières. Et ceci nous a amené à constituer des équipes, à discuter le coup. C'était entre copains au début, et puis ça s'est démultiplié et des groupes de travail se sont formés. Des papiers ont commencé à être intéressants, et on en a parlé à Berger, qui était directeur des enseignements supérieurs. Quand la décision a été arrêtée de faire un Colloque, on lui en a parlé, de même qu'à Longchambon et à Dupouy, qui était directeur du CNRS. L'accueil des trois a été bon parce que Berger était bloqué dans le développement des sciences humaines, auquel il tenait énormément. Il n'avait pas les crédits et les possibilités qu'il souhaitait, donc tout ce qui pouvait faire une opinion, il l'accueillait volontiers. Dupouy avait une préoccupation, c'était la décentralisation de la recherche. Il était toulousain et cela lui tenait à cœur. Longchambon, de son côté, avait besoin de troupes. Donc ils nous ont accueillis tous les trois très favorablement, mais sans se commettre. (...) Lichnerowicz a été nommé au comité consultatif. Prés de la moitié des membres étaient aussi membres de notre équipe, c'était marrant. On avait voulu être un groupe de pensée, brusquement on se trouvait un groupe d'influence, chargé de préparer les décrets dans certains cas. Quand Piganiol a commencé à s'étoffer, la répartition des tâches s'est opérée. On avait tous les copains en place et on se trouvait partout. Chaque fois que l'on créait un groupe de travail, on demandait à l'un d'entre nous de venir. Tout paraissait démarrer. Les crédits ont commencé à pleuvoir. L'expansion a été pour le CNRS, mais pas seulement pour lui. Cela a été général. Piganiol a obtenu très vite des gros crédits. L'enveloppe recherche - fonctionnement en 1958 a été de 13,7 milliards, en 1959 de 17,3 milliards et en 1960 de 23,3 milliards. De 1958 à 1960 il y a eu presque dix milliards d'augmentation. Cela a été fantastique. Tout le monde en a bénéficié. (...) Le modèle que l'on a proposé au second Colloque de Caen a eu des prolongements, puisqu'il a en grande partie inspiré la loi Faure. C'est beaucoup Monod d'ailleurs, qui l'a fait passer, dans des conditions qui n'étaient pas les meilleures. Et je souligne au passage que, toute l'affaire du second Caen comportait beaucoup d'équivoques, et que nous aurions dû faire mieux¹⁸³. »

Comme il le raconte : si les liens étaient étroits, le ministère n'était pas complètement associé, les directeurs d'administration centrale soutiennent « sans se commettre ». Nous retrouvons cet avis dans les archives du ministère, notamment du cabinet d'Olivier Guichard à l'occasion du colloque de Caen – il n'a pas été possible de retrouver des comptes-rendus du colloque d'Amiens – qui soulignent l'intérêt des analyses sans totalement les partager :

« Ce document est parfois maladroit, les suggestions et propositions qu'il contient, portées par l'enthousiasme et néanmoins marquées par une certaine déformation de chercheurs sont généralement pertinentes, mais de temps à autres

¹⁸³ Conférence de Jean-Louis Crémieux Brillhac au séminaire du professeur Antoine Prost, Centre Malher, Paris I, le 26 juin 1986 (source : <http://picardp1.mouchez.cnrs.fr/CremieuxBrilhac.html> - Consulté en septembre 2009)

excessives (exemple : 5% du budget de l'Education nationale à consacrer à la recherche en éducation sous ses différents aspects). Mais l'analyse est complète et objective¹⁸⁴. »

Ce colloque d'Amiens demeure donc bien une initiative de précurseurs, d'agents extérieurs au ministère de l'Education, dont les débats irriguent le ministère, sans tenir toutefois lieu et place de doctrine officielle. Mais il est certain que les discussions de Caen puis d'Amiens influencent les réflexions menées dans l'après 68, notamment sous le ministère Faure¹⁸⁵.

Il nous faut enfin noter que les positions défendues lors du colloque d'Amiens restent ambivalentes et portent encore de nombreux ferments planificateurs. En choisissant de porter la réflexion sur les finalités de l'enseignement, se dégage l'idée que les modèles de formation et les structure de l'enseignement sont commandés par une finalité sociale i. e. les transformations de l'économie et les besoins de la nation. La réflexion de la commission Bazin se fonde sur le tableau de l'homme de 1990 dont découlerait le modèle d'enseignement à construire, procédé qui n'est sans rappeler les travaux de la commission « Education » du plan ou du groupe dit « groupe 1985¹⁸⁶ ».

■ UN MOMENT DE « BOUILLONNEMENT » PEDAGOGIQUE : LE MINISTERE FAURE

Les années 1970 sont aussi une période d'innovations pédagogiques, parfois pilotées par le ministère de l'Education nationale, notamment sous le ministère d'Edgar Faure. En réponse aux événements de mai 1968, Edgar Faure est nommé ministre de l'Education. Sa réputation progressiste, son aura d'ancien président du conseil, d'ancien radical, capable de séduire une certaine frange de la gauche, tout en restant compatible avec le gaullisme le font pressentir pour ce poste. De son passage rue de Grenelle, on retient généralement la loi sur l'enseignement supérieur qui introduit la « participation » à l'Université, votée le 12 novembre 1968 par une majorité qui dépasse les clivages politiques puisque seuls les communistes s'abstiennent. Son ministère quoique court – il le quitte le 22 juin 1969, suite au changement de gouvernement – a aussi été l'occasion de mettre en chantier l'enseignement scolaire, et de « *précipiter les innovations pédagogiques*¹⁸⁷ ».

Plusieurs mesures hautement symboliques prises sous son ministère concernent les apprentissages. Dès son arrivée au ministère, le nouveau ministre annonce le report de

¹⁸⁴ CAC 19870191 article 2, Document manuscrit, portant comme annotation « G. D. 9/11/1966 »

¹⁸⁵ Voir ainsi André D. Robert, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question – Le colloque d'Amiens », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2008, vol. 41, n° 3, p. 27-45

¹⁸⁶ Sur l'évolution du Plan comme outil de prospective à partir du V^o plan, voir Vincent Guader, « L'invention des groupes de prospectives du Plan : sélection des acteurs légitimes, politisation de l'expertise et transformation des modes de publicisation de l'action publique », Communication au colloque « circulation des savoirs - Sélection des acteurs et des instruments de l'action publique », Lyon, 26-28 juin 2008

¹⁸⁷ André D. Robert, op. cit., p. 78

L'apprentissage du latin en classe de quatrième. Détrônant la matière phare des humanités, il porte ainsi un coup à la filière classique et entend œuvrer pour la démocratisation. Une circulaire du mois de janvier 1969 bouleverse le contrôle des connaissances, mettant fin à de nombreux rites rythmant la vie des lycées traditionnels : les compositions trimestrielles sont supprimées au profit de contrôles ponctuels effectués dans le cadre de la classe, les classements doivent être abolis, enfin la notation doit laisser place à « une échelle d'appréciation globale du type : A, B, C, D, E ». D'autres mesures entendent transformer la vie et les pratiques dans les établissements. Ainsi, des textes de novembre et décembre 1969 introduisent une représentation des usagers dans les conseils d'administration des établissements scolaires (un sixième pour les représentants des parents d'élèves et un sixième pour les délégués des élèves), encouragent le développement d'associations de parents d'élèves ainsi que la création de foyers socio-éducatifs afin d'impliquer davantage les élèves dans la vie de l'établissement.

L'équipe du ministre engage également une réflexion pour préparer une réforme de la scolarité dans les premier et second cycles, confiée notamment au recteur Antoine, membre de son cabinet, et convoque des commissions de réflexion pour concevoir la réforme. Les accents très novateurs des recommandations de la commission de « rénovation pédagogique », instituée à cette époque, ne sont pas sans faire écho au projet réformateur de 1989¹⁸⁸. Ainsi, la réflexion sur les finalités de l'école élémentaire, devenue une étape dans la scolarité des élèves, conduit les membres de la commission à formuler l'idée que le rôle de l'école élémentaire n'est pas de préparer à la vie active mais bien de répondre aux besoins de l'enfant, ce qui n'est pas sans évoquer le « mettre l'élève au centre du système » :

« L'école élémentaire doit donc et peut régler son action sur les besoins immédiatement perceptibles de l'enfant jusqu'à 11 ans, plutôt qu'amorcer une formation déterminée par des objectifs lointains aussi conjecturaux qu'arbitraire¹⁸⁹. »

Cette commission assure également la promotion des méthodes actives, en énumérant les aptitudes que doit acquérir l'enfant au cours de sa scolarité :

« La pédagogie générale mise en œuvre par les différentes activités doit contribuer à développer les aptitudes de l'enfant à la vie sociale : savoir s'exprimer et se faire comprendre, savoir écouter et laisser s'exprimer autrui, savoir défendre son point de vue, savoir reconnaître la prééminence du point de vue d'autrui, savoir organiser et animer la vie d'un groupe, savoir aboutir à des décisions et savoir s'astreindre à les observer dès lors qu'on a participé à leur élaboration, savoir s'intéresser aux problèmes de tous, savoir prendre et assumer des responsabilités. Ses objectifs ne peuvent être atteints que par une pédagogie abandonnant délibérément le didactisme et mettant en œuvre toutes les ressources des méthodes actives. »

La commission fait l'apologie du jeu et des approches non-directives pour éveiller l'enfant, comme pour l'amener à s'intéresser par lui-même aux connaissances :

« La commission a insisté également sur la nécessité de faire fond sur le jeu et les aptitudes spontanées à l'imagination dans une perspective non-directive. (...) Il s'agit d'apporter à l'enfant les éléments qui lui permettent de comprendre à sa

¹⁸⁸ CAC 19790802, article 1 et CAC 19910758, articles 1 et 2

¹⁸⁹ CAC 19790802, article 1, « Commission de la pédagogie, synthèse des travaux »

mesure le monde qui l'entoure. Or cette compréhension ne s'acquiert pas en mémorisant des connaissances mais en rendant l'esprit curieux de leur existence et le faisant participer à leur élaboration. Les techniques bien connues d'étude du milieu seront mises en application dans l'initiation des faits naturels et humains. Il n'y aura plus de programme à couvrir. »

Cependant le manque de temps, comme les réactions nuancées des différents partenaires du ministère¹⁹⁰ n'ont pas conduit à concrétiser les plans contenus dans les recommandations des commissions de réflexion.

Cette période a été vécue aussi par les témoins de l'époque comme très « *pittoresque* » « *amusante* » « *extraordinaire* »¹⁹¹, un témoin note ainsi : « *on s'amuse beaucoup* », relève qu'il s'agissait d'« *une époque curieuse* », où régnait « *beaucoup de pagaille* », un autre confie qu'il trouvait parfois le ministre « *farfelu*¹⁹² ». Le ministre confirme dans son entourage sa double appartenance aux milieux progressistes et modérés, en s'entourant à la fois de personnalités très novatrices et de conseillers issus de milieux traditionalistes. C'est le tableau que dépeint Alain Blanchard, directeur des affaires financières d'alors :

« Ce cabinet était amusant : on y retrouvait des gens très différent, de l'extrême gauche à la droite conservatrice comme R. Bleau ou Yann Gaillard. Alliot et Antoine faisaient dans le romantisme post-soixante-huitard, il fallait naviguer entre tout ça, ce n'était pas toujours facile, mais c'était une époque fort bien... une époque extraordinaire¹⁹³. »

Une personne comme le Recteur Antoine incarne bien ce pôle novateur qui entoure le ministre Faure. Derrière un profil apparemment très classique d'universitaire devenu administrateur de l'éducation, à l'image de Gustave Monod ou Roger Gal, il cache un engagement fort en faveur de la rénovation pédagogique :

Gérald Antoine

Né en 1915

Père Général

Etudes au Lycée Condorcet, Agrégation de Grammaire, doctorat ès Lettres

Maître de conférences puis Professeur à l'université Panthéon Sorbonne

Conseiller technique au cabinet de Louis Joxe, Pierre Guillaumat et Lucien Paye

Recteur de l'académie d'Orléans.

Chargé de mission auprès du ministre de l'Education nationale, Edgar Faure et auprès de Joseph Fontanet puis de René Haby¹⁹⁴.

Il a ainsi participé au colloque d'Amiens est un des acteurs essentiels de l'AEERS et est vu come proche du SGEN. Dans l'entretien réalisé par les chercheurs du service d'histoire de l'éducation de l'INRP, il confie par exemple son attachement à la pédagogie :

« IUFM : Mais les universitaires sont les moins bien placés pour parler pédagogie ! C'est quand même une aberration de ne pas avoir d'enseignement de pédagogie. Aucune idée des besoins pour enseigner... (...) Quand j'ai dû enseigner pour la première fois en collège, j'avais des gamins de 5^{ème} et

¹⁹⁰ Ibid. Le carton contient une collection des contributions des syndicats aux réflexions de la commission, les points de vue qu'ils expriment y sont parfois très contradictoires.

¹⁹¹ Alain Blanchard, entretien INRP

¹⁹² Gérald Antoine, entretien INRP

¹⁹³ Alain Blanchard, alors Directeur des Affaires Financières, Entretien INRP-SHE Archives orales.

¹⁹⁴ Source : INRP, SHE, histoire orale

je pensais pouvoir leur enseigner la grammaire. Je n'avais aucune notion de psychologie... et bien ça a été le bordel¹⁹⁵ ! »

Cet entourage progressiste et enthousiasmé par la perspective d'une rénovation pédagogique a sans doute influencé le ministre mais celui est resté trop peu de temps au ministère pour que les travaux menés en 1968-1969 n'ait produit d'autre effet que d'avoir stimulé les réflexions pédagogiques.

L'enseignement français dans l'après-guerre ne peut donc pas être vu comme un bloc monolithique, mais plus encore, il nous paraît constamment traversé de tentatives de subversion pédagogique, qui tentent déjà entre 1945 et 1981 à organiser l'enseignement autour de l'élève. D'autres expériences seraient à citer comme la recherche action menée par l'équipe de Louis Legrand, sous l'égide de l'INRP¹⁹⁶, auprès de collèges expérimentaux dans les années 1970¹⁹⁷. Le ministère Beullac peut aussi être considéré comme un moment d'innovation pédagogique avec la création des PACTE, projet d'action culturelle, technique et éducative, ancêtres des projets d'établissements¹⁹⁸. Ces expériences ne sont pas, comme nous le voyons, effectuées en dehors de l'administration scolaire, elles sont toujours portées ou relayées au sommet du ministère de l'Éducation nationale, ce qui souligne un contexte décisionnel plus contrasté qu'au prime abord¹⁹⁹. Cependant, elles restent toutes innovations expérimentales, partielles, retouches pédagogiques qui proposent des améliorations du fonctionnement des classes. Aucune ne prétend à une réforme globale du système d'enseignement – ou plus exactement, aucune ne parvient à transformer le discours dominant, la forme scolaire majoritaire. Comme l'écrit Louis Legrand au sujet de son programme de recherche action, malgré le soutien du ministère, ces expériences restent toujours confrontées à la « *méfiance des autorités*²⁰⁰ ».

Enfin, il nous faudrait évoquer la transformation des courants des pédagogies innovantes dans l'après 1968. Si les associations comme les CEMEA, le GFEN, l'ICEM continuent de nourrir ce mouvement, d'autres inspirations se développent notamment autour de la psychanalyse, de la

¹⁹⁵ Entretien de Gérard Antoine, INRP, SHE

¹⁹⁶ L'IPN, fondé après guerre, devient l'INRP à la fin des années 1970.

¹⁹⁷ De 1967 à 1975, cette recherche dite « protocole de Saint Quentin » s'organise autour de 17 collèges qui proposent notamment la suppression des filières et organisation de groupes de niveau-matières. De 1977 à 1980, l'expérience dite « protocole de Gouvieux » reprend ces acquis et développe l'interdisciplinarité ; alors que le premier protocole était plus quantitatif, cette seconde recherche est fondée sur une approche plus qualitative. Voir Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, op. cit.

¹⁹⁸ Le ministère Beullac a été bien étudié par l'équipe du service d'histoire de l'éducation de l'INRP. Voir ainsi l'ouvrage : Service d'histoire de l'Éducation de l'INRP, *Christian Beullac, Un patron dans l'Éducation 1978-1981 – Témoins et historiens, regards croisés*, Paris, INRP-CNDP, 1998, 128 p.

¹⁹⁹ André D. Robert, « Autour de mai 1968 », art. cit.

²⁰⁰ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, op. cit. p. 111

psychosociologie et l'étude de la dynamique des groupes ou enfin des courants non directifs²⁰¹. Ils sont surtout saisis par un nombre grandissant d'enseignants sur le terrain, comme le décrit René Haby dans ses témoignages, évoquant ces « *nouveaux enseignants* », qui « *prônent un spontanéisme détendu* », repense la classe comme « *une communauté de type fraternel, non hiérarchisée*²⁰² ». Les questions éducatives sont saisies sous l'angle politique, des enseignants militants se font les détracteurs d'une école de classe qui reproduit dans son organisation l'aliénation des masses, jugeant les valeurs scolaires trop exigeantes et traumatisantes. La traduction française de *Une société sans école* d'Ivan Illich en 1971 fait grand bruit²⁰³ et accompagne ou inspire la création d'écoles parallèles, extérieures à l'Education nationale. D'autres expériences, également dans la foulée de mai 1968, tentent de transformer les relations pédagogiques au cœur même du système éducatif, avec le soutien d'inspecteurs et aboutissent à la création d'écoles alternatives comme le collège du quartier de la Villeneuve à Grenoble²⁰⁴ ou l'école Vitruve à Paris²⁰⁵. Enfin, l'apparition en 1967 des sciences de l'éducation comme discipline universitaire donne également une autre dimension au mouvement. L'apparition de la docimologie ébranle aussi certaines certitudes du système, notamment les recherches autour de l'« effet pygmalion²⁰⁶ ».

*

Ce détour sur la période 1945-1975 nous a permis de présenter les différentes réformes et projets de réforme et montrer comment cette époque nous semblait prise dans une « logique adéquatationniste » qui mettait la réforme de l'école au service de la reconstruction de l'économie. L'Etat développeur dans lequel sont pensées ces réformes est marqué par une forte croissance et la volonté de former une main d'œuvre plus qualifiée, ce qui permet la mise en politique de la mise en système de l'enseignement. Nous avons aussi vu comment cette période était traversée de réflexions pédagogiques innovantes qui, quoiqu'ayant des relais politiques, n'avaient pas éclos dans des configurations politiques favorables leur permettant de s'imposer comme un paradigme dominant. Nous proposons dans un dernier temps de nous attarder sur un projet de réforme qui

²⁰¹ Francine Best, « Education nouvelle : courants pédagogiques actuels, problèmes idéologiques et philosophiques », intervention 24 mai 1979, séminaire INRP, cité par les cahiers du CRAP / site CEMEA. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.tmtdm.net/textes-theoriques.php>

²⁰² René Haby, *Combat pour les jeunes français*, Paris, Julliard, 1981, 314 p. (p. 69)

²⁰³ Voir aussi la polémique autour du livre d'Alexander S. Neill sur les enfants de Summerhill. Son livre, *Libres enfants de Summerhill* est traduit en français aux éditions Maspéro, a connu une réception très large dans les milieux éducatifs. Cf. le recueil de témoignages intitulé *Pour ou contre Summerhill* a été publié en 1972 chez Payot.

²⁰⁴ Charles Hadji (dir.), *Innover pour réussir – des acteurs parlent aux acteurs*, ESF Editions, collection « Pédagogies », 1991, 194 p.

²⁰⁵ Julie Pagis, *Les incidences biographiques du militantisme en Mai 68*, op. cit. Voir notamment, son chapitre préliminaire sur l'histoire des deux écoles qu'elle a choisi comme terrain d'enquête « les conséquences de mai 1968 sur les écoles primaires expérimentales de Vitruve et d'Ange-Guépin », p. 81-110

²⁰⁶ Cf. Rosenthal R. A., Jacobson L. *Pygmalion à l'école*, op. cit.

porte l'ensemble des différentes aspirations présentes dans les projets de la période étudiée, le plan Langevin-Wallon. Ce dernier accuse en effet des traits assez similaires avec le projet réformateur de 1989, même si, par son contexte, il en diffère fortement.

III/ Coup de projecteur sur le plan Langevin-Wallon ou l'aptitude de l'élève au service de la Nation

Comme nous l'avons décrit plus haut, le plan Langevin-Wallon occupe une place spécifique dans l'histoire des politiques éducatives— un « *prestige quasi sacré* » selon Antoine Prost²⁰⁷. Les lectures en sont diverses : ce texte a autant de fervents partisans qu'il compte de farouches adversaires. Pour Francine Best, le plan Langevin-Wallon est « *la véritable matrice des réformes de l'école depuis 1946* », tout se passe comme si l'ensemble des politiques menées depuis la seconde guerre mondiale se trouvaient en germe dans ce texte. Plus encore elles y auraient été contenues, plus justes, que toutes les réformes ultérieures, Francine Best ajoutant « *même si ces dernières n'ont jamais réussi complètement à réaliser les propositions, si justes, contenues dans ce plan*²⁰⁸. » Pour Philippe Meirieu il est une source de réflexion toujours d'actualité, qu'il faut relire pour « *redécouvrir le caractère fondamentalement démocratisant des 'méthodes actives' (...) pour repenser la formation des maîtres en associant des 'hautes connaissances scientifiques et une culture pédagogique'*.²⁰⁹ » Pour un auteur comme Philippe Nemo bien au contraire, il incarne la source de tous les maux, la boîte de Pandore de l'Education nationale. Il écrit ainsi le 16 septembre 2003 dans *Le Figaro* : « *Les crises successives de l'Education Nationale ne sont pas des phénomènes ponctuels, mais le résultat d'une même erreur initiale commise il y a plus de quarante ans et jamais corrigée depuis. (...) Je suis persuadé qu'il n'y a de solution au problème scolaire de notre pays que par la remise en cause radicale du plan Langevin-Wallon, décision prise et absurdement conservée depuis quarante ans.* » Ce faisant l'un comme l'autre soulignent la proximité, pour ainsi dire l'actualité de ce texte, le reliant aux réformes présentes. D'aucuns insistent sur les liens entre le plan Langevin-Wallon et la loi d'orientation de 1989 qui serait in fine la réalisation du plan, quarante ans après sa rédaction : « *Mais c'est surtout la Loi d'orientation de 1989 qui fait entrer dans la réalité l'essentiel du Plan Langevin-Wallon, à telle enseigne que l'on a pu dire que cette loi était, pour l'essentiel, le Plan Langevin-Wallon enfin réalisé*²¹⁰. » Incontestablement, le plan Langevin-Wallon constitue une matrice intellectuelle puissante qui obligera toutes les politiques éducatives ultérieures à se positionner à son endroit,

²⁰⁷ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, op. cit. p. 420

²⁰⁸ Francine Best, « L'héritage du plan Langevin-Wallon », in Gaston Mialaret, *Le plan Langevin-Wallon – une utopie vivante*, Paris, PUF, collection « Pédagogues et pédagogies », 1997, 126 p.

²⁰⁹ Philippe Merieu, "Tout a été dit, tout reste à faire", p. 103-110, in *Le rapport Langevin-Wallon*, Paris, Mille et une nuits, collection "Document", 127 p.

²¹⁰ Jean-François Chatillon, « Les cinquante ans du plan Langevin-Wallon », *Expressions*, 1997, n° 10, p. 87-102 (p. 101)

souvent plus sur le mode de la révérence que de la référence. Il est cependant nécessaire de réinscrire ce texte à la fois dans son contexte historique, social et politique d'élaboration, comme dans son économie propre, c'est-à-dire d'explicitier sa logique interne et l'ensemble des idées qui le caractérisent. Nous souhaiterions dépasser la présentation parfois mythique de cette période pour retourner à l'étude minutieuse des textes et aux sources de première main qui permettent d'en retracer la genèse, notamment les procès verbaux des séances de la commission²¹¹. Notre projet est de rendre compte de ce texte au travers d'une histoire « concrète », qui en restitue la chair, présente les acteurs et la dynamique sociale qui le portent. Dans la configuration de la Libération, alors que les organes consultatifs statutaires ne sont pas encore reconstitués, la commission Langevin-Wallon revêt une importance particulière dont témoigne l'attention avec laquelle les directeurs de l'administration centrale suivent ces travaux et y prennent part. Elle est véritablement le lieu où se discute et se fabrique la politique éducative. Si nous choisissons de nous intéresser de près au plan Langevin-Wallon, c'est qu'il nous paraît révélateur des tensions évoquées plus haut et porteur du double registre propre à l'Etat planificateur qui est de chercher à concilier justice sociale et efficacité économique. Ce faisant, notre objectif est de développer une comparaison entre la logique du plan Langevin-Wallon et de loi d'orientation sur l'éducation de 1989 ; en faisant ressortir la singularité du texte de 1947, nous comprenons mieux celle du projet réformateur de l'équipe Jospin. Cette comparaison a une autre vertu, en nous intéressant à un projet de réforme resté sans suite, à « un possible non-advenu²¹² », nous cherchons aussi à mieux saisir les conditions de félicité de la loi de 1989. C'est en nous intéressant au contexte et aux conditions de réception de ce plan que nous pouvons comprendre pourquoi il n'a pas été mis en œuvre, et partant, aux obstacles structurels qui expliquent l'échec d'une politique scolaire.

Le plan Langevin-Wallon

Nommée par René Capitant, ministre de l'Education nationale du gouvernement provisoire, le 8 novembre 1944, la « Commission ministérielle d'études pour la réforme de l'enseignement » siège et organise ses travaux jusqu'en juin 1947²¹³.

Composition :

Composée officiellement de dix neuf membres, sa composition est prestigieuse, avec cinq professeurs au Collège de France, à commencer par son président, le physicien Paul Langevin, les psychologues

²¹¹ Nous rejoignons ici la démarche d'Etya Sorel, *Une ambition pour l'école – Le plan Langevin-Wallon*, Editions sociales, 240 p.

²¹² Renaud Payre, « Un possible non institutionnalisé. Socio-histoire de la « science communale » (1900-1950) », in Yves Déloye, Bernard Voutat, *Faire de la science politique – Pour une analyse socio-historique du politique*, Paris, Belin, collection « Socio-histoires », 2002, 327 p.

²¹³ Sur la commission Langevin-Wallon, nous nous appuyons essentiellement sur Etya Sorel, *Une ambition pour l'école*, op. cit. / Gaston Mialaret, *Le plan Langevin-Wallon – une utopie vivante*, op. cit.

Henri Wallon et Henri Piéron, les historiens Émile Coornaert et Lucien Febvre. S'ajoutent le doyen de la Sorbonne, Marcel Durry, et le généticien Georges Teissier, nommé directeur du CNRS en 1946.

Plusieurs représentants de l'administration et de l'enseignement complètent la commission : M. Grandjouan, *directeur du service documentation et d'études pédagogiques du ministère*, M. Roger Gal, *professeur agrégé attaché à la direction de l'enseignement du second degré*, Mlle Cabane, *inspectrice de l'enseignement primaire*, M. Renaudeau, *directeur de l'ENSET (Ecole normale supérieure de l'enseignement technique)*, Fernande Secler-Rieux, *professeur d'école normale*, M. Voguet, *instituteur*, M. Pierre George, *professeur au lycée Henri IV*.

Quatre représentants syndicaux y siègent également : Jean-Auguste Senèze, *instituteur, pour le SNI*, Adrien Lavergne *professeur, pour la FEN*, M. Janets, *professeur, pour le SNES* et M. Canonde, *professeur de l'enseignement technique, pour le SNET*.

Plusieurs membres de l'administration centrale participent aux travaux, es qualité : Gustave Monod, *directeur de l'enseignement du second degré*, Jean Bayet, *directeur général de l'enseignement*, Pierre Auger, *directeur de l'enseignement supérieur*, M. Barrée, *directeur de l'enseignement du premier degré*, Paul Le Rolland, *directeur de l'enseignement technique*, Marcel Cornu et M. Beslais, *représentants du ministre*, M. Parodi et Mlle Soustre, *inspecteurs généraux honoraire de l'Instruction publique*.

Politiquement, cette commission est souvent vue comme proche du parti communiste. Paul Langevin et Henri Wallon étaient membres du parti communiste, et la moitié des membres, directeurs exclus étaient également communistes.

Organisation :

La commission organise ses travaux en séances plénières et en quatre sous-commissions : commission de l'organisation (*première sous-commission*) sous la présidence de Paul Langevin, commission des méthodes (*seconde sous-commission*) sous la présidence de Henri Piéron, commission de la formation des maîtres (*troisième sous-commission*) sous la présidence d'Henri Wallon, commission « Education - Questions générales » (*quatrième sous-commission*) sous la présidence de Lucien Febvre.

Contenu du rapport :

Le plan Langevin-Wallon préconise d'abord des réformes de structure : la scolarité est rendue obligatoire jusqu'à 18 ans, avec un tronc commun jusqu'à 15 ans puis un cycle de détermination de 3 ans. L'ensemble est sous-tendu pour un idéal d'égalité des différents savoirs et la conviction que le travail manuel, les savoirs techniques sont de même valeur que la culture générale. Une réforme des structures universitaires est aussi envisagée qui assigne à la formation technique et professionnelle une place à l'université. Le plan propose une réflexion sur la formation des maîtres qui deviennent un corps professoral unique pour l'ensemble de la scolarité, leur formation est universitaire et intègre une réflexion pédagogique. Une partie du rapport est consacrée aux organismes de contrôle : l'inspection renforcerait son contrôle *pédagogique* sur les enseignants, la création d'un corps de psychologues scolaires s'adresse aux élèves. Enfin le rapport se penche sur l'organisation concrète de l'enseignement en préconisant une gestion souple par les enseignants des programmes, une pédagogie ajustée aux capacités des élèves et qui favorise le travail en équipe.

Les analyses consacrées au plan Langevin-Wallon reprennent généralement l'interprétation déjà citée d'Antoine Prost qui voit dans celui-ci la synthèse du courant de l'école unique et de l'école nouvelle²¹⁴. Si, indéniablement, ce texte est régi par un principe de justice qui préside au projet de réorganisation de l'enseignement, s'il est évidemment le lieu de promotion d'une pédagogie innovante, inspirée de l'école nouvelle, il est nécessaire de voir comment les réflexions de la commission sont encadrées dans un horizon fortement marqué par les préoccupations économiques et la logique planificatrice. Par conséquent, comparer le « moment Langevin-Wallon » et la réforme de 1989, c'est faire surgir entre ces deux termes autant d'échos que de dissonances, autant de continuité et que de discontinuité, notamment sous le rapport de la conception de l'Etat et de son rôle dans la vie économique. Nous présenterons ce texte en trois temps : nous y retrouvons l'appel à plus de justice dans l'enseignement d'abord, l'appel au respect

²¹⁴ Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement*, op. cit. p. 255

de la personnalité de l'élève et à son épanouissement ensuite qui peuvent entrer en résonance avec la politique menée en 1989. Nous montrerons ensuite qu'il repose également sur une logique planificatrice singulière qu'il ne faut pas méconnaître, au risque de passer à côté d'une composante essentielle de ce plan.

1) La justice comme principe premier

Le plan Langevin-Wallon est d'abord porteur d'une réflexion sur la structure sociale de l'enseignement et d'un projet pour rendre l'école plus juste. Dès les premières pages, il est affirmé que le principe de justice doit être au fondement du système éducatif.

« Le premier principe, celui qui par sa valeur propre et l'ampleur de ses conséquences domine tous les autres est le principe de justice²¹⁵. » (p. 4)

Le plan constate qu'un trop faible taux d'enfants issus de familles ouvrières accède aux filières les plus prestigieuses, celles de l'enseignement secondaire long puis de l'enseignement supérieur. Il rappelle également l'inconvénient que représente l'étanchéité des différents « ordres » d'enseignement qui ne permettent pas aux élèves de passer d'une filière à une autre et prédestinent très tôt les enfants à une voie étroite :

« Dans l'organisation actuelle, les divers ordres d'enseignement ne répondent pas toujours à leur but qui devrait être le développement maximum de tous ceux qui sont aptes à en profiter, mais de ceux-là seuls. Le recrutement en est aujourd'hui trop souvent déterminé par la classe sociale et les ressources financières des familles. Le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre (primaire, secondaire, technique) présente de grandes difficultés. Aussi la proportion des enfants de familles ouvrières qui accèdent à l'enseignement supérieur et aux grandes écoles est infime²¹⁶. » (p. 6)

A ce titre, le texte dénonce la structure de classe de l'organisation scolaire. La mise en avant de ce principe de justice comme moteur de la réforme de l'enseignement doit donc s'entendre comme une recherche de justice sociale ; c'est le sens qui lui est généralement attribué dans l'ensemble des lectures qui sont faites de ce texte. Cependant le principe de justice qu'énonce le plan Langevin-Wallon doit aussi être entendu comme la recherche d'une justice *individuelle*. Introduire la justice dans l'éducation, c'est pour les membres de la commission Langevin-Wallon permettre à tous les enfants de se révéler par l'institution scolaire. C'est en ce sens que le plan décline le principe de justice sous « deux aspects non point opposés mais complémentaires : l'égalité et la diversité » (p. 4). Cette idée de diversité est au fondement de la conviction centrale du plan Langevin-Wallon selon laquelle tous les enfants ont des compétences propres, ou plus exactement, selon le vocabulaire de l'époque, des *aptitudes*, différentes selon les enfants, que le système scolaire doit déceler et pour l'épanouissement desquelles il doit créer des conditions favorables :

²¹⁵ La pagination des citations renvoie à la version de Claude Rochet sur son site personnel : <http://pagesperso-orange.fr/claude.rochet/ecole/docs/langevin.pdf>

²¹⁶ C'est nous qui soulignons

« Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes. L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture (...) L'introduction de "la justice à l'école" par la démocratisation de l'enseignement mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous. La diversification des fonctions sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale mais par la capacité à remplir la fonction. La démocratisation de l'enseignement, conforme à la justice, assure une meilleure distribution des tâches sociales. Elle sert l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel. » (p. 4)

Dans ce long exposé, nous retrouvons bien l'idée d'une libération collective qui est aussi une libération individuelle. Concernant l'idéal de justice sociale, le texte précise bien qu'il ne s'agit pas de sauver quelques éléments, fussent-ils les plus doués, mais de mettre en place une réelle démocratisation qui promet chacun à la place que lui destine ses aptitudes :

« (L'enseignement doit) se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation. » (p. 4)

Nous retrouvons l'idéal d'émancipation collective et de diffusion de l'enseignement dans l'ensemble de la population. Cependant, tout au long du plan court l'idée que l'enseignement doit être repensé et réorganisé afin de révéler les aptitudes propres à chaque enfant. Cette logique suppose une offre d'enseignement assez diversifiée pour correspondre aux différents élèves mais aussi une première période de scolarité commune à tous :

« La logique et l'équité exigent que les divers échelons de l'enseignement répondent à des niveaux de développement, puis à des spécialisations d'aptitudes et non à des catégories sociales. C'est pourquoi, dans la structure nouvelle, l'enseignement présentera des degrés progressifs correspondant à des niveaux de développement et auxquels tous les enfants devront successivement accéder. » (p. 6)

Le plan propose donc une réorganisation qui met fin aux différentes filières comme aux différents ordres d'enseignement pour leur substituer un parcours de formation scolaire et professionnelle par degrés successifs, avec une orientation progressive jusqu'à 18 ans. En ceci, il s'inscrit bien dans le paradigme des projets d'après-guerre qui tracent des réformes d'ensemble du système éducatif, qui envisage dans une réforme des structures une réponse aux inégalités scolaires.

2) La recherche d'une pédagogie adaptée aux élèves

La commission Langevin-Wallon, pour produire une école plus juste, réfléchit également aux conditions pédagogiques de la réorganisation de l'enseignement, aux méthodes qui permettent de mettre en pratique l'idéal d'accomplissement individuel des élèves. Les membres de la commission prônent dans leurs travaux une « éducation nouvelle », inspirée des courants pédagogiques innovants, et notamment de « l'école nouvelle ».

Les travaux de la sous-commission sur les méthodes comportent ainsi une vive critique de l'enseignement qui dénonce, comme en 1989, l'encyclopédisme des programmes et leur application univoque à l'ensemble des élèves :

« Grandjean : (...) Assez des programmes uniformes, obligatoires, appliqués envers et contre tout à des individualités très différentes²¹⁷ »

Cette critique se nourrit de la dénonciation des méthodes classiques de transmission des savoirs qui cantonnent le maître à une position surplombante de l'élève, lui déversant des savoirs :

« Réagir contre l'enseignement passif ex-cathedra, le travail en troupeau et pourtant égoïste, le devoir jamais choisi toujours imposé par les vues de l'adulte les méfaits de la spécialisation excessive²¹⁸. »

« Détruire préjugé 'l'instituteur est fait pour instruire'²¹⁹ »

A cette logique, les membres de la sous commission proposent de substituer un ordre scolaire qui favoriserait l'épanouissement de la personnalité de l'enfant :

« L'école doit s'efforcer, non pas de munir les jeunes gens d'un bagage plus ou moins encyclopédique de connaissances bien vite oubliées ou périmées mais de développer en eux de bonnes habitudes de travail, de la curiosité et le goût de s'instruire, comme le développement de la personnalité, sous ses divers aspects devant être l'œuvre de toute la vie²²⁰. »

« La réforme doit réaliser, dans toute la mesure compatible avec la diversité des aptitudes individuelles, l'égalité de tous les enfants devant l'éducation, pour permettre à chacun dans l'intérêt de tous de développer sa personnalité²²¹ »

L'enseignement doit donc rechercher à satisfaire l'ensemble des besoins des élèves en s'organisant en fonction de leurs aptitudes :

« 1) Enseignements adaptés aux besoins et aux aptitudes des élèves. 2) Adaptation aux conditions de la vie locale 3) Méthodes actives 4) Confiance en la liberté des enfants 5) Joie accompagnant l'activité libre aux efforts multipliées 6) Ces principes sont centrés non plus sur les programmes encyclopédiques à acquérir et sur les examens à préparer mais sur l'enfant, sur ses possibilités, ses aptitudes, ses besoins, ses intérêts²²². »

Cette revendication peut prendre une tournure prophétique qui englobe le fonctionnement de l'école dans celui de la société :

« Baillet : sauver personnalité dans notre civilisation d'imitation et de mécanisation²²³. »

Cette réponse repose sur l'idée que le plaisir est un moteur efficace de l'apprentissage.

« Faisons plus que par le passé appel à l'activité et confiance en la liberté des enfants. Notre but n'est pas de les amuser mais nous voulons que les enfants travaillent avec plaisir parce que le plaisir est un moyen efficace de stimuler leur activité. Le plaisir dont il s'agit n'est pas une jouissance passive ; c'est la joie qui accompagne toute activité consciente de travailler à la réalisation d'un bel idéal²²⁴. »

Les membres de la commission appellent de leurs vœux un enseignement fondé sur « les méthodes actives » :

« Les méthodes actives déjà largement utilisées dans les écoles maternelles ainsi que certaines écoles primaires devront tendre à remplacer aux divers degrés de l'enseignement les méthodes réceptives encore en vigueur²²⁵. »

« Sous des aspects divers, ce que nous préconisons ici, c'est la méthode active. Elle implique une grande liberté laissée aux enfants. Liberté de mouvements dans la classe, dans l'atelier, dans l'école, dans les recherches, dans les enquêtes faites hors de l'école, dans le contact avec les habitants, la liberté de parler, de consulter ses compagnons²²⁶, ... »

²¹⁷ CAC 19980157, Deuxième sous-commission, Méthodes / Première séance, 22 février 1945, p. 5

²¹⁸ CAC 19980157, Deuxième sous commission (méthodes), seconde séance : 8 mars 1945, p. 5

²¹⁹ CAC 19980157, 2^{ème} sous-commission séance du 8 mars 1945, rapport de M. Roger, Méthode au premier degré, p. 5

²²⁰ CAC 19980157, Ministère de l'Education nationale, commission d'études pour la réforme, résumé des procès verbaux. Principes généraux, p. 3

²²¹ C'est nous qui soulignons.

²²² CAC 19980157, 2^{ème} sous-commission séance du 8 mars 1945, rapport de M. Roger, Méthode au premier degré, p. 3

²²³ CAC 19980157, Commission d'études pour la réforme, dix-neuvième séance, 21 juin 1945, Procès verbal, p. 2

²²⁴ CAC 19980157, 2^{ème} sous-commission séance du 8 mars 1945, rapport de M. Roger, Méthode au premier degré

²²⁵ CAC 19980157, Ministère de l'Education nationale, commission d'études pour la réforme, résumé des procès verbaux. Partie III : « Méthodes et programmes / orientation et sélection / examen et options ».

Les interventions des différents membres permettent de dresser un tableau assez précis de l'utilisation de ces méthodes dans l'enseignement :

*« Emploi des méthodes actives : faire travailler l'élève en classe sous les yeux du maître, aujourd'hui on ne juge que sur les résultats d'un travail fait ailleurs en étude ou à la maison, l'enfant n'apprend pas à travailler. Lui enseigner au contraire à se servir d'un dictionnaire, à consulter des documents, à chercher des idées, à décortiquer un texte, ...
Laisser l'enfant découvrir seul la nouveauté : multiplier les exercices d'application : débats littéraires, moraux, sportifs, clubs. La grammaire expérimentale de la constatation des faits à la règle. Cela entraîne : autre régime du travail (tout le travail en classe ; à la maison travail libre ou strictement personnel). Classe plus longue d'une heure et demie au moins, Alternance du travail individuel ou du travail d'équipe ou collectif, de travail libre et de travail imposé. Avoir toujours une réalisation commune à la classe, livre à réaliser avec la méthode de l'imprimerie à l'école, journal de classe, travaux d'équipe. Susciter le travail libre, carnets de notes, fiches personnelles, collections, rédactions libres si révélatrices des goûts et intérêts²²⁷ ».*

Une large gamme d'application d'une pédagogie inductive est ici développée, qui organise des activités variées pour impliquer l'élève dans l'appropriation du savoir. Nous retrouvons nettement ces réflexions dans le rapport final, qui fait une large place aux « méthodes actives » :

« Les programmes étant fixés pour chaque âge et selon chaque orientation des enfants, il appartiendra aux méthodes d'en ajuster l'exécution aux capacités de chacun. Les méthodes à utiliser sont les méthodes actives, c'est-à-dire celles qui s'efforcent d'en appeler pour chaque connaissance ou discipline aux initiatives des enfants eux-mêmes. Elles alterneront le travail individuel et le travail par équipes, l'un et l'autre étant susceptibles de mettre en jeu les différentes aptitudes de l'enfant, tantôt en lui faisant affronter avec ses ressources propres les difficultés de l'étude, et tantôt en lui faisant choisir un rôle particulier et une responsabilité personnelle dans l'œuvre collective. Ainsi se révéleront ses capacités intellectuelles et sociales, et la place laissée à sa spontanéité fera de l'enseignement reçu un enseignement sur mesure. »

Le plan détaille même les horaires scolaires, définis en fonction des besoins des enfants tant psychologiques que physiologiques, afin de préparer le quotidien de la classe :

*Pour fixer le temps consacré par l'enfant à l'école, il faut tenir compte de ses possibilités physiologiques et de ses besoins psychologiques. Il ne devra pas excéder, entre 7 et 9 ans, 2 heures par jour et 10 heures par semaine ;
De 9 à 11 ans : 3 heures par jour et 15 heures par semaine ;
De 11 à 13 ans : 20 heures par semaine.
De 13 à 15 ans : 25 heures par semaine.
Dans cet horaire seront incluses les séances de "travail dirigé". Ce travail sera véritablement dirigé de 11 à 15 ans, il sera seulement contrôlé durant le troisième cycle et complètement libre dans les dernières années. En dehors de la classe, l'enfant devra pouvoir se livrer à toutes les activités de son choix : jeux, lectures, etc. »*

Cette réflexion sur les horaires mentionne également la nécessité de mettre l'enfant en situation de choisir les activités de son choix, notamment le jeu. Nous retrouvons dans ces extraits une des préoccupations des réformateurs de 1989 qui recherchaient autant des principes pédagogiques généraux que les moyens de leur application concrète dans la classe.

De façon générale, les travaux de la commission Langevin-Wallon développe un discours puéro-centré qui revêt de nombreux traits communs avec le projet réformateur de 1989. Nous nous devons cependant de noter une différence fondamentale qui repose sur les liens qu'entretiennent les auteurs de deux projets avec la littérature spécialisée en psychologie et pédagogie et, partant, avec les réseaux de l'innovation pédagogique. Dans le cadre de la préparation du texte de 1947,

²²⁶ CAC 19980157, 2^{ème} sous-commission séance du 8 mars 1945, rapport de M. Roger, Méthode au premier degré, p. 5

²²⁷ CAC 19980157, Ibid.

des noms prestigieux de la pédagogie et de la psychologie sont convoqués comme caution intellectuelle. Dewey, Montessori, Décroly sont cités à plusieurs reprises et un rapport a été commandé à Célestin Freinet. De fait, le nouvel ordre scolaire que la commission entend fonder est pensé en conformité avec les connaissances psychologiques sur le développement de l'enfant :

« Grandjouan : consulter psychologue et M. Pierron le premier sur stade de l'évolution psychologique suivant âge seule base solide pour définir méthodes aux différents cycles au pluriel. En particulier, examiner doctrine Marcault²²⁸ : âge sensoriel puis âge actif vers 10 ans puis âge affectif adolescence puis âge intellectuel²²⁹. »

« Les matières à enseigner et la manière de les enseigner doivent être déterminés avant tout par le degré de développement psychologique de l'enfant²³⁰. »

« Pour que l'enfant puisse exercer son activité librement le milieu doit être organisé. Il faut comme l'ont souligné Mme Montessori et Dewey, mettre l'élève dans un milieu où les conditions seront si conformes à ses facultés et à ses besoins qu'elles favorisent d'une manière permanente ses aptitudes d'observation et ses dispositions à l'investigation. Organisation artificielle du milieu par l'adulte comme le propose Mme Montessori, ou solution de l'avenir vers laquelle il nous faut tendre : transport de toutes les écoles dans le milieu naturel de l'enfant, la campagne comme le propose Décroly²³¹. »

« Les méthodes d'enseignement devront être adaptées plus complètement qu'elles ne le sont aujourd'hui au développement psychologique de l'enfant, pour faciliter l'épanouissement à mesure de leur apparition et de manière aussi équilibrée que possible de ses facultés d'observations, d'expressions, de réflexions et d'actions²³². »

Cette forte maîtrise de la psycho-pédagogie ne doit guère étonner au regard de la composition de la commission. Une large part de ses membres est en effet affiliée aux réseaux militants de « l'école nouvelle » et / ou professionnellement engagée dans l'étude de la psychologie et notamment du développement de l'enfant. Ainsi, le premier président de la commission Paul Langevin est certes un physicien prestigieux, professeur au Collège de France mais il est aussi un militant politique et pédagogique.

Paul Langevin

1872-1946

Diplômé de l'École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris, il se réoriente vers ensuite vers l'enseignement. En 1894, il est reçu premier à l'École normale supérieure. Il passe sa thèse de doctorat de physique en 1902. Il est nommé professeur de physique générale et expérimentale au Collège de France en 1909. Il devient directeur de l'École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris en 1925, poste qu'il conservera jusqu'à sa mort. Il est lauréat de la médaille Hughes en 1915. Ses travaux sur le magnétisme lui valent également la médaille Copley en 1940.

Paul Langevin lie sa carrière scientifique à une réflexion sur l'enseignement. Il est Président de la Société française de pédagogie (1922), membre de la commission de réforme de « L'École Unique » (1925), il devient président d'honneur du GFEN en 1929 et président des Compagnons de l'Université nouvelle en 1930. Il préside également l'Union rationaliste (1930). Il donne de nombreuses conférences, ouvre la science aux classes populaires, crée l'Université ouvrière (1932). En 1931, il se rend en Chine en tant que membre d'une commission internationale de la Société des Nations pour faire des propositions sur la réforme de l'enseignement chinois. Il devient président de la Commission de réforme de l'enseignement en 1945.

Président de la Ligue des droits de l'homme de 1944 à 1946, après en avoir été le vice-président à partir de 1927, il est à l'origine de la création du Comité de vigilance des intellectuels antifascistes. Il est un militant politique et pacifiste ; il fut compagnon de route du Parti communiste français.

²²⁸ Jean-Emile Marcault a publié des ouvrages sur la psychologie de l'enfant et les apports de la « biologie de l'esprit » pour l'étude de son développement.

²²⁹ CAC 19980157, Deuxième sous commission (méthodes), seconde séance : 8 mars 1945 (discussion, p. 7)

²³⁰ CAC 19980157, Ministère de l'Éducation nationale, commission d'études pour la réforme, résumé des procès verbaux. Partie III : « Méthodes et programmes / orientation et sélection / examen et options ».

²³¹ CAC 19980157, 2^{ème} sous-commission séance du 8 mars 1945, rapport de M. Roger, Méthode au premier degré, p. 5

²³² CAC 19980157, Ministère de l'Éducation nationale, commission d'études pour la réforme, résumé des procès verbaux / Principes généraux, p. 3 ».

Acteur incontournable des mouvements pédagogiques, il n'hésite pas à accepter la présidence de plusieurs associations qui promeuvent une réflexion pédagogique innovante, faisant usage de son prestige scientifique pour servir « la cause ». Il est ainsi président de la société française de pédagogie, président d'honneur du GFEN, président des Compagnons de l'Université nouvelle. A ce titre, il peut être considéré comme un des artisans de la jonction qui a articulé les projets de démocratisation des compagnons avec celui d'émancipation des élèves de l'école nouvelle. Henri Wallon qui prend sa succession à la tête de la commission est sans doute plus encore investi dans les courants de l'école nouvelle, en tant qu'il est aussi un de ceux qui contribuent à produire sa doctrine dans son domaine professionnel, en tant que psychologue spécialiste de l'enfant :

Henri Wallon

1879-1962

Né en 1879 dans une famille de bourgeois parisiens, petit-fils du sénateur Wallon, il suit des études secondaires classiques²³³. Il entre à l'École normale supérieure en 1899. Il s'oriente tout d'abord vers la psychologie mais reprend ensuite des études de médecine qu'il clôt avec sa thèse sur le délire de persécution en 1908. Il termine sa thèse de doctorat ès lettres sur l'enfant turbulent en 1925. Il assure des consultations dans un centre médico-psychologique et débute sa carrière universitaire en psychologie. En 1920, il est chargé de cours à la Sorbonne, il crée le laboratoire de psychologie biologique de l'enfant en 1925 puis devient directeur d'études à l'École pratique des hautes études (1927). Directeur de l'Institut de psychologie de l'Université de Paris, il crée en 1948 la revue *Enfance*. Une chaire de psychologie et d'éducation de l'enfance est créée à son intention au Collège de France en 1949²³⁴.

Engagé politiquement à la SFIO à partir de 1931, il adhère au PCF en 1942. Il devient, en 1944, Secrétaire général de l'Éducation nationale du Gouvernement provisoire de la République française (GPRF). En 1947, il préside la Commission de réforme de l'enseignement après le décès de Paul Langevin.

Ouvrages :

- *L'enfant turbulent : étude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental*, Paris, Alcan, 1925
- *Stades et troubles du développement psychomoteur et mental chez l'enfant*, thèse de doctorat, 1925

Psychologue de renom, il a contribué à une meilleure connaissance de l'enfant et a mis en évidence l'importance de l'affectif dans le développement psychologique de l'enfant, comme les liens existant entre le biologique et le social. Il s'intéresse particulièrement à la construction des aptitudes chez les enfants, en lien avec leur environnement. Parallèlement à ses recherches, Henri Wallon s'est toujours intéressé aux différentes applications possibles de la psychologie aux problèmes éducatifs, c'est à ce titre qu'il ouvre un centre médico-psychologique, qu'il crée en 1922 dans une école de Boulogne-Billancourt un laboratoire-école où il mène des recherches sur leur adaptation scolaire et sociale des enfants. Il assure des consultations pour « des écoliers présentant des troubles intellectuels ou caractériels » à partir de 1925. Il s'intéresse à la détermination des intérêts et des aptitudes, notamment dans la construction du caractère de l'enfant, mais aussi en lien avec les questions d'orientation. A l'initiative de son collègue et ami

²³³ Thérèse Charmasson et al. « Les archives d'Henri Wallon », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines* 2/2001 (n° 5), p. 117-142

²³⁴ Source : Hélène Gratiot-Alphandéry, « Henri Wallon (1879 -1962) », *Perspectives*, vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 821-835.

d'enfance, Henri Piéron, de Julien Fontegne et d'Henri Laugier, spécialistes du monde du travail, il participe à la création un Institut national d'orientation professionnelle destiné à la formation des conseillers d'orientation. Il crée alors, à destination des écoliers de la banlieue ouvrière du sud de Paris, un centre d'orientation professionnelle²³⁵. Nous voyons là toute la genèse de la réflexion de la commission Langevin-Wallon sur l'orientation en fonction des aptitudes. Henri Wallon est aussi un homme engagé pédagogiquement, il s'investit dans les travaux de la Société française de pédagogie et rejoint le GFEN dès les années 1920 : en 1929, il est secrétaire du comité de rédaction de la revue du mouvement, *Pour l'ère nouvelle*, en 1936, il devient vice-président du mouvement. Le psychologue Henri Piéron présente les mêmes caractéristiques.

Henri Piéron

1881-1964

Agrégé de philosophie, Henri Piéron entre en 1901 au laboratoire de psychologie expérimentale de l'École pratique des hautes études. Il devient docteur en médecine en 1912. Directeur du laboratoire de psychologie de la Sorbonne. Henri Piéron est titulaire de la chaire de physiologie des sensations au Collège de France de 1923 à 1951.

En 1928, il crée l'institut national d'orientation professionnelle (INOP) prenant en charge la formation des conseillers d'orientation-psychologues. Il est président du GFEN de 1931 à 1933 puis de 1937 à 1939. A partir de 1944, il participe aux travaux de la commission Langevin-Wallon²³⁶.

Il est actif au GFEN et sensibilisé au courant de l'école nouvelle. Parallèlement, il a largement œuvré à la construction de la réflexion sur l'orientation des élèves fondée sur une approche psychologique qui prenne en compte leurs compétences ou « aptitudes ».

Quant à Gustave Monod, directeur de l'enseignement secondaire, il accuse des traits similaires. Enseignant, inspecteur, il est un homme engagé, à la fois porteur d'une réflexion pédagogique et d'un idéal pacifiste :

Gustave Monod :

Né en 1885

Père : pasteur

Il effectue ses études secondaires à Roubaix puis Pau. IL obtient son baccalauréat à Bordeaux en 1904. Il intègre ensuite la faculté de lettres de Bordeaux où il obtient une licence en 1906 puis un DES de philosophie en 1907.

En 1911, il enseigne la philosophie à l'École des Roches où il s'initie aux « méthodes actives ». Il est reçu en 1912 à l'agrégation. Il continue d'enseigner à l'École des Roches om il devient « chef de maison ».

Soldat de deuxième classe, il sert comme infirmier-ambulancier pendant la seconde guerre mondiale. Gravement blessé en 1918, il est amputé d'une jambe et recevra la Croix de guerre et la légion d'honneur.

Au lendemain de la guerre, il enseigne à Toulon, Avignon, Reims puis est nommé en 1923 en khâgne à Marseille où il enseigne jusqu'en 1932. Parallèlement, il rejoint le groupe des Compagnons de l'Université nouvelle et s'engage dans les courants du christianisme social. Il fonde à Marseille la section locale de la Société des Nations (SDN) et une « école de la paix ».

En 1933, il est nommé directeur de cabinet du ministre de l'Éducation nationale Anatole de Monzie. Il enseigne alors au lycée d'application de l'école normale de Sèvres, puis au lycée Louis le Grand et Condorcet. En 1936, il obtient le grade d'Inspecteur d'Académie et est nommé adjoint au directeur de l'enseignement secondaire et chargé de mission pour le Recteur de Paris. En 1937, il obtient le grade d'Inspecteur général. De 1937 à 1939, il est le principal animateur des « classes d'orientation ».

²³⁵ Ibid. p. 2

²³⁶ Jean Piaget, « Henri Piéron - 1881-1964 », *American Journal of Psychology*, 1966, vol. 79, n° 1, p. 147-150

En 1940, il refuse d'appliquer le statut des juifs sur le corps enseignant de son académie et est rétrogradé professeur au lycée de Versailles. Il entre au Résistance et rejoint le réseau du Musée de l'Homme.

EN 1945, il est nommé directeur de l'enseignement secondaire par René Capitant. Il reste à ce poste jusqu'à sa retraite en 1951. On lui doit notamment le lancement des « classes nouvelles », la création du CIEP, la publication des *Cahiers pédagogiques* et de *l'Education*²³⁷.

Il incarne ainsi de façon très nette les liens entre l'administration et les courants des pédagogies innovantes auquel il est initié très tôt dans sa carrière, dès son premier poste d'enseignant à l'École des roches. Fondée en 1899, cette école privée et laïque est inspirée de l'école expérimentale d'Abbotsholme en Angleterre et se veut un laboratoire pédagogique d'avant-garde. Gustave Monod y reste très attaché, siégeant dans les années à son Conseil d'administration et voulant faire, selon certains témoins, du modèle de l'école des Roches « *le modèle des réformes scolaires dont il aura la charge*²³⁸ ». Il joue d'ailleurs un rôle pivot, étant aussi engagé dans la promotion de l'école unique auprès des Compagnons de l'école nouvelle. Un membre de l'administration comme Roger Gal présente un profil similaire. Agrégé de grammaire, professeur de lettres classiques, il n'est pas un « attaché » du ministère ordinaire. Le poste qu'il occupe auprès de Gustave Monod doit en effet beaucoup à son engagement pédagogique. En 1941, il devient secrétaire du Groupe français d'éducation nouvelle. En 1942, il rédige une proposition de réforme de l'enseignement et sur l'orientation des élèves qui inspirera la commission Langevin-Wallon dont il est le secrétaire de 1944 à 1947. Alfred Weiler, autre adjoint de Gustave Monod a un profil très proche.

Ce discours puérocétre revêt effectivement de nombreux traits communs avec le projet réformateur de 1989 et est, de fait l'œuvre de militants pédagogiques engagés pour la cause de l'école nouvelle. Mais il ne constitue pas le socle unique du projet réformateur de la commission Langevin-Wallon qui prend un autre sens compte tenu de l'économie du texte dans lequel il est intégré. Toute une réflexion des membres de la commission est en effet orientée vers les liens à tisser entre formation scolaire et besoins de l'économie.

3) Un texte aux échos planificateurs

Un large pan des réflexions de la commission Langevin-Wallon, trop souvent tu, est en effet consacré à mettre ce nouvel ordre d'enseignement en adéquation avec les besoins de l'économie en main d'œuvre qualifiée et à penser les formations en fonction des débouchés professionnels. Ce versant des réflexions de la commission nous intéresse tout particulièrement d'abord parce

²³⁷ Tristan Lecoq, Annick Lederlé, *Gustave Monod*, op. cit.

²³⁸ Régis de Reike, cité dans Tristan Lecoq, Annick Lederlé, *Gustave Monod*, op. cit. p. 11

qu'il est central dans l'économie propre à ce texte mais aussi parce qu'il fait écho aux préoccupations des réformateurs de l'équipe Jospin qui pensent la rénovation des enseignements comme une adaptation constante à l'évolution de la structure économique, aux besoins en main d'œuvre très qualifiée que requiert une économie post-industrielle. C'est donc toute la façon dont est pensé le rôle du système scolaire face à l'économie qui nous intéresse ici, notamment en ce qu'il peut avoir des traits spécifiques, propres au contexte dans lequel il s'inscrit et qui tisse des différences essentielles avec 1989 et la façon de définir les liens entre Etat et économie.

L'introduction du rapport final de la commission Langevin-Wallon donne en effet toute sa place à la dimension économique :

« Aujourd'hui une réforme complète est nécessaire et urgente : l'organisation actuelle de notre enseignement suscite en effet des critiques justifiées et ne lui permet pas d'assumer pleinement le rôle qui devrait être le sien (...) Le moment semble venu de procéder à une réorganisation générale pour remplacer cette construction disparate par un ensemble clairement ordonné et susceptible de satisfaire tous les besoins. (...) Les besoins nouveaux de l'économie moderne posent la nécessité d'une refonte de notre enseignement qui, dans sa structure actuelle, n'est plus adapté aux conditions économiques et sociales. » (p. 3)

La formation dispensée par l'école est entendue ici comme scolaire mais aussi professionnelle : la réorganisation de l'enseignement doit asseoir l'adéquation entre l'enseignement et les besoins en main d'œuvre de l'économie. La qualification professionnelle est ainsi toute entière du ressort de l'école, aux côtés de la culture générale, comme l'attestent les précisions suivantes :

« Une culture générale solide doit donc servir de base à la spécialisation professionnelle et se poursuivre pendant l'apprentissage de telle sorte que la formation de l'homme ne soit pas limitée et entravée par celle du technicien. Dans un Etat démocratique, où tout travailleur est citoyen, il est indispensable que la spécialisation ne soit pas un obstacle à la compréhension de plus vastes problèmes et qu'une large et solide culture libère l'homme des étroites limitations du technicien. C'est pourquoi le rôle de l'école ne doit pas se borner à éveiller le goût de la culture pendant la période de la scolarité obligatoire, quelle qu'en soit la durée. L'organisation nouvelle de l'enseignement doit permettre le perfectionnement continu du citoyen et du travailleur. » (p. 5)

Le plan repose d'abord sur l'idée que l'épanouissement des aptitudes individuelles permet aussi un meilleur « rendement » de leur utilisation pour l'économie nationale :

« Orientation scolaire d'abord, puis orientation professionnelle doivent aboutir à mettre chaque travailleur, chaque citoyen au poste le mieux adapté à ses possibilités, le plus favorable à son rendement. » (p. 5)

Le bonheur individuel est ici largement soumis au service qu'il peut rendre à la Nation, nous retrouvons ici des préoccupations planificatrices qui s'inscrivent dans un contexte de reconstruction au sortir de la guerre. Sous l'égide du Professeur Langevin, la première sous-commission envisage donc l'organisation de l'enseignement selon l'objectif de qualification attendu à la sortie de l'école. De fait, la troisième séance du 8 mars 1945 est consacrée à l'enseignement commercial ; la question de départ est libellée sans détour : « *Comment préparer à l'école les manœuvres du commerce ?* ». Paul Langevin pose la question suivant au début de la discussion : « *Cas du livreur, quelle formation lui donner ?* ». Certaines interventions de membres de la commission exposent les ressorts de la réflexion :

« Préparation au métier à envisager sous deux plans différents :

Plan économique – intérêt du patron – recruter des manœuvres acquérant en peu de temps (6 semaines par exemple) l'automatisme d'un métier très spécialisé (perforatrice dans les banques et assurances 'positionneur', 'facturier' travaillant avec machine)
Plan social, éviter que manœuvre spécialisé soit esclave d'un métier trop étroitement défini. Si l'on donne à la machine un serviteur univalent, le jour où l'emploi disparaît, manœuvre réduit au chômage. Donc donner formation générale permettant reclassement de main d'œuvre²³⁹. »

Dans ce raisonnement de M. Lagère, la logique économique constitue la prémisse essentielle. C'est d'ailleurs au nom des débouchés professionnels que la commission s'interroge, à l'instar de M. Barré, sur la pertinence d'une scolarisation longue pour tous les métiers :

« Garder enfants 11 à 18 ans à l'école pour préparer emballeurs et balayeurs²⁴⁰ ? »

Nous retrouvons cet angle de réflexion lors des séances suivantes, notamment celle du 12 avril 1945 consacrée à l'école rurale. Ainsi M. Gauthier lance-t-il la séance en avertissant des dangers que l'école peut représenter pour les enfants d'agriculteurs qu'elle risque d'éloigner de la profession de leurs parents :

« Région que je connais bien, Puy-de-Dôme. Propriété morcelée, culture très variée. Donc travail très lourd. Parents obligés de faire travailler enfants. Eloigner enfant de son milieu pour aller à l'école peut le détacher (il verra avantage des autres professions). A éviter²⁴¹. »

Ces préoccupations de formations spécifiques pour le monde rural se retrouvent dans le texte définitif du rapport qui comporte en annexes un projet de l'organisation de l'enseignement dans les régions rurales.

Lire plus attentivement les travaux de cette sous-commission permet ainsi de nuancer la portée en termes de justice sociale de ce texte : si l'idéal de justice est bien présent, il a aussi pour moteur les besoins de l'économie. L'introduction du texte définitif donne, encore une fois, toute la mesure des intentions de ses rédacteurs.

« La structure de l'enseignement doit en effet être adaptée à la structure sociale. Depuis un demi-siècle la structure de l'enseignement n'a pas été profondément modifiée. La structure sociale au contraire a subi une évolution rapide et des transformations fondamentales. Le machinisme, l'utilisation des sources nouvelles d'énergie, le développement des moyens de transport et de transmission, la concentration industrielle, l'accroissement de la production, l'entrée massive des femmes dans la vie économique, la diffusion de l'instruction élémentaire ont profondément modifié les conditions de vie et l'organisation sociale. La rapidité et l'ampleur du progrès économique, qui avaient rendu nécessaire en 1880 la diffusion de l'enseignement élémentaire dans les masses ouvrières, pose à présent le problème du recrutement d'un personnel de plus en plus nombreux de cadres et de techniciens. La bourgeoisie, héréditairement appelée à tenir les postes de direction et de responsabilité ne saurait plus désormais, seule, y suffire²⁴². » (p. 3)

C'est donc aussi au nom du développement du progrès technique et à la transformation de la structure sociale des métiers, c'est-à-dire l'élévation des besoins en cadres et techniciens qu'il faudrait élargir la base sociale de leur recrutement.

Pour saisir cette logique « adéquationniste » de la façon dont l'ouverture de l'école doit coïncider avec les besoins de l'économie, nous pouvons nous pencher sur le profil des membres de la

²³⁹ CAC 1988 0157, article 1

²⁴⁰ Ibid.

²⁴¹ Ibid.

²⁴² C'est nous qui soulignons

commission. Au-delà des appartenances aux courants de l'école nouvelle, nous devons noter qu'une moitié de la commission a des affiliations avec le parti communiste. Ainsi Paul Langevin et Henri Wallon sont connus pour être respectivement compagnon de route et membre du parti communiste. D'autres membres sont des personnalités emblématiques des réseaux scientifiques du parti communiste, à l'exemple de Georges Teissier.

Georges Teissier

1900-1972

Ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de sciences naturelles (1923), docteur ès sciences (1931). Il fut successivement préparateur à l'École normale supérieure (1924-1928), chef de travaux, maître de conférences, professeur à la faculté des sciences de Paris. Directeur du CNRS de 1946 à 1950. Ses travaux sont à l'origine de la génétique moderne.

C'est dans la continuité de son activité dans la Résistance qu'il adhère au Parti communiste. De 1944 à 1947, il participe aux travaux de la commission Langevin-Wallon. Directeur de rédaction de la revue *La Pensée*, il incarne dans les années 45-50, les scientifiques du PC.

Au total, directeurs exceptés, la moitié des membres de la commission est communiste²⁴³. Les liens entre la planification et l'appartenance communiste sont cependant complexes : si l'organisation même de la planification en France ne relève pas d'un communisme d'Etat, l'idée même de planification est au cœur même du fonctionnement de l'économie soviétique. Mais le communisme s'organise surtout autour d'une recherche de progrès, d'un volontarisme économique lié à une foi dans le progrès technique que nous retrouvons dans la logique adéquationniste. Nous manquons cependant d'éléments biographiques nous permettant de creuser plus avant les croyances économiques découlant de l'appartenance communiste des membres de la commission et permettant de les relier aux réflexions économiques du Plan Langevin-Wallon. Au mieux, nous pouvons les évoquer comme hypothèse. Cependant, la logique adéquationniste que nous avons décrite nous semble saisir les membres de la commission aussi en tant qu'elle habite de façon générale les élites intellectuelles de l'après-guerre et les modernisateurs de l'administration, notamment lorsqu'ils occupent des positions assises sur une légitimité récente, en rupture avec l'ordre d'avant-guerre²⁴⁴.

*

Les travaux de la commission Langevin-Wallon sont marqués pendant l'année 1945 par une certaine effervescence dont attestent le nombre de textes échangés par ses membres et la fréquence des réunions. La commission arrête rapidement les grandes lignes d'un projet, dont l'esquisse est publiée par Paul Langevin résumé au Bulletin officiel de l'Éducation Nationale le 15

²⁴³ Cf. Antoine PROST, « Langevin-Wallon, l'espoir tué dans l'œuf », *Le Monde de l'éducation*, février 2007 / Voir aussi Kathy Crapez, « Expertise et engagement politique : l'exemple du plan Langevin-Wallon », *Cahiers politiques*, 2001, p. 43-67

²⁴⁴ Brigitte Gaïti, « les modernisateurs dans l'administration d'après-guerre – L'écriture d'une histoire héroïque », *Revue française d'administration publique*, 2002, n° 2, p. 295-306

mars 1945. Cependant, après une première phase productive, la commission connaît une baisse sensible de son activité. Plusieurs questions soulèvent des débats qui s'avèrent, pour les membres de la commission, sans solution (la question du latin, l'enseignement des langues vivantes, l'organisation de l'enseignement agricole...) La maladie de Paul Langevin à l'automne 1946 retarde les travaux de la commission. Après la mort de ce dernier, Henri Wallon lui succède mais la commission achève ses travaux dans une configuration politique entièrement changée. La commission a tenu 68 séances, pendant près de trois ans et dans une période de reconstruction intense et de forte instabilité politique, cette longévité est aussi un handicap. Le rapport final est remis le 19 juin 1947 à Marcel Naegelen, ministre de l'Éducation nationale du second gouvernement Paul Ramadier. Selon l'expression d'Antoine Prost, il est alors « un testament plus qu'un programme²⁴⁵ » : les conditions politiques exigées pour la mise en œuvre de son projet ne sont plus réunies, notamment parce que la coloration communiste de cette commission n'est plus ajustée avec les transformations des rapports de force au sein du champ politique. L'année 1947 est celle de la rupture du tripartisme et du départ des communistes du gouvernement, l'émergence de la Troisième force. Ainsi le groupe communiste dépose à l'Assemblée une proposition de loi reprenant l'essentiel des propositions du plan Langevin-Wallon mais le rapporteur du projet est affilié au MRP et contribue à « enterrer » le texte, en ne l'inscrivant à l'ordre du jour de l'Assemblée²⁴⁶. Alors qu'en 1944, au moment de sa constitution, elle peut être considérée comme un « élément de pouvoir » participant à la fonction gouvernementale, elle ne l'est plus en 1947²⁴⁷. Au-delà du contexte politique, les propositions contenues dans le plan Langevin-Wallon ne font pas non plus l'unanimité et derrière les révérences de façades, se font jour des appréciations très différentes du plan. Ainsi la constitution d'un corps unique d'enseignants est-elle vue comme une conquête du secondaire par le primaire et réciproquement et aurait pu être l'objet de fortes tensions entre syndicats enseignants²⁴⁸. Les conditions de cet échec politique soulignent en contrepoint les conditions de félicité de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 et notamment le poids d'un soutien au sein de l'exécutif pour qu'une réforme aboutisse. C'est aussi un contexte politique favorable qui permet de comprendre que le projet de l'équipe Jospin soit transcrit dans un texte de loi voté par le Parlement. La capacité à créer ou utiliser un consensus politique sur lequel bâtir la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 est aussi au cœur de la réussite parlementaire du texte de l'équipe Jospin.

²⁴⁵ Antoine Prost, « Langevin-Wallon, l'espoir tué dans l'œuf », *Le Monde de l'éducation*, février 2007

²⁴⁶ Etya Sorel, op. cit. p. 196

²⁴⁷ Voir Jeam-Marie Donegani et Marc Sadoun art. cit. p. 1129

²⁴⁸ Ibid. Voir aussi l'analyse des tensions syndicales autour du projet Billière : François-Georges Dreyfus, art. cit.

Le texte du plan Langevin-Wallon est, comme nous l'avons montré, un texte marqué par son époque, porteur d'une logique de planification de l'économie et d'une logique adéquationniste « école-économie ». Il ne saurait donc être réduit au monument de l'égalité sociale et de l'éducation nouvelle que certains commentateurs ont érigé, même si ses dimensions sont bien présentes dans le texte. Il faut se garder d'en faire un moment fondateur où toutes les réformes ultérieures se seraient jouées. A l'évidence, nous retrouvons dans ce rapport les thématiques du projet réformateur de 1989, notamment les thèses de « l'école nouvelle ». Certes le vocabulaire est différent, mais nous distinguons des préoccupations similaires dans la recherche d'activité, sur les méthodes concrètes pour intéresser l'élève et sortir l'enseignement du primat des disciplines. Cependant les deux projets des relations très différentes avec le militantisme pédagogique : autant en 1989, les relations sont distantes, autant en 1947, il s'agit bien d'un texte de convaincus, de prosélytes, qui non seulement maîtrisent ces questions, mais aussi construisent le champ au sein d'une structure particulière qu'est le GFEN. Enfin, la pensée économique et la façon de penser le rôle de l'Etat qui sous-tend les deux textes sont radicalement différentes, malgré des questionnements consonnant sur la nécessaire adaptation aux évolutions économiques et aux besoins en qualification. Notons encore une autre spécificité du texte de 1947 par rapport à la loi Jospin, il ne comporte nullement de réflexion sur la décentralisation, de réflexion sur la vie des établissements, l'organisation propre du système éducatif. Singularité encore du contexte intellectuel, il n'est pas porteur du « souci de soi de l'Etat » selon l'expression de Philippe Bezes, d'une volonté de réforme administrative visant à réduire la voilure de l'Etat.

Plus avant, nous pouvons également affirmer que rien dans les études que nous avons menées sur le cabinet de Lionel Jospin ne laisse entendre une connaissance de ces questions par les acteurs de l'équipe qui élabore la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Certes Claude Joyeux préface la réédition par Philippe Meirieu et François Dubet du Plan Langevin-Wallon en 2004 : mais il le fait alors en ancien ministre, sur sollicitation et non pour étaler ses propres références en matière de politique éducative. La loi d'orientation de 1989 n'est donc pas, qui en aurait douté, une application de Langevin-Wallon. Sans doute ce plan a-t-il permis de populariser des thèmes, à les inscrire dans les débats sur l'école et qu'ils ont pu ainsi – indirectement – peser sur l'élaboration ultérieure des politiques scolaires et notamment de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Mais c'est alors plutôt une histoire du contexte intellectuel qui informe les conseillers de Lionel Jospin qui serait à écrire.

La commission Langevin-Wallon est une commission de réflexion qui traduit les idées des réformateurs de l'éducation de la période 1945-1947 mais le mythe tient moins à la lettre du texte

qu'au fait qu'il n'a jamais été appliqué. C'est la lecture qui en a été faite ultérieurement qui leur donnera cette coloration, occultant tout le pan planificateur de ce texte, pourtant indissociablement lié au versant pédagogique. Toute une histoire des réappropriations de ce texte resterait à faire, notamment au travers du filtre syndical. Alors que le texte est longtemps resté difficilement accessible, ce sont principalement les syndicats affiliés à la FEN qui se sont fait les promoteurs de ce texte. Le plan a en effet fait office de projet pédagogique, occultant ainsi toute possibilité de réflexion proprement *pédagogique* au sein des organisations jusqu'à la fin des années 1970²⁴⁹. Cet état de fait marque ainsi que leur acception de la pédagogie était largement réductible à la question de la réorganisation de l'enseignement et de la construction d'une filière unique de scolarisation. Le SNI et le SNES portaient d'ailleurs des lectures contradictoires du plan Langevin-Wallon, y voyant pour le premier la promotion d'un enseignement « moyen » sur le modèle du primaire continué, pour le second l'ouverture de l'enseignement secondaire au plus grand nombre²⁵⁰. Mais ils ont eu en commun d'ériger ce texte en monument pédagogique, en référence obligée et d'empêcher aussi toute approche dépassionnée de ce projet.

SECTION 3 : LA CONSTRUCTION D'UN ETAT PUEROCENTRE ET DECENTRALISE - DIVERSIFICATION PEDAGOGIQUE ET TERRITORIALISATION DE L'ACTION EDUCATIVE DANS LES ANNEES 1980

Nous avons montré dans les précédentes sections comment plusieurs paradigmes se succèdent dans l'histoire de l'éducation : d'abord un Etat éducateur et instructeur sous la III^{ème} République puis au sortir de la deuxième guerre mondiale un Etat développeur qui met progressivement en place un « système scolaire » fondé autour d'une scolarité unique. Nous avons également vu comment les remises en cause du fonctionnement classique de l'Ecole existent depuis la mise en place de la forme républicaine d'enseignement et comment l'approche pédagogique puérocentrée semblait concomitante de cette fondation. Les pédagogies innovantes ont d'ailleurs des soutiens intellectuels forts dès les années 1920 qui mettent leur capital symbolique au service de l'institutionnalisation de l'« école nouvelle » puis des relais puissants dans l'administration scolaire dès les années 1930. Les préoccupations de 1989 sont donc loin d'être nouvelles ou originales. Cependant si ces thématiques sont bien présentes dans la définition de la réforme de

²⁴⁹ cf. supra chapitre 4 section 2 sur la construction d'une doctrine pédagogique au sein du SNI et de la FEN.

²⁵⁰ Voir le numéro consacré au 50^{ème} anniversaire du plan Langevin-Wallon de la revue *Points de repères*, notamment: Alain Dalançon, « Le SNES et le SNI face à la réforme Billières : une lecture différente du plan Langevin-Wallon », Daniel Renard, « Le SNI : du plan Langevin-Wallon à l'école fondamentale », Jean Petite « Le plan Langevin-Wallon : un outil pour un syndicalisme nouveau », Denis Paget « Des vertus anticipatrices du plan Langevin-Wallon », *Points de repères* – revue de l'IRHES, n° 19, oct. 1997, 40 p. Voir également : Etya Sorel, « Le plan Langevin-Wallon et ses interprétations syndicales et politiques depuis 1947 », *Nouveaux regards*, 1999, n° 6, p. 37-39

l'enseignement tout ou long du vingtième siècle, elles ne fondent pas le paradigme dominant en matière de politique scolaire avant les années 1980. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 marque ainsi l'avènement du paradigme « puérocentriste » : c'est justement cette émergence que nous souhaitons retracer.

Or en 1989, comme nous l'avons établi, cette pensée pédagogique n'est pas le fait de pédagogues convaincus. La production de la doctrine puérocentriste relève alors de deux sources. Elle est le résultat d'une compatibilité avec la pensée managériale qui anime les administrateurs de l'éducation acquis à une pensée de la réforme. Elle est aussi partie d'un « stock d'idées disponibles » qui sont autant de raccourcis qui bornent l'horizon du pensable et dans lequel puisent les membres de l'équipe Jospin. Nous souhaiterions donc comprendre comment cette pensée pédagogique innovante, puérocentrée, s'impose comme horizon du pensable pour les réformateurs de l'équipe Jospin, bien qu'ils soient extérieurs au mouvement pédagogique.

Dans cette section, nous proposons donc de retracer comment ces idées « puérocentrées » deviennent un paradigme dominant en matière de politique éducative. Nous formulons ainsi deux hypothèses. Il nous semble d'abord que les pédagogies innovantes ne peuvent s'imposer qu'à partir du moment où est épuisé le paradigme de la mise en système de l'enseignement et de la construction de l'école unique. Elles ne s'imposent aussi au cœur de l'Etat que parce qu'elles sont portées par des réseaux efficaces, dans un moment opportun. Nous interrogerons cette histoire au travers de deux moments. Nous nous pencherons d'abord sur la « nébuleuse de la réforme Haby », pour reprendre l'expression d'André D. Robert, qui englobe la loi Haby, les avant-projets de loi mais aussi les travaux préparatoires du ministère Fontanet. Nous y verrons comment le paradigme puérocentré est alors perceptible et éclairerons les conditions qui expliquent l'échec de son imposition. Dans un second temps, nous interrogerons le ministère Savary et les conditions de l'importation du référentiel puérocentré.

I/ La « nébuleuse de la réforme Haby », entre promotion du collège unique et prémisses de la diversification pédagogique

La « nébuleuse » de la réforme Haby, comme la nomme André D. Robert²⁵¹, parachève les efforts d'après-guerre de mise en système de l'enseignement. Elle comprend à la fois la mise en place du « collège unique » par la loi Haby de 1975 et ses travaux préparatoires, ainsi que les réflexions autour d'une réforme inachevée sous le ministère de Joseph Fontanet (1973-1974). L'intense activité réformatrice en matière scolaire des années 1972-1975 s'intègre fondamentalement dans

²⁵¹ André D. Robert, *Système éducatif et réformes*, op. cit. p. 87

la période de 1945 à 1981 que nous avons qualifiée d'« Etat développeur ». Cependant nous souhaitons étudier plus précisément ces projets et les traiter dans le cadre de la construction du paradigme « puérocentré ». Il est en effet possible de déceler dans ces réformes les ferments de cet esprit pédagogique qui s'impose dans les années 1980, tout comme nous pouvions en trouver des traces dans le plan Langevin-Wallon ou les débats de l'entre-deux-guerres sur la réforme scolaire. Mais nous souhaiterions présenter ces réformes sous un angle particulier qui interrogent les conditions dans lesquelles ce paradigme est écarté au profit du paradigme de la construction du collège unique, interroger les raisons pour lesquelles il ne parvient pas à s'imposer comme paradigme dominant. Etudier les années 1972-1975 nous permettra ainsi de cerner les conditions d'émergence de ce paradigme et de mieux mettre en évidence comment et dans quelles conditions il peut s'imposer dans les années 1980.

La réforme Haby (1974-1975) constitue le symbole par excellence de la mise en place du collège unique, or elle est aussi porteuse, notamment dans les avant-projets de loi, de dispositions très innovantes. Le projet de réforme Fontanet (1973-1974) présente les mêmes caractéristiques, il est moins connu, notamment parce qu'il n'a pas abouti et n'a pas été voté par le parlement. Il nous paraît d'autant plus intéressant à étudier que les archives disponibles permettent de documenter le travail d'élaboration de la réforme et ont peu été étudiées. Nous proposons donc, pour cette section, une lecture croisée des deux projets. Cependant, à l'inverse de la logique chronologique, nous présenterons d'abord les dispositions du projet Haby puis le projet Fontanet, notre analyse de ce dernier étant plus approfondie. Nous verrons ainsi, dans un premier temps, comment derrière la mise en place du collège unique, ces réformes proposent des dispositions innovantes qui à de nombreux égards s'apparentent avec celles du projet réformateur de l'équipe Jospin. Nous montrerons en quoi le puérocentrisme qu'elles proposent est comme « altéré » et n'est certes pas l'essentiel de ces réformes. Nous interrogerons enfin les conditions de l'échec de ce projet pour la réforme Fontanet ou de l'abandon des dispositions les plus novatrices pour la loi Haby.

1) Derrière le collège unique, des réformes innovantes

▪ L'AVANT-PROJET TRES NOVATEUR DE LA LOI HABY

Le premier projet présenté par le ministre avant discussion publique, est très novateur. Les services du ministère de l'Éducation nationale publient ainsi dans le courant de l'hiver 1974-75 un texte intitulé "*Propositions pour une modernisation du système éducatif français*" qui dénote plus d'une

volonté de gestion rationnelle de l'hétérogénéité des élèves que d'une volonté d'unification des filières et offre de nombreuses innovations pédagogiques.

Ce texte est présenté comme le fruit des réflexions du ministre René Haby. Ancien instituteur, devenu agrégé de géographie puis Inspecteur Général de l'Éducation nationale, Recteur, « homme du sérail », il dit avoir mené personnellement, plume à la main, ces travaux :

« Durant tout l'été 1974, je réfléchis intensément aux hypothèses de travail qu'il est possible et réaliste d'envisager. Presque chaque nuit, ses préoccupations me réveillent vers trois heures du matin, j'ai sur ma table de chevet un petit carnet noir sur lequel j'écris alors les idées qui me passent par la tête. Dans la journée, je les reprends et tente de les clarifier et de les organiser ; j'en parle plusieurs fois par semaine à mes collaborateurs pour un examen critique. Je relis pratiquement tous les ouvrages qui ont été publiés sur l'éducation depuis une dizaine d'années²⁵². »

Au-delà de l'exercice rhétorique de présentation de soi que constitue un recueil de mémoires, cette façon de se positionner en « penseur solitaire » de la réforme montre aussi l'attachement personnel du ministre à sa politique. Les témoins de l'époque insistent sur l'attachement personnel du ministre à la réforme et sa volonté de la piloter directement :

« Dès 1974, Haby s'est lancé dans la préparation de la réforme, il nous donnait beaucoup de thèmes pour réfléchir. Il avait des idées très précises (...) Haby connaissait bien l'Éducation nationale, il voulait travailler à un projet original. On travaillait d'arrache-pied, on travaillait même le dimanche²⁵³. »

La brochure des *Propositions* est pensée comme un préalable à la concertation pouvant être amendée et discutée, mais elle décline les préconisations initiales du ministre. Le projet de réforme prône d'abord un enseignement plus attentif à l'élève, « la recherche d'une meilleure adéquation entre la formation et la personnalité de chaque élève », « la diversification des formes et des contenus d'enseignement²⁵⁴ ». Il insiste sur l'idée d'une adaptation de l'enseignement à la diversité des élèves, notamment pour compenser les inégalités sociales face à l'école :

« Mais pour que l'école assure efficacement ses missions avec chaque jeune, elle doit aussi tenir compte de la diversité des aptitudes, des intérêts, des rythmes d'acquisition et s'efforcer de compenser les inégalités d'origine socio-culturelles²⁵⁵. »

Il propose donc de repenser la façon d'enseigner pour favoriser l'éveil et l'expression des enfants, notamment à l'école primaire :

« Centrer la pédagogie sur l'éveil mais viser surtout à l'acquisition et au développement des moyens d'expression, conditions premières d'une meilleure égalité des chances, ou en tous cas, d'une plus grande justice scolaire²⁵⁶. »

Une réflexion qui traverse les propositions concerne le fonctionnement des établissements. Le ministre propose de considérer la vie scolaire comme faisant pleinement partie des missions d'éducation de l'institution scolaire :

« Le mode de vie scolaire doit être lui-même un moyen d'éducation : c'est au moins autant au travers d'un enseignement que d'actions tendant à modifier les comportements qu'on amènera les jeunes à acquérir le sens de l'équipe et de la collectivité, l'esprit de solidarité, de tolérance, les principes d'une morale individuelle et civique²⁵⁷. »

²⁵² René Haby, *Combat pour les jeunes français*, Paris, Julliard, 1981, 314 p. – p. 97

²⁵³ Entretien INRP Jacques Treffel

²⁵⁴ CAC 19930271, article 1, « Propositions pour une modernisation du système éducatif français », février 1975, p. 13

²⁵⁵ CAC 19930271, article 1, « Une politique de l'éducation – 2^{ème} projet du ministre », p. 9

²⁵⁶ CAC 19930271, article 1, « Éléments d'information adressé aux syndicats et associations en vue de la préparation de la réforme », p. 3

Une telle réflexion permet donc de renverser les priorités des finalités de l'école qui ne sont pas ici présentées uniquement en termes d'apprentissage mais bien aussi d'éducation de l'homme et du citoyen :

« La mission de l'école est d'enseigner ; elle est aussi d'éduquer, c'est-à-dire d'apprendre à se conduire en homme et en citoyen dans une collectivité, de faciliter le passage de l'école à la société, de permettre la compréhension des réalités qui la composent et dont elle vit²⁵⁸. »

La réflexion du ministre aborde également la question des contenus des enseignements et propose de redéfinir les programmes autour d'« humanités modernes ». Il s'agit ainsi de réhabiliter d'autres matières moins traditionnellement valorisées par l'école comme les activités sportives, techniques, manuelles ou artistiques :

« La formation d'un jeune sera équilibrée et comprendra aussi bien des activités manuelles, artistiques, sportives que des enseignements abstraits. Le goût du sport sera donné dès l'école élémentaire (...); le programme des collèges permettra à tous les élèves de pratiquer des activités manuelles et techniques²⁵⁹. »

La structure de la scolarité est bouleversée en conséquence. S'il faut organiser l'enseignement autour des élèves, il s'agit de le faire en respectant leurs rythmes :

« Un des premiers moyens consistera à mieux adapter les rythmes scolaires aux caractéristiques physiologiques des enfants et aux conditions sociales de leur existence. C'est ainsi que, au début de la formation secondaire, les classes seront réduites à 50 minutes. Dans les établissements primaires et secondaires, l'équilibre de la journée devra être soigneusement étudié, entre les activités à haute dépense intellectuelle, les activités physiques et manuelles, les détentes, etc.²⁶⁰. »

Les heures d'enseignement sont réduites, l'organisation des journées revue pour épouser la physiologie de l'enfant : dans certains documents, le ministre propose de réserver l'après-midi, jugée peu propice à la concentration intellectuelle, aux activités sportives ou manuelles. C'est également au nom du respect du rythme d'acquisition des enfants, que le ministre propose de faire débiter l'école élémentaire à 5 ans. Il propose un dispositif tout à fait neuf visant à mieux faire acquérir les bases de la lecture à tous les élèves : le cours préparatoire s'étalerait sur deux années de scolarité, tout en offrant la possibilité aux élèves les plus rapides de n'effectuer qu'une année de CP. Ce dispositif viserait à préserver à la fois les rythmes des enfants en avance (apprentissage de la lecture à 5 ans) et ceux des enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage (scolarité en CP étalée sur deux ans), sans qu'entre en débat la question du redoublement. De façon générale, la réflexion sur les rythmes est au cœur du texte concernant l'enseignement primaire :

« La structure de l'ensemble de l'école maternelle et primaire devrait permettre à chaque enfant de progresser à son rythme, d'acquérir plus ou moins rapidement l'ensemble des connaissances et la formation nécessaire à l'accès en 6^{ème}²⁶¹. »

²⁵⁷ CAC 19930271, article 1, « Propositions pour une modernisation du système éducatif français », février 1975, p. 12

²⁵⁸ CAC 19930271, article 1, « Propositions pour une modernisation du système éducatif français », février 1975, p. 128

²⁵⁹ CAC 19930271, article 1, « les objectifs du projet gouvernemental de modernisation de l'éducation ». Ce document est envoyé en pièce jointe d'un courrier à un député pour large diffusion.

²⁶⁰ CAC 19930271, article 1, « Une politique de l'éducation – 2^{ème} projet du ministre », p. 14

²⁶¹ CAC 19930271, article 1, « Eléments d'information adressés aux syndicats et associations en vue de la préparation de la réforme », p. 3

S'il est décidé d'unifier les CES et les CEG dans une même structure, le collège unique, celui-ci n'est pas pensé comme vecteur d'uniformité : les deux premières années sont un cycle d'observation, mais la 4^{ème} et la 3^{ème}, par un jeu d'options non hiérarchisées, doivent permettre à chacun de développer ses goûts et capacités en choisissant entre le latin, le grec, l'approfondissement d'une langue vivante, le travail manuel, une préprofessionnalisation, etc. :

*« Chaque élève reçoit 30 séquences hebdomadaires constituées :
- d'une part par les 25 séquences du tronc commun
- d'autre part par 5 séquences complémentaires qui peuvent être composées suivant les caractéristiques de chaque élève par du soutien ou de la systématisation²⁶² »*

Ce dispositif est complété par un programme allégé pour certains élèves. Il se double de dispositions permettant aussi de respecter les acquisitions plus rapides des élèves les plus doués :

« Pour permettre à certains élèves une progression accélérée, on admettra la possibilité de sauter un palier ; à cette fin, chacune des six années comporterait un trimestre de révision des contenus de l'année précédente²⁶³. »

Une réflexion a aussi été menée au sein du cabinet de René Haby qui vise à réfléchir aux conditions dans lesquels l'enseignement pourrait valoriser d'autres formes de connaissances que les savoirs académiques. Ainsi le recteur Antoine est-il chargé d'une mission sur l'enseignement des arts et de la musique, avec la recommandation suivante du ministre :

« Dans ce pays, on s'intéresse à l'intellect, qu'est-ce qu'on attend pour développer harmonieusement le corps, tout ça²⁶⁴. »

A ceci s'ajoute la volonté de créer un corps de professeurs bivalents pour le collège, permettant un passage plus serein du premier au second cycle. Quant au lycée, il n'est pas oublié dans ce dispositif : le tronc commun d'enseignement est complété par des options prenant de plus en plus d'importance au long de la scolarité. Le baccalauréat s'obtient au travers d'un contrôle continu et de la vérification des connaissances dans les options choisies par l'élève :

« La classe Terminale fait l'objet d'une définition nouvelle : cette distinction permet de fournir à tous les élèves, pendant les deux années de la troisième phase un tronc commun de culture générale sanctionné par un 'baccalauréat'. Un petit nombre d'options complémentaires peut s'y ajouter dès ce niveau, quant à l'année terminale, les sujets d'études y sont librement choisis dans leur totalité. Ces études optionnelles de seconde, première et terminale feront l'objet de mentions ajoutées au diplôme du baccalauréat²⁶⁵. »

Une partie de la réflexion du ministre porte également sur l'autonomie à conférer aux établissements d'enseignement secondaire. Il propose d'étendre leur champ de compétences dans le domaine financier comme dans le domaine pédagogique, en permettant aux établissements de définir le programme de certaines activités proposées aux élèves :

« L'autonomie financière des établissements sera accrue et son champ de compétence sera étendu à des domaines nouveaux, notamment de caractère social, octroi de bourses, gratuité des livres (...). L'aspect pédagogique de l'autonomie n'est pas moins essentiel en vue de permettre aux établissements de définir et d'atteindre des objectifs qui leur sont propres. C'est ainsi qu'ils ont également à étudier et à choisir les programmes d'activités socio-éducatives (éducation sexuelle et politique, films de ciné-clubs, etc.), complémentaires des programmes d'enseignement obligatoire au bénéfice des élèves

²⁶² Ibid.

²⁶³ Ibid.

²⁶⁴ Entretien INRP Gérald Antoine

²⁶⁵ Ibid.

volontaires. Le choix d'une partie des sujets à étudier dans les classes leur incombe également dans le cadre du temps réservé à cet égard (10%)²⁶⁶. »

L'ensemble du dispositif recèle donc de nombreuses propositions novatrices, qui vont bien plus loin que le simple projet d'unification du second degré et de mise en système de l'enseignement.

■ LE PROJET FONTANET COMME AVATAR DU PUEROCENTRISME ?

Joseph Fontanet entreprend une réforme du premier cycle du second degré qui préfigure largement la réforme Haby. Il est plus poussé encore que le projet Haby en ce qui concerne ces dispositions novatrices, ce qui peut laisser accroire à un certain air de famille dans l'esprit réformateur avec le projet Jospin. Le projet dispose en effet de la suppression des filières, un allègement des programmes, la création d'un corps de professeurs de collèges – et entend repenser complètement l'organisation du baccalauréat et l'entrée à l'université. Il vise à une réforme de la pédagogie et des structures scolaires. La réforme proposée porte en effet sur l'enseignement secondaire, de la 6^{ème} à la terminale et modifie profondément les structures scolaires, en unifiant les filières au collège et proposant un second cycle simplifié pour le lycée. Le premier degré n'est pas intégré à la réforme en tant que tel, mais les dispositifs défendus par le ministre intègre la question des liens à nouer entre l'enseignement primaire et secondaire et l'harmonisation de leurs programmes et méthodes pédagogiques²⁶⁷. Le projet repose d'abord sur une redéfinition des missions de l'enseignement puis se décline en trois thématiques : la réorganisation pédagogique du premier cycle du second degré (collège), la réforme du second cycle du second degré (lycée) ainsi que la réforme de la chaîne hiérarchique et de la répartition des responsabilités au sein de la communauté éducative.

Une réflexion sur les missions de l'enseignement

La réforme Fontanet se pense comme une réforme « *de longue haleine*²⁶⁸ », qui vise à refonder le système éducatif et s'attache d'abord à redéfinir les missions de l'enseignement. Le projet de réforme du ministre Fontanet part en effet du constat de l'inadaptation de l'enseignement aux évolutions de la société. C'est par un tableau des évolutions qu'a connues la société française que débute l'exposé des motifs de la réforme. Il est complété par le constat d'un désarroi chez les élèves et leurs parents, « *frappés du décalage existant souvent entre l'enseignement traditionnel donné au sein de l'école et la transformation de la vie à l'extérieur* » (p. 1) ainsi que le malaise des enseignants qui se

²⁶⁶ CAC 19930271, article 1, « Propositions pour une modernisation du système éducatif français », février 1975, p. 123

²⁶⁷ CAC 1993, article 2, « Réponses aux critiques suscitées par le projet de réforme du second degré », p. 1

²⁶⁸ Entretien INRP Jean Deygout

sentent « *mal aimés, peu estimés* » (p. 2). Cette rhétorique de l'adaptation au changement et du décalage entre l'enseignement et le monde social offre des échos nets avec la rhétorique du projet réformateur de 1989. Comme pour l'équipe Jospin, la réflexion que mène l'équipe Fontanet se présente autant comme une nouvelle lecture des problèmes propres au système éducatif qu'une réforme de structure. Ce projet de 1974 se penche donc sur les « finalités » de l'école, il tente d'énoncer les fondements d'un nouveau consensus sur l'école. Selon les rédacteurs, le passage à l'enseignement de masse a déstabilisé le consensus national sur l'éducation et interroge sur « *sa finalité, son organisation et son contenu* » (p. 1) Le temps est donc venu de proposer une réforme profonde qui puisse perdurer :

« L'ambition est de proposer « une réforme profonde et cohérente de notre enseignement secondaire devant empêcher au cours des prochaines années la succession des améliorations ponctuelles, la mise en question immédiate des solutions apportées. » (p. 2)

« Longtemps un consensus a existé autour de l'école. A certains signes, il paraît aujourd'hui moins fort. Il est essentiel d'affirmer ou de réaffirmer les quelques principes qui doivent demeurer incontestés. Par eux, l'école sera protégée et stable, répondant ainsi aux souhaits et aux aspirations de l'immense majorité du pays. » (p. 3)

L'ambition du consensus national sur l'éducation se présente comme une démarche de la rédaction de la loi d'orientation de 1989.

Au seuil de ses réflexions, l'équipe Fontanet propose de définir trois missions essentielles au système éducatif : « *l'accès au savoir* », « *la contribution à l'égalisation des chances* », « *l'orientation continue des élèves* ». Derrière ce triptyque, la recherche d'un triple consensus, culturel (accès au savoir), social (égalité des chances) et économique (orientation) qui paraît relativement classique. Cependant l'analyse détaillée des travaux de l'équipe Fontanet, notamment de l'exposé des motifs du dernier projet de loi, donne à voir une argumentation plus complexe.

La définition même du savoir dont l'école doit garantir l'accès au savoir a d'abord des accents hétérodoxes. Ce savoir n'est pas en effet circonscrit à un héritage culturel ou aux connaissances nécessaires pour une insertion professionnelle, il est à la fois « *héritage du passé et de la tradition nationale* » et « *ouverture au monde* ». Ce savoir n'est donc pas figé et son utilité est mesurée à l'aune de son rôle dans la construction de l'individu : « *instrument de progrès culturel (...) indispensable à l'épanouissement individuel* ». Partant, ce n'est pas tant l'accès au savoir que souhaitent garantir les réformateurs mais plus largement l'« *accès au savoir, savoir apprendre et savoir être* ». L'enseignement se voit ainsi doté d'une dimension instrumentale : les contenus doivent servir à « *savoir apprendre* », thématique largement développée autour des interrogations sur les usages pédagogiques des nouvelles technologies. Il doit enfin servir la construction l'individu.

La seconde mission est la contribution à l'égalisation des chances entre les élèves. Le discours des réformateurs sur la question de la justice sociale, très construit, renvoie implicitement à des travaux sociologiques, notamment par l'emploi du concept de 'handicap socio-culturel'. Le projet

de loi expose ainsi que « *l'école n'assure pas l'égalité des chances* » qui « *dépend d'autres facteurs, personnels ou d'environnement* ». De ce constat naît d'ailleurs la nuance introduite par le terme de « *contribution à l'égalisation* » et préférée à celle de « *garantie d'égalité des chances* » : l'exposé des motifs du projet de loi avance un « *rôle de compensation des handicaps* » (p. 3), le rapport interne de 1973 propose de définir la mission comme suit : « *compenser au maximum l'influence des handicaps socio-culturels*²⁶⁹ ». En ce sens, l'approche de l'équipe Fontanet est plus avancée que celle de l'équipe Jospin qui marquait de façon moins appuyée la centralité de la question de l'égalité des chances.

Enfin, la dernière mission fixée à l'enseignement est d'assurer l'orientation des élèves. Intégrer cette dimension d'orientation dans les missions, revient à considérer la question des débouchés professionnels comme centrale dans le système éducatif. Autrement dit, « *l'éducation ne peut préparer, dans toutes ses voies, directement et concrètement à un métier* », mais, comme le précisent les réformateurs de l'équipe Fontanet, elle y contribue et doit pleinement assumer ce rôle. Ce constat sous-entend à la fois une ouverture de l'école sur le monde social et une préparation des élèves à leur vie active.

Réorganisation du premier cycle du second degré

Le projet de réforme Fontanet porte d'abord sur la structure du premier cycle du second degré qui court de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Il se caractérise par la suppression des filières au profit d'une structure unique, divisée en deux cycles successifs qui sont des paliers d'orientation. La 6^{ème} et la 5^{ème} sont un cycle d'observation qui brasse l'ensemble des élèves, mais l'orientation restant possible à la fin de la 5^{ème} vers les CET, les classes de préprofessionnalisation, les classes de préparation à l'apprentissage. La norme devient une orientation en fin de troisième vers un second cycle général, technique ou professionnel. Cette réforme se caractérise par le « *refus des filières imperméables et hiérarchisées* », extrêmement critiquées au nom de l'égalité des chances :

« Constitution de couloirs séparés par des cloisons difficilement franchissables ; mobilité insuffisante d'une filière à l'autre (...). Au total, la répartition entre des filières insuffisamment perméables à l'entrée en sixième correspond trop souvent dans les faits à une cristallisation de la situation des jeunes. En pratique, pour beaucoup, tout ou presque est joué à l'entrée en sixième. Ce qui, étant donné l'âge des intéressés et leurs possibilités d'évolution ultérieure, constitue un inconvénient grave²⁷⁰. »

Cette nouvelle structure permet donc de remédier à l'orientation précoce, synonyme de couperet social selon les réformateurs, rendant résiduels les cas de mobilités sociales.

Mais cette réorganisation s'accompagne d'une volonté de repenser les méthodes d'enseignement : dans la nouvelle structure vont de fait se côtoyer des élèves hétérogènes, préalablement orientés

²⁶⁹ CAC 1993 0271, article 3, Rendre vie à l'école, p. 3

²⁷⁰ CAC 1993 0271, article 2, Exposé des motifs, dernière version du projet de loi, annotée : « projet définitif soumis au Parlement », 23 mars 1974.

dans des filières aux pédagogies et aux programmes différents. Il faut donc leur délivrer des enseignements adaptés :

« Dans sa classe (...), l'enfant doit recevoir selon une progression graduée en fonction de l'éveil de sa personnalité, des réponses aux questions qu'il se pose²⁷¹. »

L'équipe Fontanet préconise donc une pédagogie différenciée *« seule à même d'aider les plus faibles sans gêner les plus forts »*. Ils assimilent en effet les méthodes traditionnelles d'enseignement à une tentative de formater les élèves en méconnaissant leurs besoins en termes de rythmes d'apprentissage :

« Article 4 : Dans le premier cycle, les enseignements sont dispensés aux élèves selon une pédagogie différenciée qui, tenant compte du développement de leurs capacités personnelles, facilite leur mobilité²⁷². »

« Tous les élèves ne relèvent pas de la même pédagogie. Vouloir les faire progresser en les coulant tous dans le même moule, alors qu'ils n'ont pas les mêmes aptitudes, la même forme d'esprit et le même rythme d'acquisition des connaissances serait nuisible. Une différenciation pédagogique est indispensable si l'on veut respecter le principe même de l'égalité des chances qui n'est pas de donner à tous la même chose, mais de donner à chacun selon les besoins qu'il a²⁷³. »

La réflexion sur les méthodes pédagogiques est avancée et documentée. Le projet d'exposé des motifs propose ainsi de s'inspirer *« des dix-sept CES expérimentaux où les trois filières ont été supprimées et remplacées par une formule de classes hétérogènes ou semi-hétérogènes »*. La formule même de la classe d'élèves serait amenée à évoluer pour faire place à des *« groupes niveaux »* dans certaines disciplines (français, mathématiques, première langue vivante). Ces groupes seraient perméables, permettant l'accueil des élèves au fur et à mesure de leurs *« progrès »²⁷⁴*. Ces dispositifs de différenciation pédagogique impliquent la mise en place de soutien aux élèves en difficulté, spécifiée dans le projet de loi :

« Article 4 : Afin d'éviter les redoublements et de compenser les retards scolaires, cette pédagogie comporte des actions de soutien pour les élèves en difficulté »

Les redoublements sont explicitement étudiés et leur suppression est envisagée dans l'enseignement élémentaire comme durant le premier cycle du second degré. Cette question des redoublements est largement à l'étude au sein du ministère de l'Éducation nationale dans l'après-guerre, considéré comme *« le problème fondamental de l'école »*, qui serait en France un *« système aberrant »*, provoquant un véritable *« fiasco »*, un *« gâchis »²⁷⁵*. De nombreuses études tentent de mesurer avec précision l'ampleur du phénomène, et arrivent à la conclusion qu'un enfant sur cinq redouble en fin de cours préparatoire, un enfant sur deux a au moins un an de retard à la sortie du cours moyen deuxième année²⁷⁶. Certains travaux envisagent la question sous l'angle budgétaire et soulignent le très fort coût de ce taux élevé de redoublement :

²⁷¹ P2210940

²⁷² CAC 1993 0271, article 2, dernière version du projet de loi, référencée : n° 7-765/SG JB-M

²⁷³ CAC 1993 0271, article 2, exposé des motifs, dernière version du projet de loi, annotée : « projet définitif soumis au Parlement », 23 mars 1974.

²⁷⁴ Ibid.

²⁷⁵ CAC 1993 0271, article 3, Direction des Objectifs, « Etude des redoublements et retard à l'école primaire », p. 1

²⁷⁶ Ibid. p. 5

« La déperdition d'effectifs apparaît comme une « perte monnayable et l'alourdissement du 'stock' » comme un « facteur de dépenses supplémentaires, c'est-à-dire comme un frein mis au développement de l'institution éducative elle-même²⁷⁷ » ».

Ils proposent des mesures pédagogiques propres à compenser ces redoublements, notamment la liaison entre les grandes sections des écoles maternelles et les cours préparatoires, ainsi que des expériences de rattrapage à l'école élémentaire et la mise en place de groupes de niveau. Mais au-delà des ces recommandations, c'est avant tout les comportements pratiques des maîtres qui doivent être révolutionnés :

« D'où un projet de recommandation aux instituteurs, visant à dissiper les erreurs d'interprétation sur les performances scolaires exigibles au long de la scolarité élémentaire²⁷⁸. »

L'appel à la pédagogie différenciée, à la constitution de groupes de niveau et séquences de soutien, la volonté de réduire les redoublements sont une fois de plus autant d'éléments qui résonnent à l'unisson avec le projet réformateur de 1989. La proximité va plus loin puisque nous trouvons également dans le projet Fontanet une proto-version du projet de « cycles » :

« Elle doit (l'année scolaire) pour cela présenter une souplesse suffisante afin que les élèves puissent poursuivre le cours normal de leurs études même s'ils connaissent une petite déficience, d'ailleurs parfois passagère, dans une ou deux matières²⁷⁹. »

L'exposé des motifs prévoit en effet que les élèves peuvent éviter le redoublement et passer dans la classe supérieure même sans posséder le niveau requis, la continuité des apprentissages étant garantie d'une classe à l'autre.

La profonde rénovation pédagogique qu'appellent de leurs vœux les réformateurs de l'équipe Fontanet doit aller de Perrot avec une diminution de la durée des cours et une diminution de la durée hebdomadaire d'enseignement pour mieux s'adapter aux rythmes et aux capacités de l'enfant :

« Les spécialistes de la santé de l'enfant dénoncent tous les excès des charges scolaires actuelles des élèves en pleine période de croissance, le sommeil insuffisant, même si la télévision y a sa part, l'absence de temps pour le jeu et pour le rêve, si nécessaire à cet âge. Les pédagogues critiquent l'enflure de certains programmes. Les enfants de cet âge ne sont pas capables d'un effort d'attention prolongé. Ils ont besoin de consolider des connaissances de base encore fragiles et d'acquérir de bons modes de travail et d'expression, plus que d'ingurgiter une nourriture trop abondante qu'ils sont incapables d'assimiler²⁸⁰. »

Cette nouvelle organisation du temps scolaire passe par l'allègement des programmes qui doivent rompre avec l'encyclopédisme au bénéfice de connaissances fondamentales :

« Adapter les contenus : ces contenus doivent résolument tourner le dos à l'encyclopédisme et permettre aux enseignants d'acquérir les connaissances de base²⁸¹. »

Celui-ci doit permettre un rééquilibrage des matières au profit de disciplines en prise avec les évolutions des sciences et techniques :

²⁷⁷ CAC 1993 0271, article 3, notes DIPRE n° 4050 et 4279, avril 1971 et juillet 1972, note de J. Repusseau, conseiller à la DDEES, « *Le problème du redoublement* », 1970, 16 p. dactylographié, citées par Direction des Objectifs, « *Etude des redoublements et retard à l'école primaire* », p. 2

²⁷⁸ CAC 1993 0271, article 3, Direction des Objectifs, « *Etude des redoublements et retards à l'école primaire* », p. 8

²⁷⁹ CAC 1993 0271, article 2, exposé des motifs, dernière version du projet de loi, annotée : « *projet définitif soumis au Parlement* », 23 mars 1974.

²⁸⁰ Ibid.

²⁸¹ CAC 1993 0271, article 3, « *Rentre vie à l'école* », document de travail, mai 1973

« D'abord, au niveau du premier cycle, interviendra un allègement des horaires et des programmes. Dans cet horaire allégé sera recherché un meilleur équilibre des disciplines, notamment par une part plus grande faite aux sciences expérimentales²⁸². »

Ces programmes valoriseraient un savoir également pratique, à visée instrumentale, appris pour l'usage qui peut en être fait et qui n'est pas nécessairement intellectuel ou académique :

« Ils (les programmes) doivent également permettre aux enseignants de lier les connaissances reçues avec ce qu'elles rendent capables de faire, et avec les informations reçues à l'extérieur de l'école que ceux-ci doivent apprendre à trier et à interpréter²⁸³. »

Ce faisant, les réformateurs de l'équipe Fontanet insistent sur la prévalence non des programmes mais des méthodes d'enseignement. Ils réitèrent leurs encouragements en faveur d'une pédagogie qui développe l'autonomie de l'élève :

« Mais plus important que le programme est la manière de l'enseigner. Le travail indépendant des élèves par petits groupes, utilisant les services de documentation et d'information des établissements, sera développé. Les échanges entre disciplines seront encouragés et permettront la formation d'une véritable équipe pédagogique²⁸⁴. »

Cette architecture du premier cycle autour d'une filière unique repose sur la constitution d'un nouveau corps d'enseignants de premier cycle. Ces enseignants seraient bivalents pour permettre « une transition entre la formule du maître unique de l'enseignement élémentaire et la formule du professeur par discipline qui caractérise l'enseignement du type lycée²⁸⁵ ». Ils seraient seuls à enseigner au niveau du collège. Les certifiés, les agrégés enseigneraient, eux, au lycée – les PEGC pourraient être intégrés dans ce nouveau corps, par concours ou « au tour extérieur ». La capacité d'adaptation de ces enseignants à l'hétérogénéité des élèves permettrait de garantir le succès de la suppression des filières comme le note un témoin de l'époque :

« On tentait de réfléchir au bon profil de l'enseignant de collège car c'est au collège que beaucoup de choses se jouent. On s'était vite rendu compte que le profil de l'enseignant de lycée n'était pas adapté à une population extrêmement hétérogène socialement et culturellement, imaginer quelque chose de différent²⁸⁶. »

Ces enseignants bivalents de premier cycle semblent une fois de plus les précurseurs des professeurs de collège, envisagés pendant les négociations de revalorisation de l'hiver 1989.

Pédagogie différenciée, allègement des programmes, diminution de la durée des enseignements, volonté de réduire de façon drastique les redoublements et enfin définition d'un nouveau corps d'enseignants spécialisés dans le premier cycle du second degré sont autant d'éléments que nous retrouvons dans le projet réformateur du ministère Jospin. La proximité des deux projets réformateurs est ici manifeste. Sur le volet pédagogique, nous retrouvons dans la réforme souhaitée par le ministère Fontanet l'esprit puérocentré décrit au premier chapitre, agrémenté également de la volonté de garantir l'égalité des chances entre les élèves.

²⁸² P 2210940

²⁸³ CAC 19930271, article 3, « Rendre vie à l'école », doc. cit., p. 7

²⁸⁴ P 2210940

²⁸⁵ CAC 19930291, article 2, « Exposé des motifs », doc. cit.

²⁸⁶ Entretien INRP, Adrien Gouteyron

Le Lycée sous le signe de la responsabilité de l'élève

La réforme Fontanet portait également sur le second cycle du second degré, notre actuel lycée. Réforme de structure qui revoit le schéma des baccalauréats, elle est aussi une profonde révision de la façon d'envisager la place de l'élève et son engagement dans ses études, en lui conférant de plus grandes responsabilités.

La principale ambition du projet Fontanet est une réorganisation du parcours de formation vers moins de spécialités au baccalauréat, associée à des diplômes moins spécialisés pour faire face au besoin d'adaptation du monde social :

« L'organisation actuelle du second cycle, caractérisée par de multiples séries de baccalauréats, préparées dans de nombreuses filières distinctes dès l'entrée en seconde, a de graves inconvénients : elle oblige les jeunes, prématurément, à une spécialisation poussée d'autant plus paradoxale que par la suite le premier cycle universitaire revient à une certaine pluridisciplinarité. Elle aboutit à offrir, pour l'accès à un même diplôme, des voies de formations de niveau très inégal, ce qui fait que certaines, par exemple la série menant au baccalauréat lettre-langues – sont des itinéraires de facilité, qu'empruntent de nombreux élèves qui cherchent uniquement à obtenir un baccalauréat, n'importe lequel, sans aptitude ni vocation particulière pour la discipline qu'ils étudient²⁸⁷. »

Ainsi, les lycées doivent davantage s'ouvrir au monde, notamment au travers des enseignements dispensés :

« Ouvrir davantage l'enseignement sur le monde contemporain, notamment en introduisant pour tous une initiation à l'économie et à la technologie²⁸⁸. »

Une orientation améliorée des élèves, rendue possible par un meilleur souci de l'insertion future des élèves dans la vie active, est aussi au cœur de la réforme :

« Permettre une meilleure orientation des jeunes en réduisant le nombre des séries au baccalauréat, en rééquilibrant le niveau de l'enseignement dispensé dans les filières qui y conduisent et en faisant du baccalauréat renoué un véritable instrument d'orientation²⁸⁹. »

Les nouvelles structures proposées sont simplifiées. Seules trois séries subsisteraient dans le second cycle général : à dominante littéraire et philosophique, à dominante de sciences humaines, à dominantes de mathématiques et sciences expérimentales. La classe de seconde serait une seconde de détermination. La mise en œuvre de ce nouveau schéma de formation passe par une transformation radicale du baccalauréat. Une prise en compte du contrôle continu était envisagée dans les premières versions du texte de loi. Les réformateurs transigent in fine pour une solution médiane avec la création de la notion de « bac niveau matière ».

« Il est donc cohérent, avec la nouvelle organisation du second cycle d'adopter une formule s'inspirant partiellement du baccalauréat appelé dans d'autres pays « niveau-matière », c'est-à-dire où l'on tient compte, non seulement de la moyenne

²⁸⁷ CAC 1993 0271, article 2, exposé des motifs, dernière version du projet de loi, annotée : « projet définitif soumis au Parlement », 23 mars 1974.

²⁸⁸ CAC 1993 0271, article 2, exposé des motifs, dernière version du projet de loi, annotée : « projet définitif soumis au Parlement », 23 mars 1974.

²⁸⁹ CAC 1993 0271, article 2, exposé des motifs, dernière version du projet de loi, annotée : « projet définitif soumis au Parlement », 23 mars 1974.

générale, mais du niveau de ses notes dans les matières dominantes de la formation ultérieure dans laquelle il entend poursuivre ses études²⁹⁰. »

Cette mesure permettrait de faire évoluer l'accès à l'enseignement supérieur en le mettant en concordance avec les aptitudes des élèves, faisant du baccalauréat un nouveau palier d'orientation.

La préoccupation qui guide l'ensemble reste cependant la volonté de faire des élèves de second cycle de véritables acteurs de leur formation. Le projet détaille en effet plusieurs dispositifs qui doivent permettre de « *donner aux jeunes une plus grande responsabilité dans la conduite de leurs études²⁹¹* », de les doter d'une « *autonomie accrue²⁹²* » tant en matière d'enseignement que de vie scolaire :

« L'école nouvelle doit favoriser un exercice concret de l'autonomie et de la responsabilité chez l'élève, en lui faisant, tant sur le plan de la pédagogie que sur celui de la vie scolaire, une marge de manœuvre à l'intérieur de laquelle il puisse en partie se déterminer et assumer les conséquences de ses actes.

Il s'agit là, par rapport à la situation actuelle où les élèves sont maintenus dans un état de dépendance infantilisant d'un changement d'état d'esprit fondamental²⁹³. »

Le premier rapport préalable à la réforme développe l'idée d'une « *participation réelle* » des élèves à la vie de l'établissement, louant l'« *intérêt nouveau pour l'école* » qu'il suscitera, en créant un « *sentiment d'appartenance à une véritable communauté éducative²⁹⁴* ». Cette participation se traduirait par davantage de responsabilités pour les élèves, la proto-version de la réforme proposant par exemple de supprimer la fonction de surveillant pour lui substituer l'autogestion des élèves :

« Il est par ailleurs souhaitable de supprimer progressivement la fonction de surveillant. En effet, la surveillance, très souvent théorique et inefficace, doit faire place à une autodiscipline et à l'encadrement par les élèves eux-mêmes²⁹⁵. »

« La maturité croissante des élèves, la liberté réelle d'allées et venues dont ils disposent chez eux, leur soif d'être traités en adolescents responsables, rendent inopportun certains règlements internes. Le statut de lycéen, dont l'élaboration est actuellement en cours, devrait permettre de fournir un cadre aux établissements, principalement ceux du second cycle, pour réviser leurs règlements internes dans le sens d'une responsabilité accrue des élèves. Cette révision sera facilitée par la séparation physique croissante des établissements de premier et second cycle ; elle pourrait porter par exemple sur le contrôle des présences, les excuses à fournir en cas d'absence, l'autodiscipline, les sorties, etc.²⁹⁶. »

Cette solution radicale n'est cependant pas conservée dans les versions ultérieures. Plusieurs dispositifs essaient de traduire d'un point de vue pédagogique cette volonté de responsabiliser les élèves. Le principal est le jeu des options que les élèves seraient amenés à choisir tout au long de leur scolarité au lycée : la seconde est en effet pensée comme un palier de détermination avant les trois filières générales offertes en première. Mais l'élève de seconde peut déjà choisir des options afin de personnaliser son cursus. Les options se poursuivent dans les classes supérieures afin d'offrir une large palette de matières aux élèves sans multiplier le nombre de sections. Elles

²⁹⁰ Ibid.

²⁹¹ Ibid.

²⁹² CAC 19930271, article 3, « Rendre vie à l'école », doc. cit., p. 4

²⁹³ CAC 19930271, article 3, « Rendre vie à l'école », doc. cit., p. 4

²⁹⁴ CAC 19930271, article 3, « Rendre vie à l'école », doc. cit., p. 4

²⁹⁵ CAC 19930271, article 3, « Rendre vie à l'école », doc. cit. p. 18

²⁹⁶ CAC 19930271, article 3, « Rendre vie à l'école », doc. cit. p. 32

permettent de mieux ajuster l'enseignement aux véritables aspirations des élèves et de faire de l'élève le co-constructeur de sa formation :

« Article 4 : (...) Dans le second cycle long, les élèves sont mis en mesure de participer eux-mêmes à leur orientation, lors du choix des formations qui leur sont offertes et d'enseignements à option les complétant, afin de leur permettre d'exercer leurs responsabilités et de les inciter à un effort personnel d'approfondissement des domaines d'études ainsi choisis²⁹⁷. »

« Le second cycle devient une phase d'auto-détermination progressive, l'élève choisit lui-même les disciplines pour lesquelles il se sent le plus d'aptitude et de goût, il est logique qu'il soit tenu, lors de l'examen qui sanctionne sa scolarité, à démontrer un niveau supérieur à la moyenne dans les matières auxquelles il a librement donné la priorité et qui correspondent à la destination qu'il fixe lui-même à ses études. »

Ce jeu des options préfigure une déclinaison de la pédagogie de contrat qu'appelle de ses vœux l'équipe Jospin. Les proximités vont cependant plus loin : l'ouverture de l'enseignement sur le monde, la volonté de repenser le baccalauréat, notamment d'inclure du contrôle continu, la rénovation des programmes sont autant d'éléments qui possèdent, une fois de plus, un fort « air de famille » avec le projet réformateur de 1989.

Penser les responsabilités des établissements

Une autre dimension de la réforme Fontanet est de « transformer les missions des établissements » et de confier plus d'autonomie aux différents « responsables » du système éducatif, à tous les niveaux, des enseignants aux inspecteurs généraux, en passant par le chef d'établissement et les recteurs.

Les établissements doivent devenir des lieux de vie et l'ensemble des acteurs doivent se sentir impliqués dans la « communauté éducative ». Celle-ci est définie comme suit à l'article 16 de l'avant-projet de loi:

« Dans les établissements d'enseignement du second degré, le chef d'établissement, les maîtres, l'ensemble des personnels, les parents et les élèves forment une communauté scolaire au sein de laquelle ils doivent être assurés de trouver la tolérance des opinions ainsi que la neutralité politique, idéologique et religieuse²⁹⁸. »

Afin que les établissements puissent être le lieu d'une véritable synergie des acteurs, le projet de réforme dote leurs acteurs de compétences qui renforcent leur autonomie et leur capacité d'action. Les enseignants sont les premiers bénéficiaires de cette volonté d'accroître leur autonomie. En fait, il s'agit surtout de leur recommander un travail plus centré sur les élèves et plus de travail en équipe.

« Le rôle et les méthodes de travail des enseignants doivent être transformés (...) la responsabilité collective de la communauté éducative (...) va impliquer un accroissement important du travail en équipe des enseignants au sein de l'établissement aussi bien entre enseignants d'une même discipline qu'entre ceux formant un même groupe d'élèves²⁹⁹. »

²⁹⁷ CAC 19930271, article 2, version du projet de loi intitulée « projet du ministre », (annotation manuscrite), janvier 1974.

²⁹⁸ Ibid.

²⁹⁹ CAC 19930271, article 3, « Rendre vie à l'école », doc. cit. p. 8

Ce faisant, les travaux du ministère s'appuient sur les conclusions du rapport Joxe sur la condition enseignante. L'avant-projet de loi intègre ainsi « *les heures de concertation, les contacts personnels avec les élèves et les entretiens avec les familles* » dans le service des enseignants (article 15).

Les premiers travaux du ministère Fontanet insistent également sur la nécessité de repenser le rôle de l'encadrement. Ainsi les inspecteurs pourraient voir leur rôle évoluer, avec la suppression de la notation pédagogique, et se voir doter d'une mission d'animation des équipes pédagogiques. Primus inter pares, ils seraient attachés à quelques établissements pour être au plus proche des enseignants. Tout un volet de travaux préparatoires à une réforme de la formation des inspecteurs, afin de mieux les préparer à leur mission³⁰⁰ Ils auraient également à participer au recrutement et à la formation des enseignants. La fonction des chefs d'établissement se voient redessinée selon des contours moins hiérarchiques, les dotant également de fonction d'animation : le pré-rapport de mai 1973 propose par exemple qu'ils conservent une classe en enseignement pour mieux communiquer avec les enseignants et les élèves. Leur rôle consiste donc à se saisir de toutes les compétences dont ils sont dotés pour créer le « cadre de vie » le plus « favorable », « accueillant et pratique pour l'ensemble des parties prenantes » :

« Trop souvent, en accusant inutilement le caractère disciplinaire et contraignant de l'école on laisse s'instaurer un certain fatalisme et une relative indifférence devant les exigences d'un meilleur environnement, le chef d'établissement contribue à accentuer le divorce entre l'école et ceux qui y vivent. (...) A cet égard, le chef d'établissement devrait opérer un changement d'attitudes qui permettrait souvent de remédier largement à certaines insuffisances du cadre de vie trop facilement impactées aux contraintes budgétaires³⁰¹. »

Ils auraient pour mission de « *faire éclore une véritable communauté éducative* », intégrant enseignants, élèves et toutes les autres parties prenantes de l'éducation (inspection, familles, etc.). Comme en 1989, la modernisation de l'enseignement français passe par une redéfinition du rôle de l'encadrement, désigné pour impulser la dynamique de rénovation pédagogique.

La réforme Fontanet a également pour objectif de renforcer les compétences des établissements et d'accroître leur autonomie sur les plans pédagogiques, réglementaires et budgétaires. Le constat d'une rigidité et de trop lourdes « *contraintes administratives* » motive ces dispositions :

« Actuellement, l'établissement est corseté dans un réseau de réglementations internes et externes rigides qui restreint sa faculté d'adaptation, stérilise les initiatives, démotive les élèves et les éducateurs, enlève tout sens réel à la participation et donc empêche la création d'une communauté d'élèves et d'éducateurs³⁰². »

Le proto-projet de mai 1973 propose d'abord de renforcer l'autonomie pédagogique des établissements :

« Toutefois, à plus court terme, des mesures d'assouplissement dans l'administration de la pédagogie, dans le même esprit que la récente décision du libre usage de 10% des horaires, permettraient de créer un climat favorable à la concertation et la réalisation de l'apprentissage d'une plus grande autonomie³⁰³. »

³⁰⁰ CAC 19930271, article 3, pochette « Réforme de la formation des personnels d'inspection »

³⁰¹ CAC 19930271, article 3, « Rendre vie à l'école », doc. cit. p. 17

³⁰² Ibid. p. 31

Cette liberté permettrait de donner à l'établissement toute latitude pour fixer les horaires à l'intérieur d'une enveloppe annuelle fixée par discipline. Il s'agirait ensuite d'assouplir la réglementation qui « pèse » sur les établissements, notamment en réformant le régime de responsabilité des enseignants et du chef d'établissement, en révisant les réglementations internes des établissements et en supprimant le régime des autorisations préalables concernant les sorties d'élèves ou l'usage de terrain de sport. Enfin, le proto-projet de mai 1973 envisage de leur concéder une certaine autonomie budgétaire ; il s'agirait de créer une enveloppe globale pour les dépenses discrétionnaires de budget de fonctionnement des établissements, de supprimer les autorisations préalables à l'affectation des ressources disponibles, économies réalisées et réserves, de donner une plus grande liberté à l'établissement pour négocier le prix de vente de ses actions de formation continue et de permettre à l'établissement d'engager des dépenses dès le début de l'année avant l'approbation du budget définitif, jusqu'à concurrence d'un montant fixé en fonction du budget de l'année précédente³⁰⁴. L'esprit de ces propositions se retrouve dans le projet de loi qui va même plus loin, en instituant un nouveau type d'établissement public, les Etablissements Publics Administratif à caractère Pédagogiques, pour les établissements scolaires – qui aurait alors été l'ancêtre du statut d'EPLE créé en 1983. L'article 10 du projet de loi dispose en effet que l'enseignement est délivré dans les EPAP, « *jouissant de la personnalité morale et de l'autonomie budgétaire* ». L'établissement est ainsi vu, comme en 1989, comme le lieu de mise en place et de diffusion des innovations pédagogiques.

Nous retrouvons donc bien dans la réforme Fontanet de forts points de convergence avec l'esprit et les dispositions de la loi Jospin de 1989, qu'ils concernent l'innovation pédagogique, l'attention portée aux élèves mais aussi la modernisation administrative par l'autonomie conférée aux établissements. Cependant derrière les ressemblances, le projet Fontanet se démarque nettement de la réforme initiée sous le ministère Jospin. Il convient cependant de se pencher précisément sur ces « traces » pédagogiques, ce qui nous amène à interroger la forme éventuellement altérée du puérocritisme qu'elles revêtent.

³⁰³ Ibid.

³⁰⁴ Ibid. p. 32

2) Un puérocentrisme altéré : des problématiques révélatrices de l'époque

Le puérocentrisme que nous avons décelé dans ces projets est bien réel. Néanmoins, un examen attentif des dispositions qu'il épouse interroge. Derrière les propositions d'un enseignement différencié, attentif aux élèves, qui laissent de grandes marges de manœuvres localement à la fois aux enseignants et aux familles, nous trouvons aussi une véritable timidité pédagogique, une volonté de donner des gages à des courants plus traditionnels en matière d'éducation. Les problématiques soulevées par ce projet réformateur sont de fait largement aux prises avec des préoccupations de l'époque, absentes de l'élaboration de la loi Jospin mais surtout révélatrices à la fois d'une emprise du paradigme de l'Etat développeur et d'un prisme politique propre au camp politique des ministres Fontanet et Haby.

▪ LE PROJET HABY : ENTRE PROMOTION DE L' « EFFORT » ET LIBERALISME

Faire de René Haby un innovateur fervent serait cependant erroné. La lecture précise de son projet montre comment se juxtapose, dans ses écrits des positions modernistes et des propositions plus traditionnelles qui ancrent René Haby dans la problématique de l'unification du système éducatif plus que dans celle de la différenciation pédagogique. Ainsi, la réflexion autour de l'enseignement à dispenser dans le nouveau collège renvoie implicitement à la notion d' « aptitudes » :

« Un enseignement de masse à ce niveau ne peut évidemment pas avoir les mêmes caractéristiques que les anciennes classes de nos lycées, dont l'objectif unique était le lointain baccalauréat ; actuellement, pour 3 élèves qui entrent en 6^{ème}, un seulement passera le baccalauréat. D'autre part, il est nécessaire d'adapter les programmes de cette formation commune à la moyenne des enfants (et non plus aux seules capacités d'une élite sélectionnée), d'apporter une aide pédagogique aux élèves en difficulté et de valoriser d'autres aptitudes que celles qui commandaient jusqu'ici la réussite scolaire ; on y fera notamment une place à l'exercice de l'intelligence concrète, aux capacités manuelles, sportives et artistiques³⁰⁵. »

Il s'agit donc toujours de mettre en correspondance les recrutements des différents types d'enseignement avec les profils d'élèves les plus adaptés. Mais se fait jour également dans le projet Haby une rhétorique nouvelle sur le libre choix des options par les élèves, en fonction de leurs goûts :

« Le cycle d'orientation ne doit pas être celui où s'affirme l'inégalité des aptitudes et des talents, mais celui où s'individualisent clairement les tendances et les goûts. La situation scolaire dans laquelle chacun se trouve à la fin du cycle ne doit en aucun cas être ressentie comme le résultat d'un échec ou d'une succession d'erreurs, mais comme l'aboutissement logique et prévisible de choix raisonnés³⁰⁶. »

³⁰⁵ CAC 19930271, article 1, « Une politique de l'éducation – 2^{ème} projet du ministre », p. 6

³⁰⁶ CAC 19930271, article 1, « Propositions pour une modernisation du système éducatif français », février 1975, p. 32

André D. Robert souligne combien la rhétorique du libre choix des options en fonction des préférences individuelles, telle qu'elle est proposée dans l'avant-projet Haby, peut avoir de profondément libéral³⁰⁷. En laissant aux élèves et leur famille la détermination de leur orientation, il les nomme responsable de leur destin social. Il y a effectivement ici une contradiction fondamentale entre la volonté de lutter contre les inégalités et la proclamation d'une « égale dignité » des différentes formes d'intelligence qui conduit, in fine, à naturaliser les fondements sociaux des choix scolaires. Mais c'est une contradiction que nous retrouvons aussi dans le projet réformateur de l'équipe Jospin.

Une grande partie de la réflexion du ministre est aussi orientée sur ce que l'on pourrait qualifier de « gestion de l'agitation politique de l'après 1968 ». Sa façon d'envisager le climat scolaire des lycées ressort en effet d'une dénonciation implicite de la politisation de la vie lycéenne :

« L'établissement scolaire doit être un lieu d'objectivité, de solidarité, de liberté, d'ordre consenti (non d'agressivité, d'endoctrinement, d'agitation). Chacun doit y respecter le bien de tous et l'organisation ordonnée de la vie collective³⁰⁸. »

Certes, le projet Haby avance des dispositions propres à organiser la participation des élèves, de leurs familles et des enseignants à la vie de l'établissement, afin de créer une véritable « société scolaire ». Cependant la garantie des droits accordés aux élèves dans la foulée de mai 1968 doit aussi permettre de prévenir de futurs débordements. In fine, le schéma de vie scolaire proposé par l'équipe Haby ressortit plus de la définition gaullienne de la participation : il doit contenir des affrontements jugés excessifs et nuisibles à l'entité collective. Ce rejet et cette crainte de la politisation de la vie des établissements, nous la retrouvons dans plusieurs textes du ministre Haby sur les enseignants. Il y développe un jugement sévère sur ces personnels qui, selon lui, et chercheraient à transmettre leurs convictions personnelles aux élèves :

« Il reste que la frontière entre 'information' et 'éducation' est parfois difficile à préciser. L'interférence des deux domaines justifierait à elle seule pour les familles de recourir à une formation spécifique, de caractère privé. A cet égard, on ne peut masquer que l'attitude de certains enseignants pose un problème. Beaucoup ont été conduits à des opinions politiques idéalistes par le caractère particulier de leur métier. Trop d'enseignants aussi ont tendance à se considérer comme la clientèle privilégiée d'une administration dont ils attendent sécurité et rémunération, et non comme des agents d'un service public. C'est une évidence enfin pour différentes raisons, le prestige social de l'enseignant n'a cessé de se dégrader depuis le début du siècle. Des syndicats très corporatistes et aussi très politisés ont utilisé cette situation pour s'ériger comme seuls interlocuteurs guidés des enseignants : ils ont pratiquement le monopole de leur information professionnelle et politique³⁰⁹. »

« Si des individualités, élèves ou maîtres, se refusent au respect de l'objectivité qui est la base de la définition du Service public, ou à l'observation des règles qui régissent la vie des classes et des établissements, les responsables locaux et régionaux du système éducatif devront avoir les moyens de les éliminer provisoirement ou définitivement de la collectivité dont ils troublent le fonctionnement³¹⁰. »

³⁰⁷ André D. Robert, *Système éducatif et réformes*, op. cit. p. 94-96

³⁰⁸ CAC 19930271, article 1, « les objectifs du projet gouvernemental de modernisation de l'éducation ».

³⁰⁹ Ibid. p. 4

³¹⁰ CAC 19930271, article 1, « Une politique de l'éducation – 2^{ème} projet du ministre », p. 6

Le ton qu'il emploie pour qualifier les enseignants et leurs syndicats ancre résolument le discours du ministre à droite de l'échiquier politique : nous y retrouvons une critique des fonctionnaires qui profitent d'un système, la dénonciation des syndicats comme vecteurs de politisation. Ces textes tranchent avec la confiance dans la capacité de l'institution à se réformer qui traverse l'ensemble des propositions du ministre et aboutissent à formuler le vœu d'un renforcement des compétences des responsables locaux de l'enseignement et incitent à lire ces réflexions comme autant de propositions pour une « reprise en main » des enseignants suite aux événements de mai 1968 et aux agitations gauchistes des années 1970. Au-delà de la question du positionnement politique du ministre, nous retrouvons un idéal de fonctionnement scolaire qui reste très traditionnel, ainsi le contre-modèle que le ministre propose est fondé sur la fermeté et les rappels à la règle :

« En ce qui concerne leur vie scolaire journalière, elle devra être régie par les règles de la vie courante dans une société civilisée. C'est dire que ces règles existent : courtoisie envers les autres, maîtres et élèves, respect des obligations communes. Il appartient aux éducateurs de les rappeler au besoin : les jeunes apprécieront dans ce domaine davantage le courage et la fermeté des adultes que la faiblesse et la démagogie³¹¹. »

Enfin, la conception du ministre de la pédagogie valorise « l'effort », le goût du travail, s'inscrivant dans un registre pédagogique traditionnel :

« Non que l'on doive prôner une pédagogie de la facilité, l'apprentissage de l'effort et de la satisfaction qu'il procure reste un des objectifs essentiels de l'éducation³¹². »

L'effort n'est pas en soi rétrograde, il a au contraire été mis en avant par plusieurs pédagogues comme une valeur importante de l'éducation, à l'instar de Célestin Freinet³¹³. Mais, en nuancant systématiquement ses prises de position novatrices par cet appel à « l'effort », le ministre marque ses distances avec les courants pédagogiques les plus innovants, notamment les pédagogies non directives.

Plus encore, il reste pris dans un paradigme économique qui demeure celui de « l'Etat développeur ». La rénovation du système éducatif est fonction de la transformation de l'économie et de la recherche de la meilleure utilisation possible « des compétences » afin de maintenir le rang économique de la France :

« Mais ce même Etat présente aussi des exigences croissantes pour la formation de ses responsables. Le facteur clé pour réussir l'adaptation des sociétés aux conditions nouvelles demeure, plus que jamais, l'utilisation des compétences. Pour faire face au 'choc du futur', pour réaliser les améliorations économiques, techniques et sociales souhaitables, pour maintenir la place et l'autonomie de la France dans la vaste compétition internationale, nous aurons besoin d'une énorme quantité de talents, et de la formation efficace des plus capables. Il est nécessaire d'établir des critères objectifs pour les

³¹¹ CAC 19930271, article 1, « Propositions pour une modernisation du système éducatif français », février 1975, p. 137

³¹² CAC 19930271, article 1, « Propositions pour une modernisation du système éducatif français », février 1975, p. 8

³¹³ Selon Louis Legrand, la pédagogie mise au point par Célestin Freinet est fondée sur « le respect de l'enfant, l'expression spontanée, la motivation de l'effort ». Louis Legrand, « Célestin Freinet », art. cit.

découvrir dans toutes les catégories sociales et de réunir les conditions optimales de la formation en maintenant notamment et en améliorant la qualité des enseignements de haut niveau³¹⁴. »

Le projet de René Haby s'inscrit donc encore bien dans le paradigme de l'Etat développeur, même s'il peut par certains aspects être considéré comme l'un des prémices de la diversification pédagogique. Plusieurs témoins de l'époque soulignent d'ailleurs les liens entre la pensée du ministre Haby et celle du Recteur Capelle qui a inspiré les réformes de 1959 et 1963. Ainsi, Claude Lasry déclare que René Haby « apparaît dans le sillage de Capelle³¹⁵ », Jacques Treffel le qualifie de « disciple de Capelle, qui était l'inspirateur de tous³¹⁶ ». L'ensemble du projet pense en effet la rénovation pédagogique d'abord par de nouvelles structures scolaires, nous sommes bien toujours dans le cadre de la construction du collège unique. La question de la diversification pédagogique passe d'abord par l'offre d'options variées, qui apparaissent comme des substituts des anciennes filières, certes sous une forme atténuée. La question de l'introduction d'une pédagogie différenciée au sein même des classes n'apparaît en effet alors qu'au second plan, derrière la nécessité de mettre fin à l'organisation du système en filières et d'accueillir l'ensemble des élèves dans une même structure d'ensemble.

▪ LA REFORME FONTANET : UNE REFORME AUX RELENTS CONSERVATEURS

Une faible innovation pédagogique

Faire du projet de réforme du ministère Fontanet une figure typique de l'avant-garde pédagogique serait trop réducteur. S'il est possible de déceler dans ce texte de nombreuses propositions innovantes, qui visent à mieux accompagner les élèves, à leur conférer plus d'autonomie, un examen attentif des dispositions envisagées dévoile une certaine timidité dans les attendus.

Le libre choix des options promis aux élèves a en effet pour corollaire la volonté d'initier les élèves à la notion « d'effort », systématiquement mis en avant comme dans le projet Haby. Les options sont présentées comme une possibilité offerte aux élèves d'approfondir leur domaine d'études et donc de s'y consacrer pleinement :

« Article 4 : (...) Dans le second cycle long, les élèves doivent pouvoir exercer leurs responsabilités et être incités à un effort personnel d'approfondissement des domaines d'études choisis par eux³¹⁷. »

Cette notion d'« effort » revient systématiquement lorsqu'il s'agit de spécifier la pédagogie envisagée au lycée :

« Cette notion d'autonomie des élèves ne doit pas être entendue dans le sens d'un abandon de toute contrainte et d'une recherche de la facilité : elle privilégie au contraire l'effort sans lequel il n'est pas de vraie pédagogie, à savoir l'effort librement consenti dans le cadre d'une autodiscipline dont les règles ont été comprises et acceptées³¹⁸. »

³¹⁴ CAC 19930271, article 1, « Propositions pour une modernisation du système éducatif français », février 1975, p. 6

³¹⁵ Entretien INRP Lasry

³¹⁶ Entretien INRP Treffel

³¹⁷ CAC 19930271, article 2, version du projet de loi n° 7-765/SG JB.M

La mise en avant de l'effort semble une concession faite aux partisans d'une doctrine traditionaliste en matière d'éducation et peut aussi être vu comme une façon de donner des gages à la majorité parlementaire sur laquelle s'appuie le ministre.

Qui plus est, il semble que le projet Fontanet soit largement marqué par le souvenir des agitations lycéennes de mai-juin 1968. De nombreux textes évoquent en effet la question du « climat » des établissements et tentent d'instaurer un cadre permettant le maintien de l'ordre scolaire :

« Il est d'abord essentiel que le climat nécessaire au bon déroulement des études soit assuré au sein de l'établissement. C'est pourquoi tous ceux qui sont concernés par les activités de l'établissement, enseignants, autres personnels, élèves, parents, sous la responsabilité du chef d'établissement, doivent se sentir appartenir à une même communauté, au sein de laquelle chacun est en droit de se voir garantir les règles fondamentales de vie en commun³¹⁹. »

Les innovations en matière de règles collectives au lycée peuvent ainsi se comprendre comme une manière de satisfaire les revendications de 1968 pour garantir le bon fonctionnement des établissements.

L'unification des filières ou la mise en système de l'enseignement

Le projet Fontanet est de plus dominé par la volonté de réorganiser le second cycle d'enseignement. Il est un projet de structure autant qu'un projet pédagogique et participe bien du mouvement de *mise en système de l'enseignement* présenté plus haut. Nous retrouvons ainsi dans toutes les présentations de la réforme cette volonté d'achever le mouvement entamé après-guerre de mise en concordance des différentes filières d'enseignement :

« Il est tout d'abord proposé une importante réforme du collège d'enseignement secondaire (CES) et de sa version rurale, le CEG.

Son institution a correspondu, en 1963, au moment où la prolongation de la scolarité obligatoire généralisait l'enseignement jusqu'à 16 ans, à la volonté de fusionner les anciens établissements recevant les élèves entre la 6^{ème} et la 3^{ème} compris : petites classes des lycées, cours complémentaires, anciennes classes de fin d'études. Cette création, en ouvrant l'enseignement secondaire à tous les jeunes français, a été une grande œuvre scolaire de la V^o République. Un gigantesque effort de construction nouvelle a été entrepris ces dernières années au rythme d'un établissement par jour, pour couvrir le pays jusque dans les cantons les plus reculés, d'un réseau complet d'établissement du nouveau type. Un important effort de réflexion pédagogique a été entrepris sur les méthodes d'un enseignement de masse à ce niveau. (En 1950, il n'y avait encore que 30% des jeunes à fréquenter le second degré).

Mais cette réforme n'avait pas atteint sa forme achevée. Dans son état présent, il s'agit encore, en fait, d'une juxtaposition, sous le même toit, bien plus que d'une fusion des structures antérieures, chacune des trois filières du CES, entre lesquelles sont répartis les élèves selon leur niveau et leurs aptitudes continuant à correspondre à l'une des trois anciennes institutions, notamment en ce qui concerne le statut et les obligations de service des personnels.³²⁰ (...) »

Lors des réflexions préparatoires, la constatation des imperfections de la réforme Fouchet-Capelle est au cœur du diagnostic :

« L'organisation actuelle du second cycle long présente quelques graves inconvénients. »

³¹⁸ CAC 19930271, article 3, « Rendre vie à l'école », doc. cit. p. 4

³¹⁹ CAC 1993 0271, article 2, exposé des motifs, dernière version du projet de loi, annotée : « projet définitif soumis au Parlement », 23 mars 1974.

³²⁰ CAC 19930271, article 2, « Les principes directeurs de la réforme de l'enseignement du second degré », 16 janvier 1974 – Document produit par le ministère à l'occasion de la discussion en conseil des ministres du projet de réforme, 19 p. C'est nous qui soulignons.

C'est donc principalement dans le prolongement des réformes Berthoin et Fouchet-Capelle que s'inscrit ce projet du ministère Fontanet, en cherchant à combler les lacunes de la réforme précédente, notamment sur la question de la juxtaposition des filières qui a reproduit l'ancien système de cloisonnement par établissements. Les remarques faites au propos de la réforme Haby s'appliquent donc pleinement à la réforme Fontanet qui est, elle aussi, largement construite sur la matrice de la réforme scolaire de l'après-guerre et donc d'une mise en système de l'enseignement qui mette fin au dualisme scolaire et intègre dans une structure unique l'offre scolaire faite aux élèves.

La volonté de restreindre l'accès à l'enseignement supérieur

Il est également nécessaire de noter une autre différence essentielle entre les deux projets. Le projet du ministère Jospin accompagne une politique d'expansion scolaire, avec la volonté d'amener le maximum d'élèves au baccalauréat puis à l'université. Il précède de peu la conclusion du plan « Université 2000 » préparé sous la houlette de Claude Joyeux qui prévoit la création de nouvelles implantations universitaires pour accueillir un nombre toujours croissant d'étudiants³²¹. La volonté d'accroître les effectifs universitaires conduit même le conseiller spécial du ministre à envisager des solutions pour faire admettre en premier cycle des candidats recalés au baccalauréat mais ayant fait preuve de leurs capacités dans des matières proches :

« On peut imaginer qu'outre les titulaires du Bac pourraient s'inscrire à l'université ceux qui ont obtenus au bac 12 dans deux disciplines voisines ou 15 dans une seule discipline. Ce serait reconnaître que la motivation et l'excellence dans une discipline est un critère aussi valable que la moyenne générale. Une telle discipline redonnerait de l'importance à toutes les disciplines et ferait de l'excellence un but pour chacun³²². »

Le projet Fontanet pose au contraire les jalons d'une limitation de l'accès à l'enseignement supérieur, au nom de l'absence de débouchés :

« Or c'est précisément dans ces filières faibles, qui correspondent aux débouchés les plus aléatoires, que le baccalauréat est le plus généreusement accordé, les jeunes étant ainsi orientés en masse vers les premiers cycles de l'enseignement supérieur les moins utiles pour eux et pour la société³²³. »

Nous rencontrons donc dans ce projet des différences essentielles avec le projet du ministère Jospin qui cherche à développer, au contraire, l'accès à l'enseignement supérieur. Dans le diagnostic du projet Fontanet, ce sont implicitement les filières en sciences humaines qui sont visées comme étant « les moins utiles pour eux et pour la société ». Une fois de plus le souvenir de 1968 plane sur cette disposition, avec notamment la volonté de désengorger les universités dans ces filières qui sont vues comme des lieux d'agitation gauchiste. Cependant la volonté de restreindre l'accès à l'enseignement supérieur repose aussi sur une conception économique documentée qui

³²¹ CAC 20040313, article 3

³²² CAC 20040313, article 2, Claude Joyeux, « Faire du neuf avec du vieux », doc. cit. p. 34.

³²³ CAC 19930271, article 2, Exposé des motifs, dernière version du projet de loi, annotée : « projet définitif soumis au Parlement », 23 mars 1974.

cherche à doter la France de cadres techniques et de cadres moyens dont les qualifications ne sont pas à rechercher dans l'enseignement supérieur long. Nous retrouvons ici la logique adéquationniste qui assure le parallélisme entre le développement du système éducatif et les besoins en main d'œuvre afin de garantir la croissance de l'économie française. A ce titre aussi, la réforme Fontanet s'inscrit bien dans le paradigme de l'Etat développeur.

3) Interroger l'échec de la mise en œuvre des dispositions innovantes

Pour interroger l'échec de ces deux projets, nous avancerons plusieurs explications. Le paradigme puérocentré est d'abord concurrencé par la question de la mise en système de l'enseignement, comme nous l'avons dit, tant que la question du collège unique n'est pas réglée, il semble ne pouvoir constituer qu'un « supplément d'âme » de la réforme. Plus encore, les idées pédagogiques innovantes en 1972-1975 ne sont pas portées par des militants pédagogiques ce qui éclaire les raisons pour lesquelles elles apparaissent sous une forme altérée. Ces projets de réformes doivent également être remis dans leur contexte : des éléments liés au calendrier mais aussi à la configuration politique expliquent l'abandon des dispositions les plus innovantes. Enfin, nous verrons que ces dernières ne sont pas acceptées par les interlocuteurs des ministères.

- DES ACTEURS NON AFFILIES AU RESEAU DES PEDAGOGIES INNOVANTES

Un premier élément d'explication concerne moins l'échec de ces projets de réformes que la forme altérée sous laquelle elles sont porteuses du puérocentrisme. En s'attardant sur la composition des cabinets Fontanet et Haby, nous verrons que les conseillers dont les ministres ont choisi de s'entourer, qui sont d'ailleurs souvent les mêmes, ne sont pas affiliés au réseau pédagogique. Nous présenterons aussi le réseau d'experts sur lequel s'appuie notamment le cabinet Fontanet et qui inscrit résolument la « nébuleuse Haby » dans le paradigme de l'Etat développeur.

Il convient d'abord de présenter l'entourage des ministres Fontanet et Haby et de cerner qui sont les promoteurs de ces réformes. A ce titre, les deux cabinets sont très proches dans leur composition : ils sont essentiellement construits autour de profils de cadres de l'administration de l'éducation, sans réels liens avec les milieux de l'Ecole nouvelle ou des pédagogies innovantes.

Nous trouvons d'abord des profils classiques, propres à l'Education nationale d'anciens enseignants devenus Inspecteurs, comme Pierre Vandevoorde et Adrien Gouteyron qui serviront en tant que conseillers techniques dans les cabinets des deux ministres.

Pierre Vandevoorde, conseiller technique (cabinets Fontanet et Haby)

Parents : comptable / employée de banque

Né en 1933

Il effectue ses études secondaires au lycée Faidherbe à Lille, puis en classe préparatoire au lycée Louis le Grand à Paris. Il intègre l'École normale supérieure en 1956, il obtient l'agrégation d'histoire en 1963. Il devient ensuite assistant en histoire ancienne en 1964 à la faculté de Lettres de Toulouse, puis maître-assistant jusqu'en 1970. Il est ensuite promu inspecteur d'académie.

Il est appelé en 1973 au cabinet de Joseph Fontanet en qualité de chargé de mission et fait office de conseiller technique dans l'élaboration des orientations du projet de réforme Fontanet. Il occupe une fonction identique dans le cabinet de René Haby et participe au travail d'élaboration de la réforme votée en 1975.

Il est nommé inspecteur général de l'Éducation nationale et poursuit une carrière ministérielle : Directeur des personnels enseignants des lycées et collèges (1976-1980), directeur du Livre au ministère de la Culture (1980-1981), inspecteur général de l'Éducation nationale honoraire et doyen de l'Inspection générale Vie scolaire (1985-1997).

Adrien Gouteyron, conseiller technique (cabinets Fontanet et Haby)

Né en 1933

Parents : Commerçants

Il effectue ses études secondaires au pensionnat de Notre-Dame du Puy puis au lycée du Puy. Il effectue une classe préparatoire au Lycée du Parc à Lyon. Il prépare ensuite une licence de lettres classiques à Aix-en-Provence. Il devient professeur certifié en 1957 puis est reçu à l'agrégation en 1958.

Nommé inspecteur régional en 1966, il devient inspecteur d'académie en 1968 dans le Lot. En 1970, il entre au ministère de l'Éducation nationale comme chargé de mission auprès du directeur chargé des établissements d'enseignement élémentaire et secondaire. De 1972 à 1975, il est conseiller technique dans les cabinets d'Olivier Guichard, de Joseph Fontanet puis de René Haby. En 1975, il devient directeur des collèges et est nommé Inspecteur général.

Elu sénateur RPR en 1978, il quitte le ministère de l'Éducation nationale.

Pierre Vandevoorde comme Adrien Gouteyron se caractérisent par une scolarité des plus conformes aux canons scolaires : lycée de province puis classe préparatoire dans un lycée prestigieux, ils réussissent tout deux l'agrégation, même si seul Pierre Vandevoorde intègre l'ENS. Tous deux se sont tournés vers des disciplines incarnant l'excellence scolaire des humanités : histoire ancienne et lettres classiques. Ils sont rapidement promus inspecteurs et intègrent à ce titre le ministère de l'Éducation nationale. Leur parcours ne les prédestine pas à des positions spécifiquement novatrices en matière de pédagogie, ce que confirment certains témoins de l'époque, à l'instar du caustique Jacques Treffel :

« Couturier, Vandevoorde : jeunes IA fort sympathiques mais qui avaient peu d'idées originales³²⁴. »

A côté de ces profils de « cadres maison », issus de l'Éducation nationale, nous trouvons des hauts-fonctionnaires au profil classique, tel celui de Michel Denieul, directeur du cabinet de René Haby :

Michel Denieul, directeur du cabinet de René Haby

Né en 1926

Père, artisan d'art

Il effectue ses études secondaires au collège Sainte Marie de Rennes où il obtient le bac en 1944. Il suit des études de lettres à Rennes puis prépare l'école des chartes qu'il intègre en 1948.

De 1951 à 1953, il est archiviste à Nantes. Il prépare l'ENA qu'il intègre en 1953, en 1955, il en sort et choisit le corps préfectoral.

³²⁴ Entretien INRP, Jacques Treffel

En 1957, il est nommé Sous Préfet. De 1960 à 1963, il est directeur de cabinet du préfet des Bouches du Rhône qu'il suit lorsque ce dernier est nommé Préfet de la Seine (1963-1966). En 1966-67, il est chef de cabinet de Roger Frey, ministre de l'Intérieur puis conseiller technique auprès de Roger Frey, ministre des relations auprès du Parlement (1967-68).

Il est ensuite directeur du service de liaison du service interministériel pour l'Information. En 1968, il est nommé Directeur de l'architecture au ministère des affaires culturelles. En 1971, il est nommé Préfet du Lot. En 1973, il devient directeur de cabinet d'Alain Peyrefitte (ministre chargé des réformes administratives, ministre des affaires culturelles et de l'environnement). De 1974-1977, il est directeur de cabinet de René Haby à l'Education nationale. En 1977, il est nommé Préfet du Doubs³²⁵

Préfet hors-cadre, c'est pour son expérience administrative, notamment en administration centrale et comme directeur de cabinet d'Alain Peyrefitte aux réformes administratives qu'il est choisit par René Haby comme directeur de cabinet. Nous trouvons ainsi de nombreuses personnalités extérieures à l'Education nationale, à l'exemple de jeunes énarques comme Raymond Soubie, décrit comme l'« homme de confiance³²⁶ » de Joseph Fontanet :

Raymond Soubie, chargé de mission auprès du Ministre Fontanet

Né en 1940

Parents : professeur de physique en Maths sup, conservatrice de la bibliothèque à l'Université de Bordeaux

Après des études de droit, il intègre l'École nationale d'administration (promotion Blaise Pascal 1962-1964). Il est administrateur civil chargé de mission auprès du Préfet de la région Rhône-Alpes de 1964 à 1969. Il entre alors au cabinet du ministre du Travail Joseph Fontanet et le suit au ministère de l'Education nationale en 1974.

Juriste de formation, décrit comme un homme de « grande intelligence³²⁷ », il a participé aux réflexions sur le projet de nouvelle société de Jean-Jacques Delmas et incarne une frange novatrice de l'administration. C'est en généraliste qu'il aborde l'Education nationale, après son passage au ministère du Travail ou à la Préfecture de Rhône-Alpes. Nous retrouvons ce profil généraliste chez d'autres jeunes énarques ou juristes de formation, à l'instar d'Anrdé Gadaud ou de Marie-Madeleine de Montera qui sont successivement conseillers techniques des ministres Fontanet et Haby.

André Gadaud, conseiller technique (cabinets Fontanet et Haby)

Né en 1937

Père : médecin

Il effectue ses études secondaires au lycée Jean Giraudoux à Châteauroux puis étudie à la faculté de droit de Paris. Il est licencié en droit, diplômé de l'Institut d'études politiques de Paris et obtient un DES de droit public. Il intègre l'ENA en 1965 (promotion Marcel Proust, 1965-67).

Il est successivement administrateur civil au sein du service des relations culturelles du ministère des Affaires étrangères (1967-68), secrétaire d'ambassade aux Etats-Unis (1968-71), puis rejoint le ministère des affaires économiques et financières (1971-72). Il est nommé conseiller technique au cabinet de Joseph Fontanet, ministre de l'Education nationale (1972-74), puis de René Haby, ministre de l'Education nationale (1974-75)³²⁸.

Marie-Madeleine de Montera, conseiller technique (cabinets Fontanet et Haby)

Né en 1933

Père : magistrat

³²⁵ Source : notice biographique entretien INRP

³²⁶ Entretien INRP, Jacques Treffel

³²⁷ Entretien INRP, Jean Deygout

³²⁸ Source : Who's who

Elle effectue ses études secondaires au lycée Van Voll-en-Hoven à Dakar puis au lycée Fénélon à Paris. Elle étudie ensuite à la faculté de droit à Paris. Licenciée en droit, elle obtient le certificat d'aptitude à la profession d'avocat et est diplômée de l'Institut d'études politiques de Paris.

Elle est d'abord journaliste aux Informations industrielles et commerciales, où elle est successivement chef du service des questions sociales, puis de l'économie générale et politique et enfin rédactrice en chef adjointe (1959-69). Elle devient ensuite conseiller technique chargée des relations avec la presse, l'ORTF et le Conseil économique et social au cabinet de Joseph Fontanet, ministre du Travail, de l'Emploi et de la Population (1969-72). Elle le suit comme conseiller technique chargé des relations publiques, relations avec la presse, l'enseignement audiovisuel lorsqu'il devient ministre de l'Education nationale (1972-74). Elle rejoint le cabinet de René Haby, ministre de l'Education³²⁹.

André Gadaud est chargé des affaires étrangères dans les cabinets Fontanet et Haby et fait fructifier ainsi son expérience étrangère au sein de l'ambassade de France aux Etats-Unis comme son passage au ministère des affaires étrangères. Marie-Madeleine de Montera est chargée des relations avec la presse et met son expérience de journaliste au service des ministres. Tous deux n'ont aucune expérience propre au sein du ministère de l'Education nationale et a fortiori d'expertise pédagogique. Leurs parcours se construisent à partir d'expériences variées, notamment à l'extérieur de l'administration française, que ce soit à l'étranger ou dans le privé et incarnent un renouveau de l'administration.

Un autre type de profil doit être distingué et est intéressant à analyser. Il s'agit de personnalités ayant exercé dans le monde de l'éducation mais sur des problématiques transversales et non pédagogiques. Ainsi Maurice Niveau est-il Recteur et a dirigé la commission Education au commissariat général au Plan :

Maurice Niveau, chargé de mission (cabinet Fontanet)

Né en 1926

Parents : Agriculteurs

Il intègre le lycée de Poitiers en 6^{ème} en réussissant le concours des bourses. Il suit ensuite des études de droit à la faculté de Poitiers. Après ses études de droit (licence en 1948, DES en 1949), il se tourne vers l'économie et prépare un DES de sciences économiques. En 1950, il prépare à la London School of Economics un doctorat de sciences économiques qu'il obtient en 1952. A partir de 1951, il est chargé de recherches au bureau londonien de l'ISEA (Institut de Sciences Economiques Appliquées) dont il est directeur entre 1954 et 1957. En 1957, il est recruté comme chef de service aux études économiques au sein de la société SIMCA. Il réussit l'Agrégation de sciences économiques en 1958 et est nommé professeur à l'université de Poitiers. Il est élu doyen de la faculté de droit et sciences économiques en mars 1965.

Recteur de l'académie de Grenoble en 1966, il assure parallèlement la présidence de la commission de l'Education nationale pour la préparation du VI^{ème} plan, puis celle du comité Education de l'OCDE en 1974. De 1972 à 1974, il est chargé de mission auprès de Joseph Fontanet, ministre de l'Education nationale.

En 1975, Maurice Niveau est nommé recteur de l'académie de Lille. De 1978 à 1980, il est directeur de cabinet du ministre de l'Education, M. Christian Beullac. Il est recteur de l'académie de Lyon d'avril 1980 à mars 1991.

Il est notamment l'auteur en 1996 de *Les politiques et l'école – Entre le mensonge et l'ignorance*, ESF éditeurs.

Bertrand Collomb, quant à lui, a exercé, au sein du ministère de l'Economie, des fonctions qui l'ont conduit à se pencher sur la problématique du développement de l'informatique dans l'Education nationale.

Bertrand Collomb, conseiller technique (cabinet Haby)

³²⁹ Source : Who's who

Né en 1942

Ancien élève de l'École polytechnique (promotion 1960) et de l'École des Mines de Paris, licencié en droit. Il a obtenu un PhD de Management à l'Université du Texas.

De 1966 à 1975, il est ingénieur du corps des mines au Ministère de l'Industrie (1966-1970), puis adjoint au Délégué à l'informatique, en charge du développement de l'informatique en France dans le domaine de l'enseignement (1971-1973). Il fonde le Centre de recherche en gestion de l'École polytechnique.

De 1973 à 1975, il est conseiller technique au cabinet d'Alain Peyrefitte, puis de René Haby. Il rejoint le groupe Lafarge en 1975³³⁰.

Cependant tous deux ont la particularité d'avoir une expérience étrangère, soit à la London School of economics pour Maurice Niveau, à l'université du Texas pour Bertrand Collomb, voire dans le privé chez SIMCA pour Maurice Niveau, et présentent ainsi des caractéristiques proches des jeunes administrateurs présentés plus haut. Mais ils ont aussi la particularité de porter sur l'éducation un regard d'économiste pour Maurice Niveau, de spécialiste de management pour Bertrand Collomb. Là encore, nulle trace d'appétence particulière pour les questions de pédagogie, ce qui semble confirmer la volonté de tenir à distance les milieux pédagogiques et l'absence de volonté de les mobiliser pour préparer les réformes Fontanet et Haby.

Un seul profil ressort sur les questions pédagogiques, il s'agit de Jean Auba, inspecteur d'académie et directeur du CIEP, le Centre International Etude Pédagogique de Sèvres :

Jean Auba, chargé de mission au sein du cabinet Fontanet

Né en 1917

Parents : Instituteurs

Il effectue ses études secondaires au lycée Montaigne à Bordeaux. Il intègre l'École normale supérieure en 1937 et obtient l'agrégation de lettres en 1942.

Il intègre en 1944 un réseau FFI et participe à des actions de résistance.

Il est attaché culturel à l'ambassade de France à Copenhague en 1945 puis à Londres en 1951. Il est nommé inspecteur d'académie en 1954 à Foix puis à Grenoble. En 1960, il est appelé au cabinet du ministre de l'Éducation nationale. Il occupe les postes de conseiller technique puis directeur de cabinet des ministres Louis Joxe, Pierre Guillaumat, Lucien Paye, Pierre Sudreau. Il exerce la fonction de directeur de la Coopération au ministère de l'Éducation nationale de 1964 à 1967. Sous les ministères Olivier Guichard et Joseph Fontanet, il est chargé de mission à la recherche pédagogique. De 1967 à 1983, il est directeur du CIEP et organise notamment sa reprise en main après les événements de mai 1968³³¹.

Il a exercé de nombreuses responsabilités associatives, comme vice-président-fondateur de la Fédération internationale des professeurs de français, vice-président de l'Alliance française de Paris. Il est fondateur de l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC). Il a présidé le Centre de recherche et d'information sur la littérature pour la jeunesse.

Il a publié *1967-1977 : Dix ans de pédagogie* et a collaboré au *Traité des sciences pédagogiques, tome 3, Pédagogie comparée*, paru aux PUF en 1972³³²

A la différence de l'ensemble des collaborateurs présentés plus haut, il ressort de son profil un vrai intérêt pour les questions pédagogiques qu'attestent ses publications mais aussi sa longévité à la tête du CIEP. Cependant la présence de Jean Auba ne doit pas nous induire en erreur : il n'est

³³⁰ Source : page dédiée sur le site du groupe Lafarge. http://www.lafarge.fr/wps/portal/1_5_1_1_1_1-BioDet?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/Lafarge.com/Bio/CA/List/BC/BioFR

³³¹ Voir ainsi le témoignage de Jean Auba, « Sèvres ressemble certainement à la cité idéale des philosophes... » sur le site du CIEP : <http://sevres-pratique.com/DOCS/amissevres.html>

³³² Source : notice biographique suite entretien INRP

pas rattaché directement aux réseaux de l'« Ecole nouvelle » et incarne un intérêt pédagogique « institutionnel », celui d'un inspecteur d'académie plus que d'un militant pédagogique. Il n'occupe pas non plus une place centrale dans le cabinet du ministre Fontanet, à même de renverser la tendance ; il n'apparaît d'ailleurs pas dans l'organigramme officiel publié au Bottin administratif en 1973, laissant présager une place officieuse au sein de ce cabinet.

Les liens des ministères Fontanet et Haby avec les milieux pédagogiques peuvent également être interrogés au travers des expertises qu'ils sollicitent. Nous devons constater que là encore, il n'est pas question de réseaux issus des courants assimilés à l'Ecole nouvelle.

Un premier recours à une expertise extérieure est à distinguer autour de la commande d'un rapport à l'universitaire Raymond Barre en mai 1973. Rendu en janvier ; ce rapport a pour objet les expériences étrangères en matière d'enseignement et les horizons des attentes d'une réforme à la lumière de ces exemples étrangers³³³. Il insiste sur la nécessité de répondre à la fois au problème du « nombre », c'est-à-dire de la massification de l'enseignement secondaire, celui de l'« adultisation », présentée comme une maturité intellectuelle plus tardive des élèves mêlée à des revendications d'adultes plus précoces notamment en matière politique et enfin le problème posé par un développement des connaissances toujours plus rapide. Il préconise alors une formation de base suffisamment polyvalente et complétée par un système d'éducation permanente. Raymond Barre insiste sur la nécessité d'éviter les spécialisations excessives et de mettre un terme aux sélections camouflées. Enfin, il considère que le baccalauréat ne suffit pas à garantir le niveau des étudiants et propose que chaque université se saisisse de l'autonomie que lui confère la loi de 1968 pour définir des critères d'accès qui lui soient propres afin de mieux sélectionner le profil de ses étudiants. Le choix de solliciter un économiste et de l'interroger sur les systèmes éducatifs étrangers est révélateur d'une certaine façon de poser les problèmes d'enseignement qui ne met explicitement pas les questions pédagogiques au cœur de la réflexion et reste dans une logique adéquationniste : il s'agit bien d'adapter le système éducatif aux besoins de l'économie sous sa forme moderne.

Le ministre Fontanet axe sa communication sur le temps qu'il consacre aux concertations dans le cadre de la préparation de la réforme, comme il l'écrit, il a voulu « *prendre le temps des consultations pour créer le consensus*³³⁴ ». Au travers de la façon dont il construit cette concertation, nous pouvons une fois encore interroger l'expertise qu'il sollicite et la façon dont il la met en scène.

³³³ CAC 19930271, article 1, Raymond Barre, « Rapport au Ministre de l'Education nationale », janvier 1974

³³⁴ CAC 19930271, article 1, lettre du ministre aux partenaires

Le projet Fontanet naît en plusieurs étapes : les premières ébauches datent du printemps 1973, l'avant-projet de loi paraît à l'hiver 1974. Entre temps, plusieurs vagues de consultations sont organisées pour permettre au ministre « *de mieux connaître les préoccupations des français sur l'institution scolaire*³³⁵. » La première étape regroupe une série de sondages auprès des parents, élèves, enseignants, personnels administratifs de l'Education nationale et chefs d'entreprise afin de déterminer les grands enjeux autour desquels devaient être axée la réflexion. Dans cet appel aux acteurs et usagers du système éducatif, s'affiche la volonté de présenter le grand public comme le meilleur connaisseur du système et de ses problèmes. La seconde étape de la consultation dite « temps de la réflexion » fait appel à onze personnalités choisies « pour leurs qualités d'indépendance et d'objectivité » qui sont missionnées pour réfléchir aux différents thèmes issus des sondages :

- « - *Finalités de l'éducation*
- *Orientation*
- *Objectifs, organisation, moyens de l'enseignement supérieur et la formation continuée*
- *L'école et le monde extérieur*
- *Centralisation et décentralisation*
- *Les enseignants* »

Ce recours à des « sages », selon l'expression indigène, peut s'apparenter à la désignation d'experts, mais il convient d'interroger la nature de ceux-ci. Enfin, à partir des réflexions du comité des sages, un colloque est organisé à la Maison de la chimie les 21-22 et 23 novembre 1973 sous la présidence de Pierre Massé. Cette ultime étape marque la publicisation des réflexions, par l'ouverture du colloque à un plus large public et doit précéder les propositions ministérielles.

C'est sur la composition du comité des sages que nous souhaitons revenir. Les onze « sages » sélectionnés sont, outre Pierre Massé (haut-fonctionnaire, ancien commissaire général au Plan) : Raymond Aron, Michèle Aumont (écrivain), Jean Bernard (médecin cancérologue), Hubert Beuve-Mery (journaliste), François Bloch-Lainé (haut fonctionnaire, alors président du Crédit Lyonnais), Jacques Delors (alors secrétaire général auprès du Premier ministre pour la formation professionnelle et la promotion sociale), Eugène Descamps (syndicaliste – CFDT), Roger Louet (syndicaliste – FO), Pierre Piganiol (chimiste, délégué général pour la recherche scientifique et technique), René Rémond. Issus d'horizons divers, ils sont censés incarner une certaine impartialité, partant, surplomber les débats partisans. Analyser les réseaux ainsi mobilisés établit les distances qu'entretient, volontairement, l'équipe Fontanet avec le monde des pédagogies innovantes. Nous relevons d'abord qu'aucun enseignant ne siège dans ce comité, ni aucun spécialiste de l'enseignement. Ce comité a essentiellement deux composantes. D'une part, autour

³³⁵ CAC 19770499, article 5, « Note sur le colloque », sans date ni référence (p. 1)

de René Rémond, Raymond Aron, Michèle Aumont, Jean Piganiol, Jean Bernard, nous sommes face à des représentants du monde du savoir, comprenant à la fois des spécialistes des humanités et des sciences. D'autre part, il comprend des représentants du monde du travail, syndicalistes (Eugène Descamps, Roger Louet), haut-fonctionnaires (Bloch-Lainé, Massé), un représentant des médias (Beuve-Mery). C'est en spécialiste de leur domaine qu'ils sont conviés, pour porter es qualité un regard sur le système éducatif, informés des problématiques qui traversent la société. Le choix de onze sages ressortit également de la volonté d'afficher un certain syncrétisme politique : ainsi des intellectuels classés à droite comme René Rémond et Raymond Aron côtoient des syndicalistes. Cependant, la tonalité d'ensemble reste modérée, les élites sociales dominant le comité et sont assis sur une notabilité certaine qui est aussi un gage de la conformité des solutions qu'ils peuvent apporter aux problèmes éducatifs avec le projet ministériel. La sélection de ces « experts » permet également de souligner les liens entre les milieux réformateurs de l'équipe Fontanet et le Plan : ainsi Pierre Massé et Jacques Delors sont issus de cette institution, plus encore l'ensemble des personnalités de la haute fonction publique semble redevable de cet « esprit technocratique » que nous avons décrit plus haut.

Le colloque qui clôt la réflexion des sages est mis en scène comme un lieu de débats mais aussi de diffusion des thèses épousées par la réforme à venir du ministre. La liste des 700 invités est en effet soigneusement étudiée et montre que ce colloque « ouvert à tous et à tout » selon la communication du ministre a aussi pour objet de mettre en scène des échanges très cadrés par l'effet même de la sélection de ses participants. Ainsi, les représentants de l'administration de l'Education nationale (directeurs, chargés de mission, chefs de service, recteurs, inspecteurs, chefs d'établissements) constituent plus d'un tiers des invités. Les syndicats ont peu de place pour s'exprimer et ne représentant que 10% des invités³³⁶. Les organisations d'usagers ou praticiens du système ne le sont qu'à la condition de n'être pas considérées comme trop subversives. Ainsi l'association des enseignants et chercheurs en science de l'éducation n'est-elle pas conviée, les mouvements d'éducation populaire et mouvements pédagogiques se voient réservés un nombre extrêmement réduit de place, puisque seuls dix personnes sont prévues. Ce colloque est d'ailleurs dénoncé par les mouvements innovateurs comme n'étant « pas destiné à proposer mais à cautionner ». Ce faisant, il souligne la distance entre les propositions du ministre et les réseaux de l'« Ecole nouvelle ».

³³⁶ Ils représentent 36.4% du total des invités, selon les calculs effectués lors de la préparation du colloque. Voir CAC 1977049, article 1, pochette « préparation matérielle du colloque ».

Il est intéressant de noter, pour conclure ce point, que les milieux les plus progressistes en matière de pédagogie ne s'y trompent pas et rejettent cette réforme et le processus de consultation. Une pétition adressée au ministre sous le titre « *ce colloque n'est pas destiné à consulter mais à cautionner*³³⁷ » critique le déroulé du colloque et juge le projet qui s'y dégage superficiel face à ce qui est considéré comme les véritables enjeux auxquels doit faire face le système éducatif, notamment du fait des réformes de structure de l'après-guerre et des conséquences pédagogiques de l'amalgame des populations scolaires. Ses signataires insistent également sur l'objectif d'égalité des chances. Ils regrettent que l'enseignement soit « *condamné aux déclarations sans lendemain* ». Au-delà des désaccords sur le fond de la réforme, cette pétition dénonce le processus de consultation tel qu'il s'est déroulé et notamment la tenue de ce colloque issue du comité des sages. Partant, elle remet en question la sélection des experts compétents effectuée par le cabinet et, implicitement, en propose une autre que l'on peut lire dans les professions et fonctions des signataires, majoritairement issus des sciences humaines. Sociologues de l'éducation, historiens, spécialistes de sciences de l'éducation y sont largement représentés. Parmi les signataires, nous retrouvons entre autres : Jackie Beillerot, Jacques Ardoino, Gilles Ferry, Jacques Natanson, professeurs de science de l'éducation, Fernand Oury, pédagogue, Madeleine Natanson, psychanalyste, Viviane Isambert-Jamati, sociologue, Madeleine Rebérioux, historienne, Roland Cayrol, alors politiste. Une partie des signataires provient de la sphère politico-syndicale à l'image de Robert Chapuis et Roland Cayrol qui sont issus des réseaux du PSU ; plusieurs signataires affichent d'ailleurs des sympathies pour le SGEN, connu pour ses positions pédagogiques progressistes (Madeleine Rebérioux, Jacques Natanson, etc.). Plus encore, l'engagement de nombre des signataires au service des pédagogies innovantes invite à lire avec prudence les réflexions présentées comme innovantes par l'équipe Fontanet.

La présentation des équipes des deux ministres ainsi que des réseaux sur lesquels elles se sont appuyées met en évidence des distances avec les réseaux des pédagogies innovantes et les installent dans le mouvement de l'Etat développeur.

■ UN FRONT D'OPPOSITIONS FACE AU PROJET FONTANET ET PROJET HABY

Les textes des projets Fontanet et Haby ont suscité des réactions similaires : ils ont à la fois été lus comme trop conservateurs et trop novateurs, ouvrant deux foyers de contestation au nom de positions diamétralement opposées. Ainsi le projet Fontanet est-il attaqué par les associations de

³³⁷ CAC 1977049, article 5, « Adresse aux participants du colloque », pétition et texte.

spécialistes et conspués par les syndicats. Présenté le 12 février 1975 en conseil des ministres, le projet de M. Haby reçoit l'assentiment de ses Perrots, mais sa publication a suscité un véritable tollé de protestation, tant dans les milieux de la gauche enseignante qui dénonce un « *conservatisme outrancier* », que dans les soutiens traditionnels de la droite qui fustige un « *modernisme volontiers pédant* » et une attaque « *à la culture secondaire la plus traditionnelle, savante si l'on veut mais inséparable de la France*³³⁸ ». C'est cette double réception que nous voudrions analyser, en ce qu'elle constitue une des explications de l'échec de la mise en œuvre du projet Fontanet et des dispositions les plus innovantes du premier projet Haby.

Consultée dans le cadre de la préparation de la réforme, la conférence des présidents des associations de spécialistes rend compte le 21 février 1974 de ses travaux. Son courrier au ministre est très négatif. La conférence regrette d'abord d'avoir été tenue à distance des premiers travaux, ainsi que « *le manque d'information dans laquelle elle est tenue par le ministre lui interdit un commentaire précis*³³⁹ » ; elle appelle de ses vœux « *une concertation réelle qui lui a été promise en vain* ». Elle rejette les prétentions de réforme à traiter de pédagogie, qui devrait rester « *du ressort de l'enseignant*³⁴⁰ ». Elle les interprète comme une ingérence dans le quotidien des professeurs :

« Il ne faut donc ni qu'on impose au professeur une méthode unique, ni que l'on y contraigne en fait, en lui refusant les moyens matériels qui lui permettent un choix »³⁴¹. »

La conférence affiche aussi sa réticence à la « *pédagogie de soutien* » proposée dans le projet de réforme. Mais la disposition qui déclenche son hostilité est celle des options offertes au libre choix des élèves :

« Un 'menu à la carte' où les élèves pourraient composer n'importe comment les disciplines qu'ils étudieront est à exclure. Il est indispensable d'assurer à tous les élèves, dans toutes les classes, l'enseignement d'un ensemble de disciplines communes, concourant à une formation équilibrée »³⁴². »

La Conférence des Présidents d'Universités (CPU) manifeste quant à elle une forte réticence au projet de réforme, notamment dans ses dispositions restreignant l'accès à l'enseignement supérieur :

« Elle (la conférence) ne saurait envisager de remédier (aux problèmes de l'enseignement supérieur) en diminuant le nombre de diplômés au moment où la nation a besoin d'un plus grand nombre de cadres supérieurs qualifiés, notamment, en raison même de la réforme de l'enseignement du second degré »³⁴³. »

³³⁸ Selon l'expression de Raymond Aron, dans un article du Figaro consacré aux propositions de René Haby. Cité par René Haby, op. cit. p. 110

³³⁹ CAC 19930271, article 2, « Déclaration de la Conférence des présidents des associations de spécialistes sur une réforme de l'enseignement secondaire », « lettre de Mlle A. Souriau, secrétaire de la Conférence et Vice Présidente de l'Association des spécialistes de philosophie », 21 février 1974.

³⁴⁰ Ibid.

³⁴¹ Ibid.

³⁴² Ibid.

³⁴³ CAC 199302712, article 2, Conférence des Présidents d'université, séance du 27 février 1974, « Avant projet de loi portant sur l'enseignement public du second degré – Avis adopté sur proposition de la commission permanente » (CPU / 74 / II)

Il ressort donc de ces consultations une hostilité de franges généralement classées comme conservatrices au sein du champ de l'enseignement ou qui, à tout le moins, incarnent l'institution, qu'elle soit l'enseignement secondaire pour les associations de spécialistes ou l'enseignement universitaires pour la CPU.

Dans le cas de la réforme Haby, nous retrouvons cette forme d'opposition « conservatrice ». Elle provient d'abord des associations disciplinaires notamment de philosophie et d'histoire-géographie. Les enseignants de philosophie s'élèvent ainsi contre la transformation de l'enseignement de leur discipline qui serait introduite en classe de première à raison de 3 heures hebdomadaires pour tous les élèves et rendue facultative en terminale. Ils s'insurgent de ce que leur discipline ne « couronne » plus l'enseignement secondaire, les trois heures d'enseignement leur paraissent ravalier l'enseignement de la philosophie au rang d'initiation sans approfondissement pour des élèves pas encore assez matures pour le recevoir. Des intellectuels comme Raymond Aron prennent la plume pour dénoncer la réforme qui « sacrifierait à l'air du temps » et mettrait à mal l'enseignement des humanités³⁴⁴. La société des agrégés se joint à pour dénoncer des savoirs altérés, « *un tronc commun néfaste à tous les élèves*³⁴⁵ ». Le syndicat conservateur du SNALC voit dans les propositions du ministre la mise en œuvre du Plan Langevin-Wallon et partant l'emprise des communistes sur le ministère de l'Éducation nationale³⁴⁶. L'UNI condamne « *le principe du programme unique de la sixième à la troisième qui équivaut en fait à instituer un tronc commun que l'UNI a toujours combattu*³⁴⁷ ». Le soutien officiel des partis affiliés à la majorité, UDR et parti républicain, reste timide et de nombreux députés font entendre leurs réticences à « *démanteler un enseignement secondaire de sept années qui a fait ses preuves pour leur propre formation*³⁴⁸ ».

Un autre front d'opposition aux projets de réforme se dessinait à la gauche des ministres, via l'opposition des syndicats.

Le 16 janvier 1974, le ministre Fontanet présente les grandes orientations de son projet devant le CSEN son projet. Cette séance est l'occasion d'une « empoignade mémorable » entre les syndicats nationaux de la FEN, le SNI trouvant intéressante l'idée de corps de professeur de collèges qui répond à une de ses vieilles revendications, le SNES y étant carrément hostile³⁴⁹. Mais cet épisode est surtout l'occasion pour la FEN de s'affirmer dans le domaine pédagogique avançant ainsi les premières propositions constitutives d'un projet éducatif autour de l'« *institution*

³⁴⁴ Tribune de Raymond Aron publiée en février 1975 dans *Le Figaro*, cité par René Haby, op. cit. p. 110

³⁴⁵ Déclaration de Guy Bayet, président de la société des agrégés, cité par René Haby, op. cit. p. 110

³⁴⁶ René Haby, op. cit. p. 111

³⁴⁷ Ibid.

³⁴⁸ Ibid. p. 125

³⁴⁹ Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, op. cit. p. 378

d'un tronc commun d'observation et d'orientation continue des élèves », qui suppose le refus de toute priorité à une formation purement abstraite et principalement, le refus du palier d'orientation de fin de 5^{ème}. Les contre-argumentaires du Ministère de l'Education nationale portent la trace de l'opposition ferme de la part des syndicats enseignants et constituent un excellent résumé des positions des « partenaires » du ministère³⁵⁰. Outre le manque de moyens consacrés à cette réforme, les syndicats regrettent que le premier degré comme l'enseignement technique soit négligé dans le projet. Plus fondamentalement, ils dénie au texte toute portée émancipatrice. La pédagogie différenciée proposée dans l'avant-projet est analysée comme une ségrégation renforcée : elle peut être l'occasion de focaliser l'attention des enseignants sur les élèves les plus avancés sans chercher à conduire les élèves les plus en difficultés à rattraper le niveau moyen. En individualisant les objectifs, ils craignent que cette pédagogie mène à abandonner toute ambition scolaire. Ainsi, le projet de réduction drastique des taux de redoublement est interprété comme une forme indirecte de ségrégation sociale : les réformateurs ôteraient aux enseignants un levier essentiel de compensation des handicaps scolaires. Ils considèrent également que le projet viserait à multiplier les sorties précoces du système éducatif, avec l'objectif implicite de répondre aux objectifs de court terme du patronat en main d'œuvre. Enfin, ils voient dans le projet de réforme une promotion des disciplines utilitaires au détriment de la culture générale et de la formation citoyenne des élèves.

Les syndicats enseignants sont très hostiles au projet de réforme du ministre Haby, notamment aux premières propositions du ministre dans leur version initiale, telle que publiée et diffusée en février 1975. Il est intéressant de noter que cette opposition se fait principalement au nom des principes sur lesquels est fondé le projet Haby. Les syndicats de la FEN les jugent inacceptables en tant qu'« *expressions de la politique dite libérale dont la compétition, la concurrence, le désir de parvenir et le profit sont des moteurs essentiels. Il se fonde sur une conception autoritaire, sélective et élitiste de la société dont il fige les inégalités et les structures* »³⁵¹. Ils refusent notamment le cours préparatoire en deux ans qui instaure selon eux une école à deux vitesses. C'est au nom d'un projet alternatif fondé sur la laïcité qui permet d'accueillir l'ensemble des élèves dans l'égalité de traitement que les syndicats de la FEN combattent la politique du ministre Haby, dans une campagne orchestrée par le CNAL, sur laquelle nous revenons dans le chapitre 4³⁵².

³⁵⁰ CAC 19930271, article 2, « Réponses aux critiques suscitées par le projet de réforme de l'enseignement du second degré ».

³⁵¹ « La FEN se prononce sur le projet gouvernemental de réforme du système éducatif », *Enseignement public*, février 1975, p. 16 Voir aussi Guy Bruzy, op. cit. p. 379

³⁵² Voir supra chapitre 4

Le projet Fontanet est donc à la fois combattu sur son aile gauche et son aile droite, sa posture semblait donc mal aisée. Les premières propositions du ministre Haby ont connu le même destin et ce front d'opposition est le signe d'une profonde incompréhension tant par les représentants du statu quo et de la tradition en matière d'éducation que par les syndicats enseignants. Ces fronts d'opposition constituent des raisons essentielles de l'échec de ces réformes, notamment de la proto version de la réforme Haby. Mais ils nous renseignent surtout sur l'état du champ éducatif, notamment syndical, au moment de la parution de ces projets. Ainsi les syndicats de la FEN paraissent comme dénués de sensibilité face aux thématiques pédagogiques d'inspiration puérocentrée. Il nous faudra donc aussi revenir sur la construction de l'acceptation syndicale de ces thématiques dans les années 1980, dans une histoire interne de ces organisations ce que nous ferons au chapitre suivant.

- L'IMPORTANCE DES LIENS AVEC L'EXECUTIF ET DE LA POSITION DANS LE CHAMP POLITIQUE

Un autre paramètre de l'échec des deux projets Fontanet et Haby nous paraît résider dans les liens qu'entretiennent les deux équipes et / ou les deux ministres avec le champ politique et plus spécifiquement l'exécutif, notamment le Premier ministre ou le Président de la République. Dans le cas de l'équipe Fontanet, c'est un élément conjoncturel qui marque la nécessité de relais forts dans l'exécutif, dans le cas de l'avant-projet Haby, l'étude de la position et des ressources du ministre de l'Education fait apparaître une maîtrise faible des réseaux politiques qui explique l'absence de relai à la Présidence de la République des propositions les plus innovantes du premier projet Haby.

La réforme Fontanet n'est pas restée un simple projet de réforme : elle a été poussée très avant par l'équipe réformatrice dans sa réalisation. Ses principes directeurs sont approuvés en conseil des ministres le 16 janvier 1974³⁵³. Le ministre de l'Education nationale obtient le soutien du Premier ministre dans les détails qui l'opposent au ministère des Finances. Il remporte ainsi un arbitrage favorable à l'automne 1973 concernant les établissements publics à caractère pédagogique, point clé de la réforme. Ainsi la présentation de l'avant-projet de réforme fait d'articles « *contestés par le département des finances* » et le ministre, déroulant ses arguments, exprime son souhait « *qu'une décision de fond intervienne sur ce point avant la saisine du Conseil d'Etat*³⁵⁴ ». Alors

³⁵³ CAC 19930271, article 2, « Communiqué de presse relatif aux principes directeurs de la réforme de l'enseignement du second degré », 16 janvier 1974.

³⁵⁴ CAC 19930271, article 1, Lettre du ministre de l'Education nationale au Premier ministre, 21 février 1974, « Projet de loi portant réforme de l'enseignement public du second degré – dispositions administratives et financières ».

que les dispositions relatives au projet d'établissement public à caractère pédagogique dotant les établissements d'enseignement du second degré de la personnalité morale et de l'autonomie budgétaire ont disparu de la cinquième version du texte, elles réapparaissent dans la sixième version, suite à l'arbitrage favorable du Premier ministre³⁵⁵.

Différentes projections rédigées jusqu'en avril 1974 prouvent l'avancement de la réforme. Les premières applications en classes de 6^{ème} et de 2^{nde} sont prévues pour septembre 1975, les nouvelles modalités d'accès à l'enseignement supérieur qui parachèvent la réforme pour octobre 1978³⁵⁶. Parallèlement, un échéancier des différents textes à publier pour asseoir « juridiquement » la réforme est également prévu³⁵⁷ :

« - 1^{er} novembre 1974 :
Publication du décret sur l'organisation pédagogique des établissements
Publication des programmes pédagogiques des classes de 6^{ème} et de 2^{nde}
Publication des décrets sur le régime administratif et financier des établissements d'enseignement du second degré
- 15 décembre 1974 :
Publication des textes réglementaires organisant le nouveau baccalauréat
Publication des textes réglementaires relatifs aux nouvelles modalités d'accès à l'enseignement supérieur
- février 1975 :
Publication du décret portant sur les contenus des formations des maîtres et sur l'organisation des concours d'entrée dans les centres de formation
- mars 1975 :
Publication des arrêtés sur les contenus des formations des maîtres et sur l'organisation des concours d'entrée dans les centres de formation
- mai 1975 :
Signature des conventions avec les universités sur les centres de formation des maîtres
- 1^{er} juillet 1975 :
Publication des programmes pédagogiques des classes de 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}, 1^{ère} et terminales »

Il est complété par une identification des différentes directions concernées et/ ou responsables de la publication du texte. Certains projets de décrets, tels celui sur la formation des enseignants ont d'ailleurs été entièrement rédigés³⁵⁸. D'autres documents font état d'étude d'impact tant en termes de coûts, de projection horaires des différentes disciplines³⁵⁹, un contre-argumentaire est rédigé en vue de la discussion parlementaire³⁶⁰.

³⁵⁵ CAC 199301271, « Projet de loi portant réforme de l'enseignement public du second degré », portant comme référence : n° 7/765/SG JBM

³⁵⁶ CAC 19930271, article 3, Note du ministre à l'attention des directeurs du ministère de l'Education nationale ayant pour objet « Echancier concernant la réforme de l'enseignement public du second degré », datée du 4 avril 1974.

³⁵⁷ Ibid.

³⁵⁸ CAC 19930271, article 3, « Décret portant statut des professeurs agrégés, des professeurs certifiés et des professeurs de premier cycle du second degré », sans date ni référence.

³⁵⁹ CAC 19930271, article 3, « Projet de réforme du second cycle long de l'enseignement public, évaluation des moyens nécessaires en personnels enseignants », « Schéma de développement de la réforme envisagée » (avec un tableau qui récapitule les 'besoins annuels de nominations en personnels », « Dossier : personnels / Evaluation des coûts », « Surcharges budgétaires à attendre d'une modification des obligations de service des enseignants dans le second cycle long », « Surcharge budgétaire annuelle entraînée par le passage à la nouvelle organisation envisagée pour le premier cycle ».

³⁶⁰ CAC 19930271, article 2, « Réponses aux critiques suscitées par le projet de réforme de l'enseignement du second degré ».

L'ajournement de la réforme tient d'abord à la nomination d'un nouveau gouvernement, et partant, d'un nouveau ministre de l'Education nationale, suite au décès du Président Pompidou le 2 avril 1974 et à l'élection de Valéry Giscard d'Estaing à la Présidence de la République. Le projet Fontanet devrait donc à un concours de circonstance, à la conjoncture politique, de n'avoir pas été mis en œuvre. Ce scénario rappelle d'abord des éléments évidents mais ici particulièrement sensibles : l'importance de la stabilité d'une équipe et du soutien de l'exécutif pour qu'une réforme voit le jour. Il accrédite l'idée d'un fort effet de conjoncture politique sur la réussite ou l'ajournement de la réforme : le projet ne semble devoir aboutir que s'il est proposé dans la fenêtre d'opportunité adéquate, en liaison étroite avec le calendrier de l'exécutif. Il est impossible, et sans intérêt scientifique, de faire de l'histoire-fiction et d'estimer que la réforme Fontanet aurait ou non vu le jour sans le décès du Président Pompidou. Cependant de nombreux éléments dans la réception du projet Fontanet laissent entendre que de fortes oppositions se seraient élevées et que le vote au parlement n'aurait pas été aisé. Les témoins de l'époque laissent ainsi entendre que cet homme « *réserve*³⁶¹ », « *discret*³⁶² », « *secret*³⁶³ » ne savait guère soigner ses contacts politiques, qu'il « *recevait peu les parlementaires*³⁶⁴ ». Si les dispositions novatrices de la loi Haby n'ont pas reçu de soutien enthousiaste de la majorité parlementaire, il a fort à parier qu'il aurait pu en être de même avec le projet Fontanet. Enfin les différences essentielles dans les vues éducatives qui ressortent entre le projet Fontanet et la politique éducative défendue par le Président Pompidou, partisan d'une vision traditionnelle en matière d'enseignement, sont autant de raisons qui auraient pu motiver un soutien timide de l'exécutif au ministre de l'Education nationale en cas de fort mouvement d'opinion³⁶⁵. L'effet de la conjoncture politique n'est donc pas une garantie que les dispositions innovantes du projet Fontanet aient été intégrées au projet final.

Le cas de la réforme Haby permet lui aussi d'interroger la conjoncture politique et les liens entre l'équipe du ministre et l'exécutif. Le ministre publie en février 1975 100 000 brochures de ses *Propositions* à destination des enseignants, parents d'élèves, élus et délégués des élèves ainsi que des centaines de milliers de résumés. Cette publication lance une vague de contestation dont nous avons déjà rendu compte, renforcée par des agitations lycéennes. Le 12 février, le ministre

³⁶¹ Entretien INRP, Adrien Gouteyron

³⁶² Entretien INRP, Gérald Antoine

³⁶³ Entretien INRP, Jacques Treffel

³⁶⁴ Entretien INRP, Jacques Treffel

³⁶⁵ Sur les positions de Georges Pompidou en matière éducative, Gérald Antoine livre un bon résumé : « *Georges Pompidou a été professeur, comme chacun sait. Puis il est passé dans le privé, la banque, etc. etc. Si bien qu'en 1968, il avait oublié ce qu'était l'Education nationale. Il avait le souvenir ébloui de ses premières années d'enseignement, 'le vert paradis des amours enfantines' et son idée fixe c'était 'mais grand Dieu ! Qu'est-ce que vous attendez pour restituer à l'Education nationale le visage que je lui ai connu !' Il n'avait pas compris ou ne voulait pas comprendre qu'il n'y avait aucune espèce de rapport entre la situation de l'école normale qu'il avait connu quand il était professeur et ce qu'était devenue l'Education nationale en 1968, que la société avait changée, que les enfants n'étaient plus ceux qu'ils avaient connus... que les profs, qu'il n'y avait aucun rapport entre les profs qu'il avait connu et les profs de 1968.* » Entretien INRP.

présente ses orientations en conseil des ministres et obtient l'aval du gouvernement. Une concertation est menée parallèlement au ministère de l'éducation pour l'ensemble des syndicats, associations de parents d'élèves et associations liées à l'enseignement et à l'Élysée où le Président de la République reçoit les représentants de la FEN, des fédérations de parents d'élèves Cornec et Lagarde³⁶⁶ puis une délégation de cinquante-six représentants des élèves. Treize groupes de travail par discipline sont constitués et rendent leurs travaux en avril. Le projet est présenté devant le Conseil Economique et Social. Le 25 avril, le ministre est reçu par le Président de la République qui assure de son soutien au ministre mais propose de travailler à une nouvelle version des Propositions. A la faveur des vacances de Pâques, l'agitation lycéenne faiblit. En mai 1975, le CEGT vote contre la réforme Haby³⁶⁷. Le 15 mai se réunit le conseil restreint des ministres à l'Élysée qui valide les grandes lignes du nouveau projet, le 4 juin le ministre Haby présente son projet au Conseil des ministres qui l'adopte. Déposé à l'Assemblée nationale, le projet est adopté définitivement par le Parlement le 11 juillet 1975. Entre la version proposée en mars par le ministre et celle adoptée le 20 juin par l'Assemblée nationale, le projet a perdu l'essentiel de ses dispositions innovantes, notamment le versant touchant à l'enseignement primaire et au lycée, les modulations de programmes pour les élèves les plus en difficulté, la création du corps des professeurs brevetés en collège et une moindre palette d'options sont offertes aux élèves de collège. Cette reculade est certes l'effet du front d'opposition à la réforme, notamment de la vindicte des syndicats. Mais elle tient aussi à des conditions politiques. Les témoins de l'époque rapportent que « *l'éducation n'était pas préoccupation essentielle*³⁶⁸ » du président de la République mais surtout qu'il avait une compréhension du problème qui se limitait à la mise en place du collège unique pour lequel il avait recruté René Haby comme ministre :

« Vous vous rappelez les conditions dans lesquelles Haby a été nommé ? Giscard a fait pression sur lui et Haby a cru à ce collège unique... Ca n'a pas été bon, d'ailleurs Haby a été remercié très vite³⁶⁹ ! »

C'est aussi en ce sens qu'il faut comprendre les annonces du président à la télévision sur l'instauration d'un « minimum culturel » pour tous les élèves. Le président de la République n'est pas attaché au paradigme de la différenciation pédagogique. Ses vues semblaient être d'ailleurs parfois à l'opposé de celles défendues par son ministre. Il propose ainsi de restaurer les leçons de morale à l'école primaire :

« Valéry Giscard d'Estaing voulait le retour à une leçon de morale (ou plutôt il se figurait ça comme un retour), il appelait ça 'entretien moral'. Il avait retrouvé un vieux cahier de 1927 : quelle phrase écrire au tableau ? On avait ressorti des exemples mais c'était risible³⁷⁰... »

³⁶⁶ Devenues aujourd'hui FCPE et PEEP

³⁶⁷ André D. Robert + SNI *EL*, n° 27, 30 mai 1975 (Editorial : « refuser le pire » André Ouliac)

³⁶⁸ Entretien INRP, Jacques Treffel

³⁶⁹ Entretien INRP, Gérard Antoine

³⁷⁰ Entretien INRP, Jean Deygout

Les administrateurs de l'administration de l'Éducation nationale sont réticents, tant cette vision d'un retour en arrière apparaît en contradiction avec leur vision de l'éducation. Mais ils rapportent surtout comment le ministre n'était pas en position de force face au Président de la République :

« Haby était comme un petit garçon devant les désirs du président de la République³⁷¹. »

Plus encore, ils soulignent l'absence de sens politique du ministre Haby :

« La chance de Haby : il était bon pédagogue... Mais c'était un saltimbanque sorti de la pédagogie³⁷². »

Dans la façon dont il a produit sa réforme avant même d'entamer consultations et concertations et heurté ainsi à la fois les centrales syndicales et les associations de spécialistes, René Haby n'a effectivement pas fait montre d'une grande habileté tactique. Mais cette absence de sens politique se retrouve aussi dans ses relations avec l'exécutif. Le fait est que René Haby, enseignant, inspecteur puis Recteur, est devenu ministre sans avoir accumulé un fort capital politique et qu'il n'a à faire valoir dans les discussions avec la Présidence de la République que son savoir-faire pédagogique et sa connaissance du monde éducatif. Il ne maîtrise pas suffisamment le champ politique pour imposer ses vues. L'abandon des dispositions innovantes tient, nous semble-t-il, en grande partie aussi au soutien réservé de l'exécutif au premier projet : les dispositions conservées semblent largement suffire au Président de la République qui souhaitait d'abord mettre en place la suppression des filières. La mise en place en place d'un collège unique qui permette l'accès de tous au savoir, à une formation qualifiante accuse des traits assez similaires à la représentation de la société de Valéry Giscard d'Estaing, la promotion des classes moyennes du « 2 français sur 3 » :

« Imaginer un enseignement à l'image de la société de VGE : cohérence totale³⁷³. »

Ces éléments nous semblent donc éclairer aussi la configuration politique et les dispositions intellectuelles dans lesquelles l'exécutif reçoit les propositions du ministre Haby. Valéry Giscard d'Estaing semble s'approprier les questions éducatives au travers d'une grille de lecture dominée par la question de la mise en système et l'unification de l'enseignement. Si le ministre et son équipe peuvent en partie s'être ouverts à l'esprit des pédagogies innovantes, il apparaît que la majorité présidentielle n'en est pas convaincue et qu'il ne constitue pas en 1975 une pensée dominante dans ce secteur d'action publique.

*

L'ensemble des éléments de contexte que nous avons restitués peuvent, en étudiant les raisons de l'échec de ces projets, nous renseigner sur les conditions de félicités de la réforme Jospin. De fait, à l'inverse du projet Fontanet, elle a bénéficié d'une conjoncture politique favorable, elle a, à l'inverse du projet Haby, bénéficié du soutien de l'exécutif. Mais plus encore, il nous semble que

³⁷¹ Entretien INRP, Jean Deygout

³⁷² Entretien INRP, Jacques Treffel

³⁷³ Entretien INRP, Jean Deygout

c'est bien aussi du côté de la façon dont cette réforme est lue, comme elle est appréciée à l'aune d'une culture politique par l'exécutif et par une syndicale par ses partenaires syndicaux. C'est d'abord l'acceptation par les autres membres du gouvernement de cette pensée puérocentrée – avec sa composante managériale – qui permet à l'équipe Jospin de faire aboutir son projet de loi. C'est aussi l'acceptation par les centrales syndicales et notamment les plus puissantes de la FEN et du SNI, du projet de l'équipe Jospin et de ses implications idéologiques, de cette façon de penser l'école, les relations pédagogiques et la modernisation du système éducatif, qui constitue une des conditions de félicité de la loi d'orientation de 1989. Ainsi l'esprit de la loi Jospin peut être vu comme « moteur de consensus » en 1989, ce qui n'est apparemment pas le cas en 1974 ni en 1975. Nous souhaiterions donc nous attacher à retracer les conditions de construction de ce consensus. Nous proposons dans le point suivant une première approche, en interrogeant le « moment Savary » qui peut apparaître comme un moment clé de la reconstruction des cultures politiques et syndicales. Mais il nous faudra procéder à une étude plus approfondie de l'émergence et des transformations des cultures socialistes et syndicales en matière de pédagogie au travers d'une étude plus fine de ces organisations que nous proposerons au chapitre suivant.

II/ Les années 1980 : l'avènement du paradigme puérocentré

La troisième période en matière de politique éducative s'amorce donc de façon nette dès l'alternance de 1981 avec le ministère Savary. Celui-ci opère en effet deux renversements, il remet en cause la gestion centralisée du système éducatif et il défend l'innovation pédagogique. Ces renversements s'incarnent d'une part dans la rénovation du collège et d'autre part dans la mise en place des ZEP qui traduisent une territorialisation de l'action éducative et dans le processus de décentralisation qui dote les établissements d'une certaine autonomie.

1) Les expérimentations pédagogiques du ministère Savary

La lettre de mission qu'avait confiée le président Mitterrand à son ministre avait fait de la laïcité la question centrale des débats sur l'école³⁷⁴. L'action du ministère Savary est surtout connue pour son projet de loi sur le service public d'éducation unifié et laïc de l'Éducation nationale (SPULEN) qui est souvent assimilé à une volonté de nationaliser l'enseignement privé³⁷⁵. Paradoxalement, même si ce dossier est celui qui a été le plus médiatique de cette période, il

³⁷⁴ Alain Savary, *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985, p. 4

³⁷⁵ Nous reviendrons plus en détail dans le chapitre 4 sur l'épisode du SPULEN.

n'était sans doute pas le projet le plus significatif du dessein du ministre. Ainsi, quand il présente dans ces mémoires son passage rue de Grenelle, Alain Savary décrit son attachement à la « rénovation » :

« Ma préférence aurait été de parler ici de tout ce que tout ce que j'ai entrepris pour la rénovation de l'enseignement de notre pays, car là se situe le vrai problème. (...) c'est ce à quoi j'ai consacré l'essentiel de mon temps et de mes capacités³⁷⁶. »

Ce terme de rénovation résume à lui seul en effet la double ambition modernisatrice du ministre qui souhaitait transformer les pratiques pédagogiques et donner plus d'autonomie aux établissements :

« Deux objectifs s'imposaient : faire évoluer le système éducatif dans le sens d'une plus grande démocratie et améliorer la qualité de ses prestations, permettant ainsi à chacun d'aller au maximum de ses possibilités. La lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales qui lui sont liées, la redéfinition et la modernisation des contenus de l'enseignement, la formation des enseignants et l'autonomie des établissements s'inscrivaient dans cette double exigence. »³⁷⁷

L'originalité du ministre Savary peut donc être décrite au travers de deux mouvements, le soutien aux expérimentations pédagogiques et la territorialisation de l'action éducative.

³⁷⁶ Ibid. p. 51

³⁷⁷ Ibid. p. 53

▪ L'INNOVATION PEDAGOGIQUE

La rénovation du système éducatif souhaitée par Alain Savary parcourt l'ensemble de son action rue de Grenelle mais elle se décline plus particulièrement dans trois dispositifs : les projets d'action éducative (PAE), le soutien à l'innovation pédagogique et le projet de rénovation des collèges.

De 1981 à 1983, les PAE font l'objet d'une circulaire annuelle³⁷⁸. Cette politique permet le financement rectoral d'actions éducatives dans ou autour d'un établissement pour répondre aux besoins ou aux projets des élèves³⁷⁹. Les actions proposées par les établissements sont variées et vont des cours de soutien aux élèves, aux activités périscolaires en passant par des voyages ou sorties à but péri-éducatif. Selon les circulaires, ces dispositifs doivent à la fois favoriser une pédagogie propre à développer des qualités de responsabilité et de créativité chez les élèves, mais aussi favoriser le travail en équipe des enseignants :

*« - Aider des activités en favorisant chez les jeunes l'initiative, la créativité et l'innovation, le sens des responsabilités par l'emploi des méthodes actives d'enseignement et, d'une façon générale, par le rôle actif que peuvent jouer les jeunes dans le choix, la préparation et la réalisation des projets ;
- Aider le travail d'équipe, entre enseignants d'un même ensemble de classes dans le cadre de projets inter-disciplinaires ; entre enseignants, personnels d'éducation, de documentation, de service et d'administration dans le cadre de projets plus larges intéressant l'ensemble de la vie scolaire ; entre les équipes des établissements et leurs partenaires extérieurs³⁸⁰. »*

Il s'agit donc d'abord d'impliquer les élèves dans leur formation et de susciter des démarches participatives autour d'un projet. Nous retrouvons ici une idée développée en 1989 selon laquelle l'élève doit être acteur de sa propre formation. Les PAE sont également pensés comme un vecteur de renouvellement de la pratique pédagogique des enseignants, à même de rompre les routines et de faire éclore une dynamique d'équipe. C'est bien l'ensemble des personnels qui sont sollicités dans le PAE, manifestant la volonté de l'équipe Savary de décroquer l'acte éducatif, de le sortir des seules salles de classe. Il s'agit d'associer l'ensemble des acteurs de l'établissement (et au-delà avec la mention des « *partenaires extérieurs* ») à l'acte éducatif afin de penser l'éducation « *de façon globale* », en portant une attention à l'ensemble des facettes de la vie scolaire :

« Les PAE sont ainsi un moyen particulièrement novateur de traiter les problèmes d'éducation de façon globale, par des activités complémentaires dans le cadre de l'espace éducatif local créé par tous ceux qui ont des responsabilités éducatives³⁸¹. »

³⁷⁸ Circulaire n° 81-305 du 24 août 1981. Une circulaire précise le dispositif l'année suivante (circulaire n° 82-249 du 11 juin 1982).

³⁷⁹ Voir CAC 19930203, article 4. Le versement comporte de nombreux exemples de PAE proposés par les établissements.

³⁸⁰ CAC 19930203, article 4, Circulaire datée du 25 mai 1983, parue au BO du 9 au 16 juin 1983

³⁸¹ Ibid.

Cette démarche éducative globale n'exclue cependant pas une réflexion sur la réussite scolaire et sur l'aide à apporter aux élèves en difficultés dans le cadre d'une pédagogie de projet :

*« Faciliter le développement de la pédagogie de projet :
Les projets d'actions éducatives reposent sur les démarches propres à tout projet pédagogique : analyse des besoins des résultats et des difficultés des élèves concernés, définition d'objectifs, organisation d'activités permettant de les atteindre, évaluation guidant les travaux de l'année suivante. »*

Cette pédagogie de projet qui fixe des objectifs atteignables en fonction du niveau des élèves fait aussi partie des préconisations de l'équipe Jospin en 1989. Mais ces PAE doivent surtout se comprendre comme les ancêtres du « projet d'établissement » :

« Ils s'articulent donc parfaitement avec l'élaboration de projets d'établissements. Ils peuvent en constituer l'un des volets (celui de l'ouverture et de la collaboration avec l'extérieur), ou servir de point d'appui à un projet d'ensemble lorsqu'un nombre important de professeurs et d'activités sont impliqués (par exemple pour les collèges et lycées présentant à la fois des projets de type 1 sur l'enseignement et de type 2 sur les activités éducatives, culturelles, socio-culturelles, sportives...)»³⁸²

Ils participent ainsi d'une volonté de repenser l'organisation de l'enseignement à partir des établissements, par la construction de projets qui soient portés localement par les acteurs. En créant des dynamiques de projets, en favorisant une synergie des différents acteurs, les PAE entendent porter sur l'ensemble de l'environnement de l'élève et créer un nouveau rapport à l'école. Ces PAE ont aussi pour vocation de permettre l'ouverture de l'école sur son environnement :

« - Encourager l'ouverture sur l'environnement culturel – sans oublier les médias – artistique, scientifique, technique, sportif, socioéconomique et la collaboration avec les partenaires des établissements en ces domaines »³⁸³

De fait, les PAE sont aussi les vecteurs d'une culture de projet, dont nous avons pu souligner par ailleurs les accents implicitement managériaux³⁸⁴.

L'équipe Savary tente également de s'appuyer sur des propositions pédagogiques innovantes, qu'elles émanent de spécialistes ou reprennent des initiatives du terrain, fruit du travail d'acteurs engagés localement. Le rôle des mouvements pédagogiques dans le système scolaire est reconnu officiellement par circulaire et ces derniers voient leurs financements augmenter³⁸⁵. Une spécialiste de pédagogie, Francine Best, est nommée à la tête de l'INRP. Une mission sur la recherche en éducation et en formation voit le jour au ministère de l'Éducation nationale et Jean-Pierre Obin, directeur de l'IFM de Grenoble est nommé chef de cette mission. Il importe ainsi au sein de l'administration centrale une expérience de terrain en matière de formation des enseignants cherchant à développer une formation pédagogique interdisciplinaire pour les

³⁸² Ibid.

³⁸³ Ibid.

³⁸⁴ Voir chapitre 1. Pour être exacte, les PAE doivent d'ailleurs être eux-mêmes rapportés aux Projets d'Action Culturelles, Techniques et Éducatives (PACTE) mis en place sous le ministère Beullac par la circulaire n° 79-289 du 11 septembre 1979 ; voir l'ouvrage réalisé par le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP, *Christian Beullac, Un patron dans l'Éducation 1978-1981 – Témoins et historiens, regards croisés*, Paris, INRP-CNDP, 1998, 128 p

³⁸⁵ Voir CAC 1993 0203, article 4.

enseignants, du premier comme du second degré³⁸⁶. Le ministère Savary encourage également des projets expérimentaux, à l'image du lycée de Saint-Nazaire. Interpellé par voie de presse par Gabriel Cohn-Bendit qui propose au « camarade ministre » ce projet d'établissement autogéré ou plus exactement cogéré par les élèves et l'équipe pédagogique, dans lequel règnent des relations non hiérarchiques. Il s'agissait de développer un lieu propice à une pédagogie alternative pour faire redécouvrir l'envie d'apprendre aux élèves en échec scolaire³⁸⁷. L'équipe Savary aurait été enthousiasmée, le ministre cachant mal à ses conseillers sa volonté de se lancer dans l'expérimentation :

« Savary y était, à mon avis, déjà favorable dans sa tête, avant même le tour de table. Mais il a attendu qu'une forme de consensus se dégage, et elle est rapidement venue. Si on a pu noter souvent chez lui une forme d'attentisme avant la décision, même quand ses conseillers étaient unanimes, là se fut l'inverse : à peine le tour de table terminé, il a conclu : 'on y va !' et puis dans un autre échange : 'on répond chiche³⁸⁸ !'. »

Plusieurs lycées verront ainsi le jour en 1982, témoignant de la volonté du ministre d'accompagner des démarches innovantes, de s'appuyer sur les synergies locales, même lorsqu'elles sortent des sentiers battus³⁸⁹.

Enfin, comme nous l'avons déjà souligné au chapitre 2³⁹⁰, des rapports sur les grands problèmes du système éducatif sont commandés à des spécialistes de l'éducation investis dans les sphères des nouvelles pédagogies, généralement à titre universitaire, étant issus de disciplines touchant aux questions d'éducation ou par engagement intellectuel et militant. Alain Savary charge ainsi Louis Legrand, professeur de sciences de l'éducation à l'université de Strasbourg d'un rapport sur les collèges, André de Peretti, professeur de psychologie à l'université d'un rapport sur la formation des enseignants et Antoine Prost³⁹¹, professeur d'histoire à l'université Paris I, connu pour ses positions progressistes et sa proximité avec le SGEN, d'un rapport sur les lycées³⁹² ou encore Claude Jeantet, maître de conférence et membre de la commission Education du parti

³⁸⁶ Archives personnelles de M. Jean-Pierre Obin : « Orientations pour la formation des instituteurs et de professeurs d'enseignement général de collèges », Ministère de l'Éducation, Mission de la formation et de la recherche pédagogique, 2 mars 1984, ref. 840104 / « Demande d'entrevue », Jean-Pierre Obin, Université Pierre-Mendès France de Grenoble, Institut de formation des Maîtres, lettre à Mme Thérèse Delpech, cabinet du ministre.

³⁸⁷ Cf. Maryvonne Prévôt, op. cit. p. 286-288

³⁸⁸ Témoignage de Jean Castagnet, cité par Maryvonne Prévôt, op. cit. p. 287

³⁸⁹ Trois autres établissements sont créés en 1982 : le centre expérimental pédagogie maritime d'Oléron, le collège lycée expérimental d'Hérouville Saint Clair, le lycée autogéré de Paris.

³⁹⁰ Cf. chapitre 2, section 1 § « La mise à distance de l'expertise pédagogique »

³⁹¹ Pour un portrait d'Antoine Prost, voir chapitre 2, portraits des membres du cabinet de Michel Rocard

³⁹² Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, Paris, La documentation française, 1983 / *Rapport de commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale* (présidée par André de Peretti), Paris, La documentation française, 1982 / *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par Antoine Prost, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 1983. Formellement, le rapport Prost est une commande du directeur des lycées et non du ministre.

socialiste, sur les universités³⁹³. Ce recours à des travaux extérieurs, cette valorisation des expériences innovantes, sans être tout à fait neuve pour le ministère³⁹⁴, est révélateur de la façon de travailler du ministre et de l'ouverture vers des suggestions extérieures, novatrices. Il insère surtout le ministère Savary dans des réseaux et dans un choix assumé d'expertise pédagogique, à rebours des choix opérés par l'équipe Jospin.

Les travaux entamés sur le collège exposent assez bien ces réflexions et la capitalisation du ministère sur l'expérience pédagogique sollicitée. Louis Legrand, professeur de sciences de l'éducation à l'université de Strasbourg, rend en janvier 1983 son rapport « *Pour un collège démocratique* ». Il y émet plusieurs propositions dont la constitution de groupes de niveaux, distincts des classes traditionnelles, permettant des divisions homogènes par matière et reposant sur le travail en équipe des enseignants des classes concernées. La pédagogie de contrat y est aussi encouragée et chaque élève serait amené à choisir un professeur tuteur pour le guider dans ses choix d'orientation. Enfin, l'enseignant en collège serait nécessairement polyvalent. Ce rapport est en partie suivi d'effets, puisque certaines propositions sont mises en pratique, comme en témoigne la réaction à ce texte du directeur des collèges qui propose de retenir avant tout « l'esprit » du rapport :

*« en restant fidèles à l'esprit même du rapport en ce qui concerne en particulier :
la technique de classes et de groupes,
le souci d'une pédagogie adaptée et personnalisée,
la qualité nouvelle de la relation enseignant/enseigné,
l'expression de la responsabilité du professeur, notamment dans le cadre d'équipes³⁹⁵ »*

C'est d'abord à la réflexion sur le savoir et sa place dans l'enseignement que souscrit le directeur. Il apprécie ainsi de voir respecter la spécificité des élèves de collège dans leur rapport fragile au concret et à l'abstrait :

*« D'autre part toute construction du savoir doit prendre en compte l'évolution cognitive et affective des élèves ; en particulier à l'âge où les enfants fréquentent le collège, qui dans leur évolution est un intermédiaire fragile et mouvant entre deux stades : celui des opérations intellectuelles portant sur le concret, et celui des opérations intellectuelles portant sur les concepts.
Mais le savoir se construit aussi dans le dialogue et les échanges avec les autres ; le collège doit être une structure privilégiée qui permet et facilite l'accession au savoir par la dimension Education, en créant des structures "autres" que les structures traditionnelles Enseignant-Enseigné³⁹⁶. »*

³⁹³ Voir entretien INRP avec Christian Join-Lambert.

³⁹⁴ Les liens entre les le ministère et les expérimentations pédagogiques varient selon les équipes, mais l'après-guerre ne boude pas complètement les travaux de sciences de l'éducation, comme le prouve l'expérience des classes expérimentales. Voir aussi Philippe Bongrand, *Je t'aime moi non plus – Éléments pour une histoire des rapports entre recherche et réforme de l'enseignement (1959-1968)*, Rapport à la Fondation Charles de Gaulle, mai 2007, 102 pages

³⁹⁵ CAC 19950102, article 1, « Rapport "Vergnaud" – Propositions pour la mise en œuvre des conclusions du rapport du professeur Legrand, note datée du 14 décembre 1982 »

³⁹⁶ Ibid.

La réflexion menée dans le rapport Legrand sur l'organisation du collège trouve également un écho favorable, notamment dans son caractère expérimental, devant être négocié en gré à gré dans les établissements :

« C'est par une transformation très progressive de l'organisation pédagogique et administrative de la vie scolaire que le changement se réalisera.

Une telle transformation ne saurait se déceler unilatéralement de Paris ; elle ne saurait être identique, quant à son contenu, pour tous les collèges de France ; elle ne saurait se dérouler partout au même rythme ni toucher systématiquement les mêmes domaines dans les mêmes temps. Ce qui importe c'est la volonté de changer : laisser à chaque collège la liberté de choisir, en même temps les conditions et les moyens de son propre changement dans une programmation raisonnable est certainement l'exemple nouveau qu'il faut proposer, et, en soi, le premier changement³⁹⁷. »

Sans reprendre à son compte, l'ensemble de ces propositions, le ministre propose donc des journées de concertation nationale dans les collèges pour discuter des propositions du rapport. Il en ressort un schéma souple de rénovation reposant sur un tutorat redéfini (les tuteurs ne sont plus choisis par les élèves), une pédagogie différenciée et une réorganisation du service des enseignants. Il est proposé un objectif de 10% d'établissements « entrés en rénovation » en 1984 dans une démarche volontaire³⁹⁸.

Nous retrouvons ici des thématiques très proches de celles abordées par l'équipe Jospin en 1989 : la mise en avant d'une pédagogie attentive aux élèves comme la réflexion sur l'autonomie des établissements, la volonté de penser le système éducatif « par le bas ». Cette réflexion pédagogique s'accompagne également d'une volonté de rompre avec la gestion centralisée et nationale du ministère de l'Éducation. Les ZEP comme la décentralisation illustrent cette volonté de relocaliser la gestion du système éducatif.

▪ TERRITORIALISATION ET RELOCALISATION DE L'ACTION EDUCATIVE

L'action du ministère Savary s'inscrit d'abord dans un mouvement de territorialisation de l'action publique qui tranche avec la centralisation traditionnelle de la gestion du système éducatif, que ce soit au travers des ZEP ou de la décentralisation.

La volonté de lutter contre l'échec scolaire par une action locale ciblant des zones spécifiques, au principe de la mise en place des ZEP, constitue la première mesure forte du ministère Savary. Partant du constat d'un fort lien entre les taux d'échec, les sorties du système scolaire sans diplôme et l'environnement socio-économique, invoquant les travaux sur le handicap

³⁹⁷ Ibid.

³⁹⁸ Le préambule de l'ouvrage de Jean-Claude Derouet, *Ecole et justice*, présente l'expérience d'un collège entré en rénovation. Voir Jean-Claude Derouet, *Ecole et justice – De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié, collection « Leçons de choses », 1992, 269 p.

socioculturel, l'équipe Savary publie dès le mois de juillet 1981 une première circulaire qui enjoint les recteurs de repérer les zones « prioritaires » pour allouer les moyens supplémentaires du collectif budgétaire voté au mois de juin.

« La création par le Gouvernement des 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 politique de lutte contre l'inégalité sociale. Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé³⁹⁹ »

Il s'agit bel et bien d'une politique de discrimination positive qui consiste, selon le slogan de l'époque, à « donner plus à ceux qui ont moins » en renforçant les moyens des écoles et collèges situés dans les zones les plus défavorisées. Le repérage des ZEP est censé se fonder sur des indicateurs d'abord de grandes difficultés scolaires (le poids des élèves ayant deux ans de retard (ou plus) au niveau de la 6^{ème}, le rapport du nombre d'élèves de 3^{ème} au nombre d'élèves de 6^{ème}, le poids des élèves des classes de CPPN/CPA par rapport au cycle d'observation) mais il prend aussi en compte la proportion d'élèves étrangers ou non francophones par rapport au nombre total d'élèves⁴⁰⁰. La véritable innovation du dispositif réside dans sa logique territoriale, mais cette mesure remet aussi en question le principe de l'égalité républicaine en instaurant une discontinuité territoriale au nom de l'équité. Mais, les ZEP, au-delà des moyens spécifiques qui leur sont accordés et qui permettent un meilleur encadrement des élèves, reposent sur des dynamiques locales. Ainsi, la seconde circulaire consacrée aux ZEP, datée du 28 décembre 1981, revient plus précisément sur le principe de fonctionnement des ZEP et recommande l'élaboration de « projets de zones ». Les ZEP doivent donc être fondées sur un diagnostic des causes de l'échec ou des difficultés des élèves et impliquer les différents acteurs de l'établissement, leurs partenaires, pour permettre une dynamique locale :

« Les projets spécifiques à chaque zone doivent répondre aux difficultés particulières ressenties en matière de formation dans chacune d'entre elles. (...) La préparation de ces projets doit faire l'objet d'une étroite collaboration entre les équipes éducatives des différents établissements intéressés, les usagers, les élus locaux directement concernés et d'autres partenaires du système éducatif.⁴⁰¹ »

En faisant de l'échelon local l'échelon d'élaboration d'une réponse pertinente à l'échec scolaire, l'équipe Savary introduit une rupture majeure dans la façon d'envisager les politiques éducatives.

Ce faisant, les ZEP plus qu'un mode de réponse à un problème spécifique semblent être pour le ministre, comme le note Maryvonne Prévot, « la première étape de la rénovation de l'école dans le cadre d'une politique déconcentrée et délocalisée⁴⁰² ». La territorialisation de l'action éducative se retrouve ainsi

³⁹⁹ Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981, parue au BOEN n° 27 du 9 septembre 1981

⁴⁰⁰ Ibid.

⁴⁰¹ Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981 ayant pour objet : « Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaire »

⁴⁰² Maryvonne Prévot, *Alain Savary – Le refus en politique*, Paris, La Renaissance du livre, collection « Carrefour de l'Histoire », 2003, 331 p.

dans la politique de décentralisation déclinée au sein du ministère de l'Éducation nationale. Trois lois de décentralisation sont votées⁴⁰³ qui transfèrent aux communes, aux départements et aux régions les charges de fonctionnement et d'équipement des locaux scolaires.

Cette décentralisation procède d'abord de la volonté de mettre fin à la gestion traditionnellement hyper-centralisée du système éducatif français. En acceptant d'associer les collectivités locales à la gestion du système éducatif, l'État accepte pour la première fois l'immiscion de partenaires. Cependant, cette décentralisation ne remet pas en question le caractère national de l'éducation ; ainsi l'État reste seul garant de la définition des programmes, du recrutement des enseignants, de la délivrance des diplômes. En un mot, il délègue aux collectivités territoriales la charge du fonctionnement matériel des établissements sur le modèle qui régissait déjà l'enseignement primaire. Mais il se préserve l'exclusivité en matière pédagogique. Toutefois, la forme que revêt la décentralisation est spécifique. La création du statut d'EPL (Établissement public local d'enseignement) témoigne selon certains d'une volonté de conserver la garantie du caractère national de l'éducation contre les aléas politiques des collectivités locales⁴⁰⁴. Mais elle confère surtout une autonomie de gestion aux établissements. En ce sens, la décentralisation éducative n'est pas politique, elle ne se fait pas au profit de l'échelon politique local mais en faveur des acteurs même de l'éducation. Ce sont les équipes de direction, les équipes pédagogiques au sein de l'établissement qui se voient dotées de ce pouvoir de gestion, de cette autonomie juridique et financière qui est la contrepartie de la démarche de projet initiée par les PAE. C'est bien l'établissement qui est porteur des dynamiques et doit porter la rénovation

Le schéma d'organisation scolaire la façon de penser la rénovation pédagogique ne font pas simplement écho aux propositions de l'équipe Jospin, elles y correspondent tout à fait mieux elles préfigurent son projet réformateur. Certes, l'équipe Savary n'a pas fait de la « rénovation » la vitrine de sa politique, tant la question du dualisme scolaire était au cœur de l'agenda politique, syndical et médiatique. Cependant, l'ensemble des actions menées par ce ministère sont empreintes de cet idéal puérocentré, à tel point que c'est presque le projet d'unification de l'enseignement public et privé qui pourrait paraître à contre courant. Nous verrons d'ailleurs au chapitre suivant, comment l'équipe Savary a coloré le projet de SPULEN en tentant d'introduire une réflexion sur les statuts des établissements et leur identité autour de projets spécifiques avec le projet d'établissement d'intérêt public. Paradoxalement, c'est même l'équipe Savary qui apparaît la plus en pointe sur l'esprit puérocentré. La différence essentielle entre le travail des deux

⁴⁰³ Loi du 7 janvier 1983, Loi du 22 juillet 1983, Loi du 25 janvier 1985

⁴⁰⁴ Entretien avec Luc Fournier

équipes tient dans leurs relations avec les spécialistes de pédagogies innovantes : autant les liens sont forts et revendiqués dans le cas du travail de l'équipe Savary, autant ces liens sont inexistants dans le cas du cabinet Jospin comme nous l'avons vu au chapitre précédent. Cette différence tient sans doute à la composition de chacun des cabinets : Alain Savary s'entoure d'ailleurs d'un cabinet très progressiste qui tranche avec le rôle qu'a joué le ministre dans la mémoire collective sur la question laïque. Ni Savary, ni ses conseillers ne sont des « laïcards », au contraire ils sont issus de la tradition de la gauche chrétienne et par tradition politique ou syndicale proche des milieux innovants. C'est sans doute là que réside la distinction essentielle avec l'équipe Jospin.

2) Le cabinet Savary : des acteurs passeurs d'innovations pédagogiques

L'importation de la réflexion pédagogique sous le ministère Savary s'éclaire en grande partie à la lumière de la composition du cabinet du ministre. Ce cabinet tranche en effet par rapport à ceux de ses prédécesseurs. Le recrutement y est d'abord marqué par une forte politisation ; le cabinet est dominé par des universitaires. Enfin, nous y retrouvons plusieurs membres ayant des affinités avec des réseaux proches des pédagogies innovantes.

La quasi-totalité des membres du cabinet d'Alain Savary est affiliée directement au parti socialiste. Plusieurs membres y ont exercé des responsabilités comme Robert Savy qui est membre du comité directeur du parti socialiste de 1977 à 1982. Christian Join-Lambert et Jean-Louis Piednoir ont tout deux participé à la commission Education du parti socialiste, Jean-Louis Piednoir a même été secrétaire de cette commission de 1975 à 1981⁴⁰⁵. Certains, à l'exemple d'Alain Eck, chef adjoint du cabinet, ont une carrière professionnelle largement liée au parti socialiste qui a été directeur de cabinet d'Alain Savary quand celui-ci était premier secrétaire du parti socialiste puis chef de cabinet du maire socialiste de Villefranche-sur-Saône.

Alain Eck

Né en 1947

Ses grands parents ouvriers et employés, ses parents ont donné à Alain Eck le goût de la culture et de l'engagement. Après des études secondaires au lycée Buffon à Paris et des études littéraires au lycée Condorcet, il obtient une licence d'histoire à la Sorbonne. Il est étudiant à l'Institut d'études politiques de Paris lorsqu'il assure de 1969 à 1971 la direction du cabinet d'Alain Savary, premier secrétaire du Parti socialiste. Il exerce son métier de journaliste à l'agence Aigles, participe à la rédaction du *Progrès de Lyon* entre 1972 et 1979 puis entre à la mairie de Villefranche-sur-Saône comme chef de cabinet du maire.

Alain Savary, nouveau ministre de l'Education nationale, l'appelle en 1981 pour être le chef adjoint de son cabinet ; il est également chef du service Information du ministère de l'Education nationale. Il quitte ces deux postes en juin 1982 et poursuit sa carrière à FR3 d'abord dans la région Midi-Pyrénées

⁴⁰⁵ Voir chapitre 4, section 1, III

puis en Rhône-Alpes comme journaliste et en Franche-Comté comme rédacteur en chef. De retour à Lyon, il est à la direction de l'information politique de FR3 Rhône-Alpes.

La ressource militante semble d'ailleurs essentielle pour l'entrée dans le cabinet, ainsi Jean-Paul Costa raconte que son entrevue avec Alain Savary a commencé avec cette question de l'appartenance socialiste :

« Alain Savary, que je n'avais jamais vu mais que je n'eus aucun mal à reconnaître, me demanda d'emblée si j'étais membre du Parti socialiste. Je l'étais. »

Alain Savary aurait ainsi laissé entendre que la condition sine qua non pour le recrutement du directeur de cabinet était d'être membre du PS. Ainsi Maxime Seligman, professeur de médecine et ami d'Alain Savary, raconte-t-il comment il a été « formé » politiquement par Michel Jouve, un autre conseiller, à son arrivé au cabinet.

Cette politisation du cabinet tient sans doute au parcours politique d'Alain Savary qui, ancien premier secrétaire, s'est construit comme homme d'appareil – même si, comme le souligne Maryvonne Prévôt, il entretient un « rapport complexe » avec le parti⁴⁰⁶. Mais elle n'a rien de singulier dans le contexte de l'alternance politique de 1981 où l'ensemble des cabinets sont recrutés à partir de réseaux nouveaux, conséquence directe de la rupture politique qu'incarne le nouvel exécutif. Mais cette ressource politique prend aussi tout son sens dans la volonté de marquer un véritable renouveau dans l'offre politique.

Cette tonalité explicitement politique du cabinet d'Alain Savary marque déjà une rupture avec les cabinets Haby et Fontanet que nous avons présentés plus haut. Mais la structure professionnelle du cabinet le fait différer également de ses prédécesseurs qui s'appuyaient essentiellement sur des cadres de l'Education nationale, notamment des inspecteurs, et des cadres supérieurs de l'administration, essentiellement formés à l'ENA. Le recrutement est ici bien plus endogène au monde de l'Education nationale, ainsi sur les 13 membres identifiés du cabinet, 10 sont issus de l'enseignement secondaire ou supérieur, ce qui témoigne d'une meilleure insertion des réseaux socialistes parmi les enseignants. Les membres de la haute fonction publique y sont nettement minoritaires et cumulent engagement politique et compétence administrative. Ainsi le directeur de cabinet, Jean-Paul Costa, maître des requêtes au Conseil d'Etat, semble recruté précisément pour son grade :

Jean-Paul Costa, directeur de cabinet

Né en 1941

Père : cadre supérieur

Baccalauréat en 1958. IEP en 1961. Licencié en droit 1962. Intègre l'ENA. Auditeur puis maître des requêtes au Conseil d'Etat.

1980-1981 : commissaire du gouvernement auprès de l'assemblée du conseil d'Etat

De 1981 à 1984, il assure la direction du cabinet du ministre de l'Education nationale.

⁴⁰⁶ Maryvonne Prévôt, op. cit. Voir aussi Maryvonne Prévôt et Gilles Morin, « Alain Savary et le socialisme », in Serge Hurtig (dir.), *Alain Savary – politique et bonheur*, Paris, Presse de la FNSP, collection « Académiques », 2002, 336 p.

Il rapporte dans son témoignage lors des journées organisées par Serge Hurtig qu'Alain Savary ne le connaissait pas préalablement mais l'a choisi parce qu'il « *avait gardé un excellent souvenir de son directeur de cabinet en 1956, Jacques Ducoix, qui était maître des requêtes au Conseil d'Etat, il a voulu en 1981 un maître des requêtes, bien sûr proche de ses idées, pour l'aider à maîtriser l'appareil d'Etat, parce que fondamentalement, cet homme croyait à l'Etat et en avait le sens*⁴⁰⁷. » Mais au-delà de la recherche d'un haut-fonctionnaire capable de coordonner l'action des conseillers, Alain Savary choisit aussi un socialiste, ancien militant à l'UNEF et au PSU et ces réseaux politiques sont indissociables de son recrutement. Il en va de même pour Daniel Perault et Christian Join-Lambert qui comme Jean-Paul Costa cumulent un « capital administratif » et un fort engagement militant. Ainsi Daniel Perault est-il chef de bureau au ministère de l'Éducation nationale avant 1981, il est d'ailleurs le seul membre du cabinet qui a une expérience au sein de l'administration centrale et qui en connaît les rouages :

Daniel Perault, conseiller technique,

Né en 1944

Parents

Daniel Pérault fait ses études secondaires à Paris et obtient le baccalauréat en 1962. Basketteur de compétition, il effectue son service national au bataillon de Joinville comme tous les sportifs de haut niveau. Il ambitionne de devenir professeur d'éducation physique et intègre l'École nationale supérieure d'Éducation physique. Titulaire du CAPEPS, il obtient une maîtrise de droit public, en 1972, est reçu, au titre du concours interne, à l'École nationale d'Administration (ENA) en 1974. A sa sortie en 1977, il choisit le ministère de l'Éducation nationale et devient, au sein de la direction des lycées, chef de bureau à la sous-direction à la formation professionnelle et continue.

Il est adhérent du PSU entre 1966 et 1970 et rejoint ensuite le Parti socialiste. Il est appelé au cabinet d'Alain Savary dont il est conseiller technique jusqu'en janvier 1983. Il y suit le dossier des ZEP, décentralisation et de la rénovation des collèges. A cette date, il est nommé directeur au ministère de la Jeunesse et des Sports.

Cependant Daniel Perault est aussi un militant socialiste, passé par le PSU – notons qu'il a d'ailleurs aussi un passé d'enseignant. Christian Join-Lambert est quant à lui conseiller référendaire à la Cour des Comptes mais a surtout travaillé au sein de la commission Education du parti socialiste dans laquelle il était plus spécifiquement chargé de l'évaluation financière des mesures proposées ; il reste au sein du cabinet le spécialiste des questions budgétaires⁴⁰⁸.

La majorité des membres du cabinet est donc issue de l'Éducation nationale. Nous distinguons ainsi quatre enseignants du secondaire : Thérèse Delpech, agrégée de philosophie, Daniel Gras, professeur agrégé, Catherine Moisan, agrégée de mathématiques, Jean-Castagnet, PEGC en lettres anglais. Ils sont eux aussi généralement issus de réseaux socialistes. Ainsi Jean Castagnet illustre les liens entre le parti socialiste et la FEN, puisqu'il est un ancien dirigeant départemental du SNI :

⁴⁰⁷ Jean-Paul Costa, « Coordonner l'action – Le ministre vu par son directeur de cabinet », Témoignage in Serge Hurtig (dir.), op. cit. p. 292

⁴⁰⁸ Voir ainsi Philippe Bongrand, *La réflexivité de l'action publique – Savoirs et producteurs de savoirs dans la relance des zones d'éducation prioritaires (1997-1998)*, DEA de science politique sous la direction de Jacques Lagroye, Université Paris I, 2001, 165 p. (p. 80)

Jean Castagnet, conseiller technique, chargé du 1er degré

Né en 1936

Parents : instituteurs

Après des études primaires dans le Gers, principalement à Nogaro, où ses parents sont directeurs d'école, Jean Castagnet entre en sixième au lycée Gambetta de Toulouse, poursuit ses études secondaires au lycée d'Auch. Après le baccalauréat en 1955 et propédeutique à l'université de Toulouse, il séjourne deux ans en Grande Bretagne où il est assistant dans une grammar school.

Auxiliaire d'anglais-français de 1960 à 1963 dans le Gers, il obtient le certificat d'aptitudes à l'enseignement en CEG.

Secrétaire départemental du SNI de 1970 à 1976, puis de la FEN à partir de 1974, il devient secrétaire académique du SNI-PEGC en 1976 et responsable national de la commission des collèges.

De mai 1981 à juillet 1984, il est conseiller technique auprès du ministre de l'Education nationale Alain Savary, chargé du premier degré et associé à la réflexion sur les collèges et la formation des maîtres.

Après 1984, il retrouve son poste d'enseignant.

Autres fonctions : Premier secrétaire du Parti socialiste du Gers de 1987 à 1992. Mandataire départemental de François Mitterrand aux présidentielles de 1988.

Il poursuit une activité politique au Parti socialiste en tant que premier secrétaire fédéral du Gers de 1987 à 1992. Il est mandataire départemental de François Mitterrand aux présidentielles de 1988⁴⁰⁹.

Catherine Moisan, enseignante à l'école normale de Rouen rejoint le cabinet en 1983. Elle incarne une enseignante de terrain, ayant collaboré localement à la mise en place de la formation continue des enseignants dans le cadre des MAFPEN :

Catherine Moisan, conseiller technique

Né en 1950

Mère institutrice

Catherine Moisan a tout naturellement suivi la tradition familiale de service public d'enseignement tracée par ses parents instituteurs. Admise à l'École normale supérieure de Sèvres, elle est, après l'agrégation de mathématiques, nommée au lycée de Sèvres de 1975 à 1977. Elle enseigne pendant les cinq années suivantes au collège Nicolas-Ledoux du Plessis-Robinson. Elle est ensuite nommée à Rouen, à l'école normale pour participer à la formation initiale des PEGC. Elle participe à la naissance de la MAFPEN. Appelée au cabinet d'Alain Savary en mars 1983 elle y suit des dossiers divers comme les ZEP et met en place les commissions sur les Programmes. En 1984 et 1985, elle occupe les fonctions de directeur général adjoint du CNDP. Après cinq années, de 1985 à 1990, passées à Bruxelles comme expert auprès des Communautés Européennes, elle est à nouveau membre du cabinet du ministre Lionel Jospin, puis de celui de Jacques Lang. Nommée ensuite à l'Inspection générale du ministère de l'Education nationale, elle est avec Jacky Simon, en 1997, l'auteur d'un rapport dressant le bilan de la politique des ZEP⁴¹⁰.

Ce cabinet est aussi marqué également par la forte proportion d'universitaires en son sein : nous pouvons ainsi dénombrer six professeurs, maître assistant ou chercheur. Généralement ces recrutements se font par des réseaux militants comme dans le cas de Robert Savy :

Robert Savy

Né en 1931

Parents : agriculteurs

Robert Savy effectue ses études secondaires au lycée Gay-Lussac à Limoges, passe en 1950 le baccalauréat philosophie et poursuit des études supérieures à la faculté de droit et de sciences économiques de Poitiers.

Licencié en droit il devient inspecteur des lois sociales en agriculture en 1954 en Charente puis en Haute-Vienne à partir de 1957. Docteur en droit en 1961, il est chargé de cours à la faculté de Poitiers (1965-1966). Reçu en 1966 à l'agrégation de droit public, il est nommé professeur à la faculté de droit de Limoges. De 1968 à 1970, il est consultant du Bureau international du Travail. En 1972, il est élu doyen de la faculté de droit et des sciences économiques de Limoges, il siège au Comité consultatif des universités de 1973 à 1977.

⁴⁰⁹ Source notice biographique INRP

⁴¹⁰ Ibid.

Membre du comité directeur du Parti socialiste de 1977 à 1982, il est chargé de mission au cabinet du ministre de l'Éducation nationale Alain Savary de 1981 à 1983; il préside ensuite la commission nationale des conflits du Parti socialiste de 1984 à 1990.

D'abord vice-président en 1982, il devient à partir de 1986 président du conseil régional du Limousin ; il est élu également au conseil municipal de Limoges, dont il est le premier adjoint de 1983 à 1988, et au conseil général de la Haute-Vienne de 1982 à 1988⁴¹¹.

Robert Savy mène parallèlement à sa carrière au sein de l'université une carrière politique au sein du parti socialiste où il intègre le comité directeur de 1977 à 1982. Une personnalité comme celle de Jean-Louis Piednoir, sur lequel nous reviendrons ultérieurement, secrétaire de la commission éducative du Parti socialiste de 1975 à 1981, a un parcours similaire. Le militantisme dans l'éducation, peut-être une piste à suivre, mais il nous faudrait comprendre comme le parti socialiste en vient à défendre ces positions (voir chapitre suivant). Nous pourrions nous interroger sur la spécificité sociale du recrutement à dominante universitaire qui peut être analysée comme le signe du décalage social qui progressivement s'installe avec la base enseignante, notamment avec le SNI, point sur lequel nous reviendrons dans le chapitre suivant⁴¹². Il nous faudrait également nous attarder plus spécifiquement sur les disciplines dont sont issus les membres du cabinet. Nous y distinguons en effet très peu de spécialistes des humanités (Delpech et Castagnet⁴¹³), la plupart sont des scientifiques (Piednoir et Moisan, mathématiciens, Saada, physicien, Seligman, médecin) ou sont issus de disciplines non enseignées dans le secondaire comme le droit public (Savy, Dupuy) ou l'économie (Gasol). A ce titre, ils sont généralement issus de pôles disciplinaires moins attachés aux expressions traditionnelles de l'enseignement, aux formes classiques d'organisation du système éducatif⁴¹⁴. Cette appartenance disciplinaire peut constituer une seconde piste quant à leur capacité à épouser les propositions innovantes en matière de pédagogie.

Mais plus encore, plusieurs membres du cabinet Savary ont des liens explicites avec les réseaux des pédagogies innovantes. Le premier lien se fait d'abord via le syndicat enseignant du SGEN, connu pour ses positions avancées en matière de pédagogie⁴¹⁵, au point que pour certains observateurs le cabinet Savary est « infiltré » par le SGEN⁴¹⁶ ou à tout le moins que l'influence du

⁴¹¹ Ibid.

⁴¹² Voir ainsi chapitre 4 section « Comprendre les transformations de la doctrine », p. 473 et suivantes Il nous faut cependant souligner que des profils comme celui de Georges Dupuy, ancien instituteur devenu professeur d'université ou celui de Jean-Louis Piednoir, recruté à l'école normale à la sortie de sa 3^{ème}, promis à une carrière d'instituteur avant de poursuivre ses études de mathématiques et de devenir maître assistant, nuancent le recrutement purement « universitaire » du cabinet.

⁴¹³ Cependant, nous devons souligner que si Jean Castagnet enseigne les lettres et l'anglais, de par sa position de PEGC et de responsable syndical au SNI, il n'est pas amené à défendre des positions traditionalistes en matière d'éducation.

⁴¹⁴ Cf. Jean-Michel Chapoulie, *Les enseignants du secondaire*, op. cit.

⁴¹⁵ Voir ainsi

⁴¹⁶ Voir notamment : Jean-Claude Milner, *De l'école*, op. cit. / Marie-Claude Bartholy, Jean-Pierre Despin, *Le Poisson rouge dans le Perrier*, op. cit. – et plus généralement les ouvrages cités dans le prologue de cette thèse.

SGEN y était excessive⁴¹⁷. Plusieurs des membres de l'équipe Savary, notamment Jean-Louis Piednoir ont effectivement été affiliés à ce syndicat. Cependant l'appartenance au SGEN est loin d'être la règle chez les conseillers du ministre. En revanche plusieurs des idées avancées par cette organisation sont reprises par l'équipe Savary et en particulier la proposition d'« école inégalitaire » est reprise avec la mise en œuvre des ZEP⁴¹⁸. Si influence du SGEN il y a eu au cabinet d'Alain Savary, elle est en réalité bien plus à déceler dans cette politique que dans des personnes. Les passeurs entre les deux lieux sont aisément identifiables : Jean-Louis Piednoir et Christian Join-Lambert d'abord – personnalités sur lesquelles nous revenons au chapitre suivant. De façon plus générale c'est bien la commission éducation du parti socialiste, via le club de réflexion comme « Université et démocratie » proche de Delors dont Jean-Louis Piednoir était membre, qui a permis les liens entre les propositions du SGEN et l'équipe Savary⁴¹⁹. Mais d'autres membres du cabinet manifestent également des sensibilités pédagogiques. Ainsi, Catherine Moisan, qui rejoint le cabinet en 1983, est recrutée pour ses convictions en matière de pédagogie, après sa participation à la mise en place de la formation continue des enseignants au sein de la MAFPEN de Rouen. Même des membres comme Jean Castagnet, recruté au titre de son engagement au SNI et, devant en quelque sorte « contre-balancer » la supposée influence du SGEN, a des appétences pour les questions pédagogiques : sa femme est membre du GFEN et il manifeste son attachement en recevant l'ensemble des mouvements pédagogiques lors de sa prise de fonction⁴²⁰.

Enfin, il semble que les propositions innovantes en matière de pédagogie consonnent avec la culture politique de l'équipe du ministre et de Savary lui-même. Christian Join-Lambert raconte ainsi comment le ministre a rapidement adopté l'idée des ZEP qui rentrait exactement dans son schéma de pensée :

⁴¹⁷ Maryvonne Prévôt le rapporte notamment, op. cit. p. 276

⁴¹⁸ Pour un historique de la politique des ZEP, voir la thèse de Philippe Bongrand, partie II chapitre 4 à 7. Voir également l'ouvrage de Bénédicte Robert, *Les politiques d'éducation prioritaire*, Paris, PUF, collection « Education et société », 2009, 168 p.

⁴¹⁹ Pour un développement sur la commission éducation du parti socialiste dans les années 1970-80, voir le chapitre 4

⁴²⁰ Voir Maryvonne Prévôt, op. cit. 276. Thérèse Delpech qui a joué un rôle très prégnant dans le cabinet Savary et ses positions en matière d'éducation et de pédagogie mériterait d'être explicitées. Elle a certainement joué elle aussi un rôle fort dans cette politique, pilotant les questions de collège. Elle a ainsi été l'interlocutrice de Jean-Pierre Obin au sujet de la formation pédagogique des enseignants et a réservé un accueil enthousiaste, selon ses dires, à son expérience au sein de l'IFM de Grenoble. Elle serait ainsi à l'origine de la création d'une mission de la recherche en éducation et formation au sein du ministère. (Voir entretien avec Jean-Pierre Obin)

Elle a malheureusement décliné toutes les demandes d'entretiens que ce soit de notre part, de celle de Philippe Bongrand, des chercheurs de l'INRP, de l'équipe de Serge Hurtig. Son évolution politique et intellectuelle l'expliquent sans doute : elle s'est spécialisée depuis dans les questions de relations internationales et de sécurité nucléaire et a été conseillère dans le cabinet d'Alain Juppé de 1995 à 1997. Il nous a été impossible de reconstituer son parcours « intellectuel » et ses prises de position pédagogiques plus précisément. Cependant les notes signées de sa main dans le fonds laissé par Christian Join-Lambert aux archives nationales laisse deviner une femme alors plutôt acquises aux innovations pédagogiques. Cf. CAC 19930203 article 3, pochette « Mouvements pédagogiques, coopération entre la ministère et la recherche pédagogique »

« Savary n'a pas été long à comprendre. Cela allait totalement dans sa philosophie du changement de l'école. Très rapidement séduit par l'idée, il donne son accord pour la circulaire fondatrice de 1981⁴²¹ »

La culture profondément décentralisatrice et autogestionnaire propre à la deuxième gauche dont sont issus une majorité des membres de l'équipe Savary s'approprie très facilement l'idée d'une école qui favorise l'équité à l'égalité, critiquant ainsi la cécité de l'Etat jacobin dont l'égalitarisme de principe renforcerait les différences. Le parcours politique d'Alain Savary est marqué par cette pensée décolonisatrice et décentralisatrice, il a été une des figures marquantes du PSA puis du PSU. Les hommes dont ils s'entourent sont des proches, à l'image de Jean Gasol qui est chef de cabinet puis directeur adjoint de cabinet et qui était de l'équipe Savary de Toulouse.

Jean Gasol, conseiller technique, chef de cabinet

Né en 1945

Parents : employé de banques

Jean Gasol fait ses études primaires et secondaires à Montpellier, Marseille et à partir de la classe de 5ème au lycée Victor-Duruy à Bagnères-de-Bigorre, où il passe en 1963 le baccalauréat de mathématiques élémentaires. Après des études de sciences économiques à l'université de Toulouse, il obtient un DES de sciences économiques en 1969 et entre en qualité de chercheur dans le laboratoire d'économie du Travail du professeur Jean Vincens.

Après son service militaire, d'octobre 1970 à octobre 1971, il mène de Perrot une carrière de chercheur et d'assistant à l'université de Toulouse et des travaux de planification régionale pour le conseil régional Midi-Pyrénées. Engagé au parti socialiste, il est alors un proche d'Alain Savary dans son équipe toulousaine.

En 1981, il devient chef de cabinet d'Alain Savary, ministre de l'Education nationale puis directeur-adjoint du cabinet jusqu'en 1984.

Ici aussi la culture politique des acteurs éclaire leur adhésion aux positions innovantes en matière de pédagogie, mais à la différence de l'équipe Jospin, les liens sont ici très clairement assumés et ont conduit l'équipe Savary à se recommander d'une expertise proprement pédagogique.

La politique pédagogique du ministère Savary est reçue avec enthousiasme par les milieux spécialisés, notamment des pédagogies innovantes. Par rapport à la période antérieure, notamment la nébuleuse Haby, nous observons bien un changement de paradigme éducatif et le ministère Savary annonce voire porte en germe la politique du ministère Jospin et la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Elle ne constitue pas cependant le cœur de la politique éducative de ce ministère, concurrencée alors par la question du SPULEN qui occupe une place essentielle dans l'agenda politique, syndical et médiatique. Plus encore, les réactions aux mises en œuvre des projets pédagogiques, notamment la rénovation des collèges est accueillie de façon très mitigée par les syndicats de la FEN. L'année 1983-1984 est d'ailleurs l'occasion d'une véritable polémique pédagogique sur l'orientation des politiques scolaires marquée par la parution de nombreux ouvrages polémiques, dont le célèbre *De l'école* de Jean-Claude Milner⁴²². Les conditions

⁴²¹ Cité par Maryvonne Prévôt, op. cit. p. 282

⁴²² Sur cette « guerre scolaire » littéraire, voir le prologue de cette thèse.

politiques d'acceptation du projet pédagogique du ministère Savary ne semblent pas alors complètement remplies, ce que confirme d'ailleurs le revirement que marque son successeur rue de Grenelle. Jean-Pierre Chevènement se présente en effet comme un pacificateur et, pour apaiser les tensions, il se livre à rebours des propositions de l'équipe Savary à une ode à la politique scolaire de la III^e République⁴²³.

*

La typologie de Bernard Charlot selon laquelle se succéderaient, en matière éducative, un Etat éducateur et instructeur, puis développeur et enfin régulateur ou, comme nous l'avons présenté « puérocentré et décentralisé », a le grand avantage de donner une cohérence aux politiques éducatives sur un siècle et de mettre en évidence des périodes charnières éclairantes. Elle nous permet ainsi de mieux saisir la situation du ministère Jospin et sa singularité par rapport aux politiques antérieures, que ce soit sous la III^e République et plus encore au sortir de la seconde guerre mondiale. Nous avons cependant aussi montré que le discours puérocentré de l'équipe Jospin n'était pas radicalement neuf, que nous pouvions établir des résonnances avec d'autres textes ou les idées défendues sous d'autres ministères, que les thèses issues des pédagogies innovantes avaient eu dès les années 1920 des relais au plus haut niveau de l'administration de l'Education nationale. La question des liens entre l'éducation et l'économie n'est pas non plus nouvelle : elle se retrouve en filigrane dès la III^e République et est au cœur de la façon dont l'enseignement est pensé entre 1945 et 1975. Si elle est formulée de façon renouvelée en 1989, c'est sans doute parce que les besoins en main d'œuvre sur le marché du travail ont évolué plus qu'une façon différente d'envisager les relations du système scolaire à l'économie. En revanche, le discours puérocentré n'est pas, avant le ministère Jospin, un discours dominant et entièrement cohérent sur lequel peut s'appuyer et s'affirmer une doctrine éducative à même de redéfinir les missions de l'école. En particulier, il n'est pas jusqu'alors audible ou plus exactement acceptable pour les partenaires syndicaux. Il nous reste donc à éclairer les transformations qui ont affecté le monde du syndicalisme enseignant permettant d'expliquer que la loi de 1989 fasse consensus sur des idées qui avaient jusqu'alors créé débat. Enfin, le projet réformateur du ministère Jospin s'inscrit dans un mouvement amorcé au moins en 1981 : c'est autour du ministère Savary que se

⁴²³ Pour une présentation synthétique de la politique du ministère Chevènement, voir André D. Robert, *Système éducatif et réformes*, op. cit. section « deux politiques éducatives de gauche ? » Voir également, Ludivine Balland, *Une sociologie politique de la crise de l'école*, op. cit. et la thèse de Philippe Barret pour le point de vue éclairé d'un acteur : Philippe Barret, *La politique éducative du gouvernement de la France de juillet 1984 à mars 1986 : le ministère de Jean-Pierre Chevènement*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Jean-Marie Vincent, Université de Paris 8, 1988, 613 p.

développe pleinement la doctrine éducative puérocentrée et décentralisée, prémisses du « nouvel esprit pédagogique » du ministère Jospin. Nous avons montré que les acteurs de l'équipe Jospin piochaient dans un répertoire pré-existant intégré à la fois à leur culture professionnelle et politique – et qui pouvait alors être d'autant mieux accepté par les « partenaires » au sein de l'exécutif qu'il était largement diffusé au sein du monde socialiste. Il semble donc que s'est au moment de l'alternance de 1981 qu'il se cristallise et pénètre durablement les élites socialistes administratrices de l'éducation. Il nous faut donc interroger précisément les conditions dans lesquelles se fait cette conversion des socialistes aux pédagogies innovantes. Dans le chapitre suivant, nous proposons donc de nous interroger sur les médiations qui ont permis la constitution de ces répertoires stabilisés à la fois au sein de la gauche socialiste et au sein du monde syndical enseignant et plus spécifiquement de la FEN.

Chapitre 4

Chapitre 4 : Les conditions sociales de félicité du projet réformateur dans le monde politique et syndical – Analyse d'une configuration sociale

Si l'on considère avec Jacques Revel que le social a une « structure feuilletée¹ », la microsociologie du moment réformateur proposée au chapitre 2 ne saurait suffire à l'analyse. Ce chapitre 2 nous a permis de restituer le travail concret des acteurs impliqués dans l'élaboration de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 mais cet éclairage sur les conditions de sa production ne résout pas la question de son *acceptabilité*. L'attention portée à la fabrique de la loi nous a conduit à observer combien l'action du ministère Jospin s'inscrivait dans un jeu contraint et à identifier les acteurs avec lesquels le ministère interagit, qu'ils soient d'autres ministères ou non étatiques. Le chapitre 3, en proposant un détour sur le temps long des politiques scolaires, nous a permis de mettre en évidence comment se constituait progressivement un stock d'idées préconstituées en matière de politiques éducatives dans lequel les acteurs de l'équipe Jospin avaient puisé en grande partie la coloration pédagogique de leur projet réformateur. Cependant, il nous paraît nécessaire de tracer les médiations entre ce « stock d'idées » et l'équipe Jospin mais aussi le moment réformateur de 1989. L'hypothèse qui sous-tend ce chapitre est qu'une des principales conditions de possibilité de la loi de 1989 est son acceptabilité par les institutions qui étaient le plus en mesure de censurer l'action du ministère Jospin, c'est-à-dire, selon des logiques différentes, le PS et la FEN. Pour que les prises de position produites par le ministère Jospin soient acceptées par ces partenaires, il faut qu'elles leur soient *acceptables*, c'est-à-dire qu'ils en partagent l'essentiel des présupposés. Cette loi se caractérise par sa visée pédagogue, « puero-centrée », intrinsèquement liée à une démarche de réforme administrative du secteur de l'éducation d'inspiration managériale. Ce sont donc les racines partisans et syndicales de cette double culture commune que nous nous proposons de présenter dans cette étude en retraçant les différentes prises de positions sur les questions éducatives, d'abord au sein du parti socialiste, puis au sein de la FEN.

Cette hypothèse sur l'acceptabilité du texte de loi comme condition de possibilité essentielle de la loi de 1989 nous a conduit à articuler notre travail autour de trois questions clé. Elle soulève d'abord la question des jeux d'échelles dans les différents niveaux de l'action publique qui permettent de tenir ensemble une étude microsociologique et une perspective d'analyse plus générale sur

¹ Jacques Revel, « Présentation » et « Micro-analyse et construction du social », art. cit. in Jacques Revel (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris Gallimard, collection « Seuil », 1996, 252 p. Voir aussi : Bernard Lahire, « La variation des contextes en sciences sociales : remarques épistémologiques », *Annales HSS*, 1996, n°2, pp. 381-407

l'ensemble du secteur d'action publique. Elle nous amène ensuite à explorer précisément l'espace social des relations entre groupes sociaux et au sein des groupes ou organisations qui forment le secteur d'action publique étudié, celui de l'Education nationale. Enfin, ce travail soulève à nouveau la question de la place des idées dans la décision publique, transposée ici aux cultures partisans et syndicales qui sont au fondement de l'acceptation du discours proposé par le ministère Jospin dans sa loi d'orientation sur l'éducation.

Ce chapitre vise donc d'abord à compléter l'approche de la décision publique proposée précédemment sous un angle microsociologique et sociohistorique, et permet de tenir ensemble plusieurs niveaux d'observation sans en privilégier l'un d'entre eux. Il nous paraît nécessaire de faire varier l'échelle d'analyse adoptée pour rendre compte de la décision publique qui, si elle est bien le produit des actions et interactions des acteurs étudiés au sein du cabinet de Lionel Jospin, est aussi le produit d'autres interactions que seul niveau d'analyse plus général nous permet d'appréhender. Nous souscrivons ici à l'analyse de Jacques Revel qui considère que « *chaque acteur historique participe, de façon proche ou lointaine à des processus – et donc s'inscrit dans des contextes – de dimension et de niveau variables, du plus local au plus global. Il n'existe donc pas de hiatus, encore moins d'opposition entre histoire globale et locale.* » Le principe de conjuguer le point de vue local et global s'applique tout à fait à l'analyse de l'action publique : la décision, ici la rédaction d'une loi, est prise dans une série de logiques qui dépassent les acteurs qui élaborent ce texte, comme l'a aussi montré le « microscope » auquel il a été fait recours dans le chapitre précédent. Pour comprendre ces logiques, il faut donc resituer pleinement ces différents contextes qui pèsent sur l'élaboration d'une politique sectorielle. Les acteurs que nous avons étudiés sont ainsi situés dans des rapports avec d'autres groupes : autres ministères au sein du gouvernement, notamment Premier ministre, partenaires syndicaux, notamment de la FEN et plus particulièrement du SNI. Mais ils agissent aussi en tant qu'ils appartiennent au (ou gravitent autour du) parti socialiste et sont à ce titre affectés par l'histoire de cette organisation et celle de la gauche dans son ensemble. C'est donc pour rendre compte de cette histoire globale dont participent les acteurs et qui pèsent sur leur action que nous focalisons notre attention dans ce chapitre sur un contexte plus global, par un détour historique sur les transformations de la gauche socialiste et du syndicalisme enseignant, sur des acteurs moins impliqués directement dans la rédaction de la loi mais qui, à un autre niveau d'analyse, expliquent tout autant l'élaboration de ce texte. Comme le dit Bernard Lahire, ces « *variation d'échelle de contextes* » produisent des « *effets de connaissances différents*³ ». Aussi ce choix d'une

² Jacques Revel, art. cit.

³ Bernard Lahire, art. cit.

autre focale d'analyse doit être appréhendé comme s'intégrant dans un ensemble « *polyphonique* », aucun niveau d'analyse ne doit être isolé, les analyses ne doivent pas être juxtaposées c'est, comme le dit Pierre François c'est « *quand les différentes partitions sont jouées ensemble qu'elles prennent un sens particulier*⁴ », qu'elles permettent un supplément de connaissances.

Ce chapitre vise donc à retracer l'espace des relations dans lequel s'inscrit l'action de l'équipe Jospin, ou, pour prendre les mots de Vincent Dubois, « *les configurations sociales de l'action publique* »⁵. Nous consacrerons pour ce faire une partie de notre analyse aux relations avec les deux groupes qui ont sans doute le plus fortement contribué à la définition de cette politique publique, c'est-à-dire, comme annoncé plus haut, le parti socialiste et la FEN. La décision publique, ici l'élaboration de la loi d'orientation, est moins vue comme un processus que comme le carrefour entre différentes logiques sociales, le résultat du rapport de forces entre les différents groupes sociaux au sein du secteur d'action publique concernée. Il est donc nécessaire de reconstituer les contraintes qui s'exercent sur l'action du ministère Jospin en présentant ses relations avec les deux groupes identifiés. Cependant pour comprendre plus précisément ce qui s'est joué dans ces transactions, il est nécessaire d'ouvrir la boîte noire que constituent ces institutions et restituer les dynamiques internes propres à chacune de ces organisations. Ce n'est que par un détour approfondi par l'histoire, les acteurs et les rapports de force internes à ces institutions que nous pourrions réussir à comprendre leurs logiques propres et restituer la façon dont elles reçoivent ce texte, quels enjeux elles projettent dans son acceptation. Ce faisant nous appliquerons la recommandation de Pierre Bourdieu et Rosine Christin quant à l'étude des politiques publiques de « *faire l'histoire sociale du champ social qui est responsable de ces 'décisions'* » : pour expliquer la construction de la politique de logement, ils décrivent à la fois la genèse et le fonctionnement du champ administratif et « *les institutions ou agents qui, tout en étant extérieurs à ce champ, y interviennent pour faire triompher leurs intérêts ou ceux de leurs mandants* ». Le travail de Sylvie Tissot sur l'émergence de la « politique de la ville » opère le même détour apparent⁷. Pour comprendre comment se construisent les politiques de la ville et la catégorie d'action publique des « quartiers » qui la soutient, elle propose d'expliquer comment les agents administratifs qui portent la Délégation

⁴ Pierre François, *Le monde de la musique ancienne – Sociologie économique d'une innovation esthétique*, Paris, Economica, collection « Etudes sociologiques », 2005, 232 p.

⁵ Vincent Dubois, « L'action publique », in Antonin Cohen, Bernard Lacroix, Philippe Riutort (dir.), *Nouveau manuel de science politique*, Paris, La Découverte, collection « Grands repères », 2009, 786 p. – p. 317

⁶ Pierre Bourdieu et Rosine Christin, « La construction du marché – Le champ administratif et la production de la 'politique du logement' », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1990, n° 81-82, p. 65-85

⁷ Sylvie Tissot, *L'Etat et les quartiers – Genèse d'une catégorie d'action publique*, Paris, Seuil, collection « Liber », 2007, 300 p. – notamment le chapitre 2 « institutionnalisation de la politique de la ville et construction savante du 'problème des banlieues' », plus spécialement p. 63-81.

Interministérielle de la Ville (DIV), devant la fragilité de leurs soutiens politiques, sont conduits à rechercher des soutiens intellectuels dans les années 1980. Or, elle mène le lecteur non seulement dans l'histoire et la logique du champ politico-administratif du secteur qu'elle étudie, mais aussi dans l'espace de la recherche urbaine. C'est en effet en présentant la construction de la notion de « jeunes de banlieue » comme objet scientifique comme enjeu du renouvellement de la sociologie tourainienne, notamment dans le moment décisif pour la carrière universitaire qu'est l'autonomisation du disciple François Dubet, révélateur des enjeux propres au monde universitaire, que se comprend la genèse de cette grille de lecture dont s'empare le secteur de la politique de la ville. L'étude détaillée d'un groupe social afin d'en restituer les logiques propres, qui pourrait paraître connexe et n'affectant pas directement le secteur étudié, est ainsi nécessaire pour éclairer la construction et le fonctionnement des politiques de la ville. C'est donc en restituant les dynamiques internes au parti socialiste, avant de nous tourner vers la FEN et, à l'intérieur de celui-ci, vers le SNI, pour comprendre les enjeux auxquels ces acteurs sont confrontés et au travers desquels ils interprètent l'action du ministre Jospin, que nous entendons rendre compte de la façon dont ils ont pesé sur l'élaboration de la loi d'orientation de 1989.

Au-delà des jeux et enjeux de pouvoir, nous souhaiterions analyser plus particulièrement la culture politique et pédagogique des acteurs de ces deux organisations et les transformations idéologiques que ces dernières vivent. En effet, ces jeux et enjeux de pouvoir se réalisent, dans la pratique politique, en se réfractant dans des confrontations d'idées. La question de l'acceptabilité de la loi d'orientation de 1989 renvoie à la question de l'adhésion aux idées des acteurs : le texte suscite une adhésion chez les partenaires du ministre Jospin, qu'ils soient du gouvernement et du parti socialiste ou partenaires syndicaux issus de la FEN. Nous avons choisi, comme il a été dit en introduction, de « prendre les idées au sérieux » et nous pensons qu'il n'est pas possible de rendre compte de l'acceptation de ce texte uniquement par une explication externaliste qui ferait de l'usage de ce texte une donnée fonction des enjeux propres à chaque champ étudié. Nous faisons donc l'hypothèse que l'accord des partenaires avec les principes de rénovation pédagogique et de modernisation administrative contenus dans la loi d'orientation de 1989 ressortit à une véritable conviction dont il nous faut expliquer les ressorts. Ce faisant, nous considérons que les idées et croyances font partie des moteurs de l'action, y compris au sein d'un parti politique ou d'un syndicat. Comme le note Frédéric Sawicki, « *les entrepreneurs politiques interviennent bel et bien activement pour modeler leur environnement, ils s'efforcent en permanence de concilier finalités stratégiques et finalités identitaires* », les partis politiques sont donc à considérer aussi comme des « *entreprises*

*culturelles*⁸ ». La notion de culture, notamment politique, nous semble en effet la plus à même de rendre compte de cette capacité des acteurs à s'entendre sur ce texte, à condition, comme nous l'avons rappelé en introduction, de ne pas tomber dans l'écueil de sa réification et de sa substantialisation. Cependant, comme Daniel Cefaï nous considérons qu'il n'existe pas de « *cultures politiques sans institutions clefs, sans dispositifs d'activités pratiques et interprétatives qui en assurent la production, la circulation, la transmission et la réception*⁹ ». Pour comprendre l'accord des centrales syndicales avec le texte de l'équipe Jospin et l'accord entre les différents courants internes au parti socialiste, nous proposons de revenir plus en détail sur les cultures politiques et syndicales de ces groupes, notamment dans leur versant éducatif et pédagogique. Cependant l'étude de leurs cultures politiques ne peut se faire de façon statique : ces cultures connaissent des transformations, des évolutions qu'il est nécessaire de présenter et expliquer. Or nous faisons le postulat que toute transformation culturelle est indissociablement une transformation sociale et idéologique. Il est donc nécessaire d'étudier les acteurs qui la portent ainsi que leurs parcours et dispositions. Nous proposons donc aussi, dans ce chapitre de présenter la culture des deux organisations que nous avons choisi d'étudier plus précisément en tant que partenaires essentiels de l'équipe Jospin et cette étude se fera à la fois par l'histoire politique et culturelle de ces groupes, mais en restant toujours attentif aux acteurs et aux groupes qui en sont porteurs.

*

Nous saisissons donc, dans un premier temps, l'action publique dans sa configuration politique en interrogeant le poids de l'appareil socialiste, de ses règles, de sa culture propre sur l'action du ministère Jospin. Nous verrons ainsi que si les jeux de positionnements personnels jouent un rôle important dans la structuration du parti socialiste et impactent le ministère Jospin, ils n'interfèrent que peu dans la construction de la ligne politique, pédagogique et managériale défendue par l'équipe Jospin. Pour comprendre alors le consensus des élites socialistes autour de ces mots d'ordre, nous aborderons les transformations de la culture socialiste et notamment sa doctrine en matière d'éducation, en particulier au moment de l'échec du SPULEN en 1984. Dans un second temps, nous porterons notre regard sur le champ syndical enseignant et plus spécifiquement sur la FEN. C'est en resituant précisément l'histoire de la FEN après-guerre et en comprenant le rôle que joue la laïcité dans cette fédération aux équilibres complexes entre courants, que nous pourrons le mieux aborder l'effondrement du répertoire laïque qui a longtemps servi de doctrine pédagogique à la FEN et au SNI. En étudiant les transformations de la direction de cette

⁸ Frédéric Sawicki, « Les partis politiques comme entreprises culturelles », in Daniel Cefaï (dir.), *Cultures politiques*, Paris, PUF, 2001, 528 p. (p. 191-212)

⁹ Introduction de Daniel Cefaï (dir.), *Cultures politiques, op. cit.*, p. 22.

structure, nous verrons comment est porté un discours pédagogique qui peut être adopté par la fédération au moment où le répertoire laïque s'épuise après l'échec du SPULEN en 1984.

SECTION 1 : L'ACTION PUBLIQUE SAISIE DANS SA CONFIGURATION POLITIQUE : LE POIDS RELATIF DE LA VARIABLE POLITIQUE, ENTRE CONCURRENCES INDIVIDUELLES ET CULTURES PARTISANES SOCIALISTES

Le travail du chercheur est parfois appréhendé en sociologie comme une observation du second degré¹⁰. Si nous avons épousé ce parti pris méthodologique, nous aurions sans conteste vu les rivalités personnelles et la question des courants internes au parti socialiste comme le facteur explicatif en dernier recours de la politique menée par le ministre Jospin. Celle-ci ne serait, en effet, selon les acteurs ou les témoins, que le produit de la logique du champ politique, d'oppositions partisans, d'enjeux politiques qui bien souvent se réduisent à des enjeux de personnes, incarnant des tendances politiques. Inlassablement reviennent en effet parmi les commentaires les oppositions entre Lionel Jospin et Laurent Fabius ou Michel Rocard, à l'exemple de cette analyse par Pierre Dominici, conseiller technique du ministre de l'Éducation, des arbitrages effectués par Lionel Jospin :

« Deuxième raison (*au refus de valider les accords FEN-PS*), essentiellement interne : c'est que Lionel Jospin ne souhaitait pas forcément, et c'était aussi clair que ça, faire dans le parti socialiste, une rampe de lancement pour Laurent Fabius et ses amis, parce qu'il faut préciser que les gens qui négociaient pour Pierre Bérégovoy étaient fabusiens, pour Michel Charasse étaient fabusiens, pour Rocard rocardiens, et pour Lionel Jospin, jospinistes. Donc ce qui se passe après... C'est de la petite histoire, peut-être, mais je pense que ça peut être décisif dans l'affaire. Donc Lionel Jospin qui était plus attaché à l'unité de la gauche toute entière, et puis aussi au parti socialiste, était moins enthousiaste par rapport aux revendications qui étaient celles d'une partie du parti¹¹. »

Cette tendance est sans doute renforcée par les propriétés du gouvernement de Michel Rocard en 1988 conçu comme un équilibre subtil mais aussi parfois comme une juxtaposition de courants ; le parti socialiste entre dans sa phase de préparation du congrès de Rennes, qui est aussi la préparation de l'après-Mitterrand, source de nombreux conflits internes. Mais cette vision personnifiée de l'action publique, si elle est informée, et partiellement lucide – il ne s'agit pas ici de nier que les intérêts des acteurs conditionnent leurs prises de position. Elle est réductionniste, dans la mesure où elle néglige l'efficacité propre du travail de mise en forme discursive des luttes de personnes dans le champ politique. Ainsi, prendre en considération les enjeux proprement politiques, c'est-à-dire les diverses concurrences personnelles ou collectives (partisanes ou intra-

¹⁰ Voir ainsi Alfred Schütz, *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan, 1998, collection « Logiques sociales », 153 p. (traduction de Thierry BLIN) / Voir aussi Harold Garfinkel, *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF, 2007, 473 p.

¹¹ Entretien avec Pierre Dominici

partisanes, avec les courants internes aux partis) pour des trophées politiques n'est pas chose courante en science politique et moins encore en analyse de l'action publique¹². Le travail de Philippe Zittoun sur l'effet des alternances politiques sur la politique du logement est une exception notable dans une littérature scientifique où tout se passe encore comme si les politiques publiques pouvaient se passer de la politique¹³. Les luttes à l'échelle interne des partis politiques offrent pourtant une focale pertinente pour l'analyse de l'action publique, car elles représentent un large pan du rapport pratique des acteurs à la pratique, toute une partie de la façon dont est vécue la politique par ses acteurs¹⁴. Elle permet notamment de comprendre l'articulation des luttes de pouvoir liées aux entreprises politiques de quelques leaders et les « orientations idéologiques, stratégiques et programmatiques »¹⁵. Or, comme le note Yves Poirmeur qui a consacré sa thèse à l'étude des tendances, celles-ci sont peu étudiées¹⁶, sans doute parce qu'elles sont « souvent présentées comme une caractéristique folklorique et relativement négative » de la vie des partis¹⁷. Aussi font-elles trop souvent partie de ce « faubourg inavouable, sous traité aux journalistes¹⁸ » que constitue la vie politique.

Nous commencerons donc notre tableau des contraintes qui encadrent l'action du ministère Jospin par la description des contraintes liées aux rivalités et luttes de courants propre au parti socialiste. La connaissance des luttes politico-partisanes, en particulier celles des courants internes au parti socialiste, contribue à comprendre la façon dont s'est déroulée la première année du ministère Jospin rue de Grenelle. Néanmoins, il semble exagéré de faire de la question (intra)partisane le moteur des décisions : si elle semble avoir influencé certains choix de méthodes

¹² Le constat, au début de la décennie, d'une insuffisante connexion, dans la science politique, entre *policy* et *politics* ne semble pas avoir encore suscité de nombreux travaux empiriques. Sur l'émergence de cette problématique, voir Olivier Nay et Andy Smith, *Le gouvernement du compromis. Courtiers et généralistes dans l'action publique*, Paris, Economica, collection « Études politiques », 2002, 237 p.

¹³ Philippe Zittoun, « Partis politiques et politiques du logement, échange de ressources entre dons et dettes politiques », *Revue française de science politique*, 2001, vol. 51, n° 5, p. 683-7

¹⁴ Nous sommes ici tributaires des remarques introductives de la thèse de Nicolas Bué sur les coalitions partisanes qui invite le politiste à prendre au sérieux les joutes politiques et met en pratique cette analyse dans le cas de Calais (pratique de l'union de la gauche à Calais). Nicolas Bué, *Rassembler pour régner – Négociation des alliances et maintien d'une prééminence partisane : l'union de la gauche à Calais (1971-2005)*, Thèse pour le doctorat de science politique sous la direction de Michel Hastings, Université de Lille 2, Faculté des sciences juridiques, politiques et sociales, 2006, 2 tomes, 742 p.

¹⁵ Remi Lefèbre et Frédéric Sawicki, *La société des socialistes. Le PS aujourd'hui*, Paris, Le Croquant, collection « Savoir/agir », 2006, 255 p. - p.112. En effet, poursuivent-ils, « la production de frontières symboliques entre courants prenait (...) appui sur les cultures politiques représentées dans le parti et dans le milieu socialiste dans les syndicats, les associations laïques, les associations d'éducation populaire... », même si les deux ne se superposaient qu'imparfaitement. »

¹⁶ Y compris dans l'article de Philippe Zittoun précédemment cité.

¹⁷ Yves Poirmeur, *Contribution à l'étude du phénomène des tendances dans les partis et les syndicats – Le cas français*, Thèse pour le doctorat d'Etat en science politique sous la direction de M. Jacques Chevallier, Université de Picardie, Faculté de droit et des sciences politiques et sociales, 1987, 2 tomes, 885 p. – (p. 11)

¹⁸ Michel Offerlé, *Sociologie de la vie politique française*, Paris, La découverte, collection « Repères », 2004, 128 p. – (p. 3)

ou de hiérarchisation des priorités dans l'agenda ministériel, elle n'a toutefois pas eu une influence notable sur le fond des décisions. Plus exactement, elle ne change en rien la tonalité pédagogique-managériale de la loi d'orientation, qui semble faire relativement consensus. C'est donc sur la nature de ce consensus que nous nous interrogerons en dernier lieu.

Concernant la période que nous étudions, les rivalités interpersonnelles se jouent sur deux tableaux, opposant Lionel Jospin à deux figures fortes du parti socialiste, Laurent Fabius et Michel Rocard. Ces deux rivalités renvoient à des modalités différentes de structurations des courants au sein du PS, notamment parce que, comme le note Frédéric Sawicki, elles se nouent dans des configurations historiques différentes :

« On peut également souligner que la construction d'un courant aux débuts des années soixante-dix, quand le parti socialiste se structure selon les règles d'Épinay, n'a pas la même signification que la construction d'un courant à la fin des années quatre-vingt, après dix ans d'exercice du pouvoir à l'échelon national et quand s'ouvre le problème de la 'succession de François Mitterrand'¹⁹. »

De la littérature sur les courants internes au parti socialiste ressortent deux explications quant à la genèse de ses courants et de la place importante que jouent les divisions internes au sein de ce parti. Ainsi, l'existence de courants y est souvent considérée comme le produit de conditions historiques particulières, en particulier de l'héritage de la structuration en clubs ou du morcellement des organisations qui ont rejoint le parti socialiste après Epinay²⁰. Elle s'illustre parfaitement dans l'opposition entre Lionel Jospin et Michel Rocard que nous étudierons dans un second temps. D'autres auteurs ont au contraire souligné ce que l'existence de divisions internes au sein du parti socialiste pouvait avoir de structurel, lié au mode de représentation de l'exécutif du parti à la proportionnelle selon le résultat des tendances congrès après congrès²¹. Ainsi des luttes plutôt informelles pour le pouvoir peuvent aboutir à la constitution d'un courant structuré en motion, comme cela est le cas pour les amis de Laurent Fabius et de Lionel Jospin qui sera la première sur laquelle nous nous attarderons²².

¹⁹ Frédéric Sawicki, *La structuration du parti socialiste – Milieux partisans et production d'identités*, Thèse de doctorat de science politique sous la direction de M. Jacques Lagroye, Université de Paris I, département de science politique, janvier 1993, 2 volumes, 765 p. (p. 120)

²⁰ Cf. Henri Rey et Françoise Subileau, *Les militants socialistes à l'épreuve du pouvoir*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1991, 291 p.

²¹ Voir Frédéric Sawicki, *op. cit.*, p. 120-126

²² En produisant une telle définition des courants, Frédéric Sawicki s'oppose à la définition d'Yves Poirmeur ou celle de Roland Cayrol qui fixent dans un nombre de critères définis l'existence des tendances. Préférant y voir un « concept conçu par la pratique, pour la pratique » (p. 125), il peut donc y inclure des regroupements conjoncturels et labiles. Cette définition nous satisfait d'autant plus qu'aucun des deux groupes n'est alors reconnaissable sur des motions – mais ce qu'elles seront au congrès de Rennes – puisque nous sommes en pleine naissance de courants. De plus, notons que l'existence d'un courant n'est pas réductible à une motion puisque le courant rocardien n'a pas présenté de motion autonome avant le congrès de Metz de 1979 et n'en présente plus avant le congrès de Rennes en 1990.

I/ Rivaux en « dauphinat » mitterrandiens : Fabius et Jospin en concurrence

Dans l'activité politique de 1988, c'est d'abord la rivalité entre Laurent Fabius et Lionel Jospin qui entre en jeu. Cette querelle s'incarne dans la gestion des négociations avec les partenaires enseignants de la FEN et le refus de Lionel Jospin d'honorer un accord signé par Fabius.

1) L'arrière-plan d'une concurrence entre présidentiables

A n'étudier que la situation politique de l'année 1988, nous peinerions à saisir la pertinence d'une opposition entre le ministre de l'Éducation et le président de l'Assemblée nationale, alors même que nous avons déjà souligné le peu de poids du Parlement sur le dossier éducation. Mais cette rivalité entre Laurent Fabius et Lionel Jospin s'inscrit dans le temps et renvoie à l'état du champ politique ou plus précisément à l'économie partisane du PS des années précédentes. Le portefeuille dont hérite Lionel Jospin est un domaine d'action publique qui a été investi par Laurent Fabius entre 1986 et 1988 en tant que secrétaire national à l'éducation. Mais cette concurrence entre les deux hommes pour la légitimité à apparaître comme le spécialiste socialiste sur l'éducation se surajoute surtout à une concurrence personnelle née au milieu des années 1980, largement surdéterminée par la présidentialisation de la vie politique sous la V^o République et la présidentialisation des débats internes au sein du parti socialiste, notamment en vue de la succession de François Mitterrand.

▪ UNE OPPOSITION STRUCTURELLE

Journalistes et hommes politiques ont longtemps épilougué sur l'opposition entre Lionel Jospin et Laurent Fabius, avançant les explications les plus psychologisantes :

« Lionel Jospin et Laurent Fabius se sont manqués comme dans une tragédie antique. C'est l'histoire de deux fils : l'un se croit moins aimé que l'autre et s'irrite chaque jour davantage de constater que les attentions du père se concentrent sur son rival. C'est aussi le duel de deux héritiers : le premier estime qu'il est légitime parce que scrupuleux et loyal, le second a été choisi sur des critères irrationnels qui tiennent à la séduction et à la brillance de son curriculum vitae. C'est aussi le roman d'un dépit amoureux : Jospin attribuait à François Mitterrand des valeurs éthiques qu'il ne reconnaissait pas à Laurent Fabius. Et la tendresse du Président pour Fabius devenait pour lui le reflet de la lente décomposition de l'image d'un homme en qui il avait cru, passionnément et sans recul²³. »

L'image de la lutte fratricide est celle qui est la plus reprise, permettant la mise à nu d'une querelle purement « politicienne » :

« Jospin et Fabius, les demi-frères en mitterrandisme, les deux enfants préférés du président, ses hommes de confiance, soudain dressés l'un contre l'autre comme Abel et Caïn : pour le coup, toutes les illusions militantes sont foudroyées²⁴. »

²³ Jean-Paul Huchon, *Jours tranquilles à Matignon*, Paris, Grasset, 1993, 280 p. (p. 204) C'est nous qui soulignons.

²⁴ Serge July, *Les années Mitterrand*, Paris, Grasset, 1986, 286 p. (p. 107)

Il n'y a pas en effet à l'origine de leur opposition de groupe politique préexistant ou d'affiliation ancienne, puisqu'il s'agit de deux courants issus de la motion A du congrès de Metz. Mais même si leur opposition ne semble pas idéologique, elle est plus structurelle qu'un simple « dépit amoureux ». Pour la comprendre, il est nécessaire de se pencher sur le cadre des années 1980 et retracer sa genèse au travers de l'économie partisane. Nous pouvons en effet, à la suite d'Olivier Rey, considérer que le « courant Jospin » ne se définit finalement que par opposition à la constitution du « courant Fabius » :

« L'équipe Jospin, tant du point de vue de son existence que de sa formation, ne peut s'envisager en dehors de l'espace des positions concurrentes. La position (idée de place objective) comme le positionnement (idée de stratégie) se déterminent en premier lieu de façon relationnelle, c'est-à-dire en relation avec un contexte politique et avec les autres équipes concurrentes. (...) Il faut (donc) aborder la relation avec la principale position concurrente, celle de Laurent Fabius et de son "courant". C'est en effet en réaction à la volonté de Fabius d'occuper un certain nombre de positions que L. Jospin a été amené à se différencier progressivement. Parler de l'équipe Jospin c'est aussi en fait parler de l'effet du conflit Fabius/Jospin. Ceci implique tout d'abord de faire une généalogie de ce conflit²⁵. »

Se construisant l'une par rapport à l'autre, ces deux équipes s'inscrivent dans une compétition pour l'héritage miterrandien que, par leurs positions à la tête du parti ou du gouvernement, ils peuvent tous deux légitimement incarner en 1984-1986. Le parti socialiste des années 1980 est en effet largement structuré autour de deux enjeux. D'une part, se pose la question de la conversion du parti socialiste à l'exercice du pouvoir et donc de la transformation de la culture politique d'un groupe constitué dans l'opposition²⁶, question ravivée et renforcée lors du tournant de la rigueur de 1983. D'autre part, la question de la succession de François Mitterrand devient un enjeu majeur de la lutte politique au sein du parti socialiste.

C'est dans ce contexte que deux héritiers de François Mitterrand, eux-mêmes issus du courant majoritaire, vont progressivement constituer autour d'eux deux courants distincts. Ils disposent initialement de ressources proches : c'est avant tout un fort capital scolaire qui leur a fait franchir rapidement les échelons partisans puisqu'ils sont diplômés tous deux de l'IEP de Paris et de l'ENA et que par leur adhésion au parti socialiste, ils convertissent rapidement leur formation et leur rang de haut-fonctionnaire en capital politique²⁷. Ils sont l'un comme l'autre de jeunes protégés du président lorsqu'ils atteignent la position qui leur confère une légitimité à prétendre à sa succession : Lionel Jospin devient à 44 ans premier secrétaire du parti socialiste, tandis que

²⁵ Olivier Rey, *La marque du métier – Formation et construction d'une équipe Jospin*, mémoire de DEA de science politique, sous la direction de Jacques Lagroye, Université Paris I, 1990, 118 p. – (p. 15-16)

²⁶ Sur ce point voir l'histoire du parti socialiste de Bergounioux Alain, Grunberg Gérard, *Le long remord du pouvoir - Le Parti socialiste Français (1905-1992)*, Paris, Fayard, 2005, 554 p.

²⁷ Plus exactement, Laurent Fabius a suivi le cursus Science Po en parallèle d'études à l'ENS Ulm et ce n'est qu'après son agrégation en lettres qu'il entre à l'ENA. Il insiste d'ailleurs beaucoup plus dans son autobiographie sur son parcours de normalien, formation plus légitime à gauche, que sur son passage à l'IEP de Paris, comme le note Frédéric Sawicki dans « Laurent Fabius : du « Giscard de gauche » au « socialiste moderne » », *Pôle Sud*, 1994, vol. 1, n°1, p. 35-60. – p. 42

Laurent Fabius est à 37 ans le plus jeune Premier ministre de France. De ces similarités d'apparence, leur position et l'économie interne du parti socialiste vont faire des oppositions tranchées. Leur légitimité prend alors un tour nettement différencié : celle de Lionel Jospin est avant tout partisane, celle de Laurent Fabius gouvernementale et modernisatrice. Lionel Jospin est respecté, même par ses détracteurs, pour son capital partisan, pour son attachement à l'ordre socialiste, ainsi qu'en témoigne ce portrait tout en nuances du personnage dressé par Jean-Paul Huchon, directeur de cabinet de Michel Rocard :

« Je connaissais très mal Lionel Jospin en 1988. Je le trouvais raide, distant, volontiers impérieux. Mais son expérience au Parti socialiste, son rayonnement chez les militants et les caciques m'impressionnaient. Peut-être me trottait en tête cette anecdote : un soir de bureau exécutif, premier secrétaire, il refusa que Marcel Debarge s'assoie près de lui parce qu'il n'était pas le numéro deux du parti : 'C'est la place de Popereu !', s'est-il exclamé, alors qu'il n'aimait guère Jean Popereu²⁸ ! »

Laurent Fabius, Premier ministre incarnant une gauche modernisatrice, fétiche du recentrage de 1984, semble promouvoir une autre forme d'organisation politique ; il serait *« plus enclin à promouvoir un parti de notables locaux et un réseau de hauts-fonctionnaires et de responsables moins encartés²⁹ »*. L'un serait donc porteur d'un socialisme ancré sur sa base militante, l'autre incarnerait l'exercice du pouvoir, assumant de façon décomplexée la conversion du socialisme au marché.

Plusieurs événements conjoncturels vont cristalliser cette opposition entre 1985 et 1988. Il se raconte que Lionel Jospin s'agaçait depuis longtemps des tentatives d'ingérence du nouveau Premier ministre dans la vie du parti socialiste. Mais la rivalité s'installe véritablement à l'approche de la campagne pour les élections législatives de mars 1986. Se pose en effet la question de qui, du premier secrétaire, porteur du projet socialiste, ou du Premier ministre, défenseur du bilan gouvernemental, doit conduire la campagne. Cette concurrence s'exacerbe en juin 1985 lorsque, dans un meeting marseillais qui ressemble à un lancement de campagne, Laurent Fabius est salué par Gaston Defferre d'un : *« Laurent, je me réjouis de voir naître dans les rangs du PS un homme d'État de ton envergure³⁰ »*. Le lendemain, Lionel Jospin y répond dans un communiqué de l'Agence France Presse. François Mitterrand est mis en position de trancher entre ses deux héritiers et les convie à déjeuner pour apaiser les tensions. La mythologie collective socialiste retient que ce fut le déjeuner le plus glacial de sa présidence, Fabius et Jospin refusant de s'adresser directement la parole³¹. Il tranchera quelques jours plus tard en faveur du premier secrétaire, mais c'est de finalement le président qui assurera, plus que tout autre, la conduite de cette campagne³².

²⁸ Jean-Paul Huchon, *Jours tranquilles à Matignon*, Paris, Grasset, 1993, 270 p. (p. 205)

²⁹ Ibid, p. 203

³⁰ Pierre Favier et Michel Martin-Rolland, *La décennie Mitterrand, tome 2*, op. cit., p. 324-329

³¹ Cf. Entretien avec Christian Forestier

³² Pierre Favier et Michel Martin-Rolland, *La décennie Mitterrand, tome 2*, op. cit., p. 324-329

Second moment de tension, lorsque, en 1987, à la veille du congrès de Lille, Laurent Fabius annonce sans concertation que des membres de l'ancien gouvernement vont intégrer la direction du parti socialiste³³. Si c'est effectivement ce qui se passera, Lionel Jospin aurait été froissé de ce que l'on respecte si peu les formes et plus exactement les hiérarchies internes. C'est le moment également où Laurent Fabius, briguant implicitement la tête du parti socialiste, se lance dans une tournée des fédérations. Cette volonté devient explicite lorsqu'en 1988 Lionel Jospin annonce sa volonté d'intégrer le gouvernement en cas de victoire. Laurent Fabius candidate alors à la succession au poste de premier secrétaire avec le soutien de François Mitterrand qui le juge « *le mieux placé pour redonner du dynamisme au parti*³⁴ ». Les proches de Jospin, Henri Emmanuelli en tête, organisent une contre-offensive et poussent Pierre Mauroy qui l'emporte d'une courte tête lors d'une réunion des dirigeants du courant mitterrandiste, le vendredi 13 mai, laissant alors à Fabius la présidence de l'Assemblée nationale³⁵. Dans ce renversement, l'équipe de Jospin va justement mettre en scène l'éviction de l'ancien Premier ministre en prétextant que son modernisme conduirait à transformer le PS en parti démocrate à l'américaine³⁶.

C'est donc cet arrière-plan d'une opposition structurelle, avivée par les événements des années 1985-88, qui a construit cette rivalité. Celle-ci va se nourrir du rôle joué par Laurent Fabius lors de son secrétariat à l'éducation au parti socialiste.

▪ LES NEGOCIATIONS SECRETES DE FABIUS ET DE LA FEN

Les périodes d'alternance sont pour les partis politiques des périodes complexes en matière de gestion du personnel politique : si les partis constituent des banques à capital politique pour les candidats aux postes électifs, ils sont aussi en période de défaites des réserves en postes à responsabilités pour les anciens élus et membres de l'exécutif. Au lendemain de l'alternance, en 1987, l'ancien gouvernement de Laurent Fabius réintègre en grande partie la direction du parti socialiste et se voit attribuer certains secrétariats nationaux. Le Premier ministre sortant, qui ne possède pas de portefeuille propre choisit de s'intéresser à l'éducation, champ laissé vacant par Jean-Pierre Chevènement et qui correspondrait à ses préoccupations³⁷.

³³ Ibid.

³⁴ Pierre Favier et Michel Martin-Rolland, *La décennie Mitterrand*, tome 3 p. 20

³⁵ Ibid. tome 3, p. 25-29

³⁶ Ibid.

³⁷ D'après le témoignage de Daniel Boussel, Recteur de l'académie de Rouen de 1984 à 1988, Laurent Fabius qui était alors président du Conseil régional de Picardie, tout en étant Premier ministre, s'est beaucoup intéressé à la question de l'éducation et passait régulièrement des samedis après-midi avec son recteur pour travailler ensemble sur la

Laurent Fabius s'attache à cette mission de manière approfondie, s'entoure d'une équipe de spécialistes (Yvon Robert, Christian Bècle, Christian Forestier) avec laquelle il entend préparer dans le domaine de son secrétariat national l'échéance de 1988. Ainsi, dans la perspective d'un retour au pouvoir aux élections présidentielles suivantes, est-il décidé à élaborer un programme mais également à construire les conditions politiques de sa réalisation :

« Donc Fabius prend la responsabilité du secteur éducation au parti socialiste. Et il s'entoure de gens comme Pêcheur, Yvon Robert, Christian Bècle et moi-même... On a quelques idées sur le sujet, sur ce qu'il faudrait faire, sur... on est en plein dans le trip sur la massification du système, on est sur le discours il faut rattraper le retard en formation, etc. etc. Et quelle n'est pas notre surprise lorsque, très vite, nous rencontrons les cadres de la FEN qui viennent nous voir... "Oui, nous aussi on aimerait... On prépare le grand show... etc. On aura un congrès à la Rochelle etc. On va mettre les choses à plat"³⁸ »

Rapidement cette réflexion interne au parti socialiste conduit l'équipe du secrétariat national à travailler en collaboration étroite avec la fédération syndicale majoritaire dans l'Éducation nationale, la FEN – ou plus exactement avec le courant majoritaire au sein de cette fédération, le courant Unité Indépendance et Démocratie (UID)³⁹. Ces rencontres ont été souvent désignées comme des « négociations secrètes » avec la FEN⁴⁰ : secrètes parce qu'il n'en est nullement fait écho – en tant que telles – dans la presse syndicale ou du parti socialiste, négociations parce qu'elles donnent lieu à un accord tacite sur le soutien du syndicat à la politique éducative arrêtée avec le secrétariat national à l'éducation. Il est cependant difficile de retracer précisément ces rencontres et leur contenu, car elles n'ont guère laissé de trace⁴¹. Différents témoignages nous permettent de situer ces réunions de travail : « 2 ou 3 rencontres au Sofitel, rue Saint Dominique avec une délégation de la FEN » d'après Martine Le Gal, sans doute plus pour quelqu'un comme Paul Faure, responsable du secteur revendicatif du SNI-PEGC⁴² ou pour le secrétaire général de la FEN, récemment nommé, Yannick Simbron. Quant au contenu de cet accord, il est difficile d'en retrouver des traces, Martine Le Gal affirmant qu'il « ne (lui) a pas été possible de retrouver précisément le contenu des accords pourtant 'fameux'⁴³ », Christian Forestier renvoyant à un texte de la revue *École et*

politique de l'académie en la matière. Le directeur de cabinet de Laurent Fabius d'alors lui aurait dit « *J'aimerais, monsieur le Recteur, ne pas apprendre en réunion interministérielle combien me coûtent vos après-midi avec le Premier ministre.* »

³⁸ Entretien avec Christian Forestier

³⁹ La FEN est en effet alors largement clivée entre cette majorité fédérale et une minorité active, dominante dans le secondaire (Unité et Action – UA). Nous reviendrons dans la section suivante sur ces rivalités syndicales aussi nous contentons nous de les évoquer ici.

⁴⁰ Voir à ce sujet l'article-témoignage de Martine Le Gal, « La revalorisation de la fonction enseignante : histoire d'une négociation », *Les cahiers du Centre fédéral*, n° 37, septembre 2003, p. 229-276. Cf. le témoignage de Christian Forrestier, proche collaborateur de Laurent Fabius en 1986-1988. dans Guy Brucy, *Histoire de la FEN* (p. 478) où est cité un entretien avec Jospin : *La décennie Mitterrand tome III, les défis*.

⁴¹ Pour une revue de la littérature sur le secret dans les organisations partisanses et leurs négociations, voir Nicolas Bué, « Usages et fonctions du secret dans les relations entre entreprises politiques. Le cas de la négociation électorale », in Tanguy WUILLEME (dir.), *Autour des secrets*, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 185-202.

⁴² Témoignage Martine Le Gal

⁴³ Ibid., p. 239

socialisme qui aurait été « *la version PS* », « *le texte de fond* », « *l'accord sur lequel on est parvenu*⁴⁴. » Or ce texte ne comporte pas toutes les dispositions qui sont évoqués par les témoins de l'époque, dont certaines avec un véritable consensus, et ne peut donc pas être considéré comme l'accord final. Tout laisse à penser qu'il n'y a pas eu d'accord formel, sous forme écrite, mais une entente tacite sur les enjeux du dossier et les grandes lignes directrices. Ces négociations ont porté à la fois sur la revalorisation du traitement des enseignants et la rénovation ou modernisation du système éducatif. Certains présentent cet accord comme un véritable troc, l'équipe Fabius plaçant l'idée de la rénovation comme élément d'échange contre la revalorisation de la fonction enseignante. Christian Nique décrit par exemple cette négociation en ces termes : « *vous vendez la rénovation à vos troupes et nous, on vous assure la revalorisation*⁴⁵ ». Contre cette vision marchande de la négociation Martine Le Gal s'insurge et revendique la volonté du SNI et de la FEN de participer à cette transformation de l'enseignement, comme le font d'autres responsables syndicaux comme Jean-Claude Barbarant, alors secrétaire général du SNI-PEGC :

« Mais la réforme vous la vouliez aussi... ? On c'était juste en contrepartie... »

Non, non, la réforme on la voulait d'abord. Parce qu'on pouvait travailler dans des conditions comme ça... Ceux qui vivaient très mal, c'est ceux qui travaillaient dans les collèges... Enfin c'est invivable, on peut pas faire travailler un système qui est fait pour une petite élite en faisant comme si toute la masse était capable de l'absorber. Ça marche pas... Donc on voulait vraiment, on voulait améliorer nos conditions de travail aussi... On voulait que ce soit utile... On voulait la réforme, et on voulait aussi la revalorisation, mais on était prêts à jouer l'une contre l'autre. En se disant, comme ça, on aura les deux... Et on a cru... (...) Et on était arrivés à la conclusion qu'il fallait réformer fondamentalement le système éducatif, on sait ce qu'il faut faire : pour travailler en continuité, pour travailler collectivement, pour travailler de manière différenciée avec les élèves, c'est la condition de la démocratisation réelle du système qui était seulement massifié. ⁴⁶ »

Ce consensus sur les problèmes se retrouve dans les discours des acteurs, qui font du constat de l'échec du collège unique le point de départ de la réflexion commune. Ainsi côté parti socialiste, on retrouve les mêmes arguments :

« C'était un moment où le collège allait pas bien, où le fonctionnement du collège, à l'époque, on était convaincus, on pensait que... c'était l'organisation pédagogique qui était pas correcte⁴⁷... »

Le cœur de la réflexion aurait été de redéfinir les services des enseignants afin de proposer une pédagogie plus adaptée à l'élève, notamment en collège. Ceci sous-entendait la création de nouveaux corps enseignants, aux grilles salariales comparables, permettant de se rapprocher du corps unique souhaité par la FEN :

« En gros, l'idée pour bien comprendre, l'idée c'était de dire, pour faire la revalo, on fait des nouveaux corps, on fait un corps profs des écoles, un corps profs des collèges, un corps profs des lycées, on fait trois corps, qui seront mieux que les actuels instits, que les actuels professeurs de lycée et de collège, mais... on ne recrutera que dans ces nouveaux corps mais les enseignants actuellement en service

⁴⁴ Entretien avec Christian Forestier. Il s'agit d'un texte sans auteur publié dans la rubrique « Education et Formation » de la revue interne du parti socialiste spécialisée dans les questions d'éducation : « Les nouvelles chances pour demain », *Ecole et socialisme*, 1987, n° 44, p. 1-8

⁴⁵ Document de travail à l'édition de *L'histoire de la FEN* de Guy Brucy, cité par Martine Le Gal, art. cit.

⁴⁶ Entretien avec Jean-Claude Barbarant

⁴⁷ Entretien avec Christian Forestier

pourront opter, soit de rester dans leur corps d'origine, sans revalorisation, soit de rentrer dans les nouveaux corps, mais en rentrant dans les nouveaux corps, ils auront de nouvelles conditions de travail. Vous comprenez, il était... pas question de service, de... l'idée c'est "*Vous avez le choix, vous restez où vous êtes avec le mode de fonctionnement et pas de revalo... Ou vous êtes revalorisés et vous demandez en compensation un certain mode de fonctionnement différent*"⁴⁸... »

Parmi les mesures envisagées figurait un corps de professeurs des collèges qui auraient assuré des enseignements dans des champs disciplinaires plus larges et permis de réduire le nombre d'enseignants auxquels les élèves doivent faire face en quittant l'école primaire :

« Parce que prof de collège est un vrai métier, que c'est pas... C'est pas la même chose d'enseigner en collège et en lycée. Que c'est pas sérieux d'avoir dix enseignants en 6^{ème} au collège, que tous les collégiens dans les autres pays en ont deux ou trois, et⁴⁹... »

Or ce corps de professeur de collège était une déclaration de guerre à la minorité de la FEN (la tendance Unité et Action), majoritaire au SNES et favorable au maintien des certifiés en collège, et souhaitant à terme leur alignement sur les agrégés. Si le secrétariat à l'éducation conduit par Laurent Fabius a permis de nouer des liens politiques et de construire une base d'entente programmatique avec la majorité de la FEN, il a appuyé sa stratégie sur une seule partie du syndicat.

2) Le poids des rivalités personnelles : une évidence à relativiser par la complexité des logiques à l'œuvre dans l'action publique

Ces négociations entre l'équipe de Laurent Fabius et la FEN constitue la trame des relations de concurrence qui se nouent avec Lionel Jospin en 1988-89. Mais si Lionel Jospin, devenu ministre de l'Éducation, refuse de ratifier les accords FEN/PS, ce n'est pas seulement, ni même principalement, en raison de rivalités personnelles.

▪ LE REFUS DE L'HERITAGE FABIUSIEN

La « surprise » de Jospin

Lors de son arrivée au ministère de l'éducation, Lionel Jospin se retrouve confronté à cet accord FEN-PS et doit gérer l'héritage de ces négociations secrètes. Il refuse très vite de se sentir lié par ce qui a été signé par son rival :

« Le ministre d'État n'est pas engagé par les déclarations du parti⁵⁰ »

Il prétend même n'avoir jamais eu connaissance de ces rencontres et argue du fait que l'accord n'engageait pas l'appareil socialiste. Or la partie adverse clame avoir toujours travaillé en

⁴⁸ Entretien avec Christian Forestier

⁴⁹ Entretien avec Christian Forestier

⁵⁰ Entretien avec Jean-Claude Barbarant qui cite Jospin lors de leur première entrevue en mai 1988

intelligence avec Lionel Jospin. Cette question a entraîné de nombreuses polémiques, que sans trancher définitivement, nous pouvons examiner plus précisément.

Lorsqu'un proche de Fabius vient l'informer de l'accord avec la FEN, avant que les représentants de celle-ci ne réclament que l'on s'en tienne à ce programme, Jospin déclare n'avoir jamais mandaté le secrétaire national de travailler avec la FEN, et n'avoir eu connaissance de cette négociation qu'après être devenu ministre :

« Au lendemain de ma nomination, un collaborateur de Fabius, le recteur Christian Bècle, m'apporte le contrat PS-FEN. Je suis scandalisé par cet accord secret passé à mon insu entre un appareil syndical et une fraction d'appareil politique. C'est une pratique contraire à l'idée que je me fais de la République. Trois jours plus tard, je reçois les responsables de la FEN qui me demandent d'honorer leur accord avec Fabius⁵¹. »

Faut-il croire le nouveau ministre quand il affirme découvrir si tard l'existence de ces négociations ? On en retrouve en effet la trace dans ses dossiers, à l'occasion de son entrevue du 17 mai 1988 avec la FEN, où Lionel Jospin reçoit une délégation conduite par Yannick Simbron. Il note ces propos de son interlocuteur :

« *On a travaillé avec l'équipe du parti (équipe Fabius) (le travail ne doit pas être perdu)*⁵² »

Il ne rend pas compte dans ses notes de son étonnement – mais le matériel dont nous disposons est sans doute inadéquat. Plus intéressant, il ne semble demander aucune précision sur cet accord, ce qui aurait pu être la marque de sa surprise et sa volonté d'en savoir plus ; au contraire, ces notes sont beaucoup moins détaillées que celles qui suivent, sur d'autres sujets (des suggestions de mesures d'urgence, les nominations au conseil supérieur de la recherche et de la technologie). Il inscrit toutefois : « *Me donnent une note sur l'approche des problèmes et le calendrier* », ce qui peut éventuellement expliquer qu'il se dispense de demander des renseignements supplémentaires. Jospin annote juste le dossier en inscrivant dans la marge : « *Voir Christian Bècle* ». Il est malaisé de tirer, sans surinterprétation, beaucoup de conclusions de ce document, même s'il suggère que Lionel Jospin n'a pas besoin d'être informé pour comprendre ce dont il s'agit – mais peut-être n'est-ce que parce qu'il a été mis au fait par ce même Recteur Bècle quelques jours plus tôt. Pourtant de nombreux témoignages constituent un faisceau d'indices concordants permettant d'établir qu'il a su que des négociations, ou tout au moins des rencontres, avaient eu lieu. Ainsi selon Jacques Pommateau, alors secrétaire général de la FEN, la direction de la fédération a rencontré Jospin dès l'hiver 1986-87 pour lui faire part de ses projets ; il aurait renvoyé ses interlocuteurs auprès du responsable du secteur éducation, Laurent Fabius⁵³. Christian Forestier assure que Lionel Jospin avait connaissance de la tenue des négociations mais connaissait

⁵¹ Favier et Martin-Rolland, op. cit. tome 3, p. 98 (entretien des auteurs avec Lionel Jospin)

⁵² CAC 2004 0312, article 1, notes manuscrites du ministre prises lors de la rencontre avec Yannick Simbron

⁵³ Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, p. 478

également le contenu des accords puisqu'ils avaient été publiés dans une revue interne, *École et socialisme*⁵⁴. Or le texte auquel il fait référence ne comporte aucune mention révélant sa nature d'accord PS-FEN ; il est la substance d'une conférence de presse donnée conjointement par Lionel Jospin et Laurent Fabius le 7 novembre 1987. A cette conférence de presse qui scellerait l'accord, Jean-Claude Barbarant fait également référence :

« J'ai poussé Jospin à faire une conférence de presse avec Fabius pour expliquer qu'on était arrivés à un accord. Quelques mois avant qu'ils reviennent au pouvoir. Je revois Jospin (...) Avec Fabius... Il annonçait ça, les deux éléments, mais⁵⁵... »

Difficile dans ces conditions de se convaincre de l'ignorance totale du premier secrétaire en la matière. En revanche il est facile d'imaginer qu'il n'était pas au courant du détail de l'accord ni n'en approuvait complètement la démarche.

Les motivations du refus de l'« accord secret » FEN-PS

Mais au-delà de la question de la connaissance préalable par le ministre de ces accords, nous pouvons nous interroger sur les motivations de son refus. Beaucoup, à l'instar de Pierre Dominici que nous avons déjà cité, estiment que Lionel Jospin refuse d'honorer la promesse de Fabius parce qu'elle émane de son rival. Cette lecture personnelle et partisane de la décision de Lionel Jospin est surtout celle des acteurs les plus impliqués politiquement. Ainsi elle est au cœur de l'argumentation de Jean-Paul Huchon :

« Jospin est arrivé rue de Grenelle avec le souci de ne rien faire de ce qu'avait préparé Fabius⁵⁶ »

Christian Forestier, collaborateur de Fabius, n'analyse pas différemment l'action de Jospin :

« Et la seule raison, y'a pas 36 raisons, c'est... "je ne veux pas m'aligner sur Fabius^{57"} »

L'explication est tentante surtout que la rencontre avec Yannick Simbron, le 17 mai 1988, se tient juste quatre jours après la désignation du nouveau premier secrétaire du parti socialiste, le 13 mai, l'entrevue avec Christian Bècle se situant donc sans doute au beau milieu des tensions autour de cette succession. Pourtant ces dévoilements sous forme de sur-personnalisation des jeux politiques nous semblent masquer une réalité plus complexe des arbitrages politiques. En épousant les représentations journalistiques de la vie politique qui surinvestissent les rivalités

⁵⁴ Entretien avec Christian Forestier

⁵⁵ Entretien avec Jean-Claude Barbarant

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Entretien avec Christian Forestier. Christian Nique, proche de Fabius également, a une lecture proche et tente de dévoiler le moteur profond des positionnements de Lionel Jospin – se présenter comme plus à gauche car prenant la défense des enseignants pour une revalorisation sans contrepartie – au travers de la simple lutte personnelle : « *Jospin s'est dit qu'il avait intérêt à se démarquer de Fabius en misant sur son image d'homme de gauche contre le centrisme fabiusien.* » Voir Pierre Favier et Martin-Rolland, op. cit. tome 2, p. 101

personnelles⁵⁸, ils fournissent une vision indigène qui peut induire le chercheur en erreur⁵⁹. D'autres moins désenchantés, mais également moins proches du pouvoir, ont une lecture plus idéologique, considérant que si Lionel Jospin a délibérément choisi d'écarter ces accords, c'est parce qu'il ne croyait pas en la nécessité de transformer les pratiques des enseignants et donc de jumeler revalorisation et rénovation. Ainsi Jean-Claude Barbarant, secrétaire général du SNI-PEGC, considère que, à la différence de Laurent Fabius, Lionel Jospin n'avait pas été convaincu par la rénovation :

« Donc première déconvenue... *'Le ministre d'Etat n'est pas engagé par les déclarations du parti'* Premièrement... Deuxième déconvenue... Si Fabius avait compris l'intérêt... lui, il nous disait *'Revendiquez des choses corporatives, c'est vous, ça, c'est votre travail... Mais le contenu, les choses de l'éducation, la méthode, c'est le mien... Vous mêlez pas de ça...'* Et il était persuadé, en accord avec le SNES, comme le SNES, que les profs voulaient la revalorisation sans contrepartie. *'Je les connais les profs...'* Donc là blocus total... Et pour finir, il n'a pas fait la revalorisation contre la rénovation, il a fait la revalorisation sans la rénovation. **Parce qu'il ne croyait pas du tout à la rénovation**⁶⁰... »

Claude Perrot, chargé de mission auprès de Robert Chapuis, proche des rocardiens par les idées mais peu investi politiquement⁶¹, y voit une querelle idéologique entre première et deuxième gauche :

« C'était peut-être pas le tempérament de Jospin, j'en sais rien... il était un peu... Un peu toujours hésitant devant ce genre de choses...(...) Alors c'est aussi... "Première gauche, contre deuxième gauche... " Encore que Fabius soit pas deuxième gauche... Fabius, on a pas bien su où... où il était (sourire) »

Cette façon d'envisager l'action du ministre nous satisfait peu et méconnaît l'engagement du ministre et de ses collaborateurs dans le dossier de la modernisation que nous avons présenté au premier chapitre. Mais les jugements que nous venons de citer doivent être objectivés et analysés eux-mêmes en fonction des intérêts qu'investissent leurs auteurs dans la lutte politique pour bilan de l'action du ministère Jospin. En déclarant que Lionel Jospin n'était pas convaincu par la rénovation et qu'il a commis une faute politique en ne couplant pas revalorisation et rénovation, ils peuvent rejeter la faute sur l'homme et son équipe, lui imputer l'échec qu'ils considèrent comme avéré de sa tentative de modernisation des pratiques enseignantes. Or ce faisant, les « fabusiens » évitent de disqualifier leurs propres positions pédagogiques.

⁵⁸ Sur la vision personnifiée de la politique que développent les journalistes, voir Jean-Baptiste Legavre, « Les journalistes politiques : des spécialistes du jeu politique », in Frédérique Matonti, *La démobilisation politique*, Paris, La Dispute, collection « Pratiques Politiques », 2005, p. 117-142. Voir aussi Michel Offerlé, *Sociologie de la vie politique*, Paris, La Découverte, collection "Repères", 2004, 217 p

⁵⁹ Pierre Bourdieu note ainsi que les explications indigènes ont parfois tendance à surjouer de l'objectivisme des observateurs extérieurs : « *Les théories indigènes sont en effet moins redoutables en ce qu'elles orientent la recherche vers des explications illusives qu'en ce qu'elles apportent un renforcement dont elle n'a pas besoin à la théorie de la pratique qui est inhérente à l'approche objectiviste des pratiques et qui, ayant extrait de l'opus operatum les principes supputés de sa production, les institue en normes des pratiques* ». Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, collection « Le sens commun », 1980, 776 p. (p. 175)

⁶⁰ Entretien avec Jean-Claude Barbarant, souligné par nous.

⁶¹ Sans avoir détenu de mandat, ni même avoir été adhérent au parti socialiste, il a eu un engagement *intellectuel* dans les cercles rocardiens de l'avant présidentielle (clubs *Convaincre*).

C'est paradoxalement dans les témoignages de Lionel Jospin et de ses proches que se trouve, nous semble-t-il, une bonne part de la clé de l'énigme. Sans considérer qu'il faille prendre au mot la parole de ces acteurs, il apparaît que ceux-ci suggèrent les sources de leurs motivations, parfois à leur corps défendant, se parant d'abord derrière les discours de façade. Ainsi, le ministre avance au départ des justifications d'ordre moral pour expliquer son refus d'entériner les accords FEN-PS : « *c'est une pratique contraire à l'idée que je me fais de la République*⁶² ». Jospin en appelle même à son passé d'enseignant, à l'éthique :

« Je suis un ancien prof de gauche. Je ne pratique pas le chantage, la carotte et le bâton. C'est pour moi une question d'éthique, au cœur des données psychologiques entre gouvernants et gouvernés. D'autre part, tout le monde disait que les enseignants n'étaient pas assez payés. Eux-mêmes pensaient qu'ils méritaient une revalorisation forte. Je n'allais donc pas leur dire : 'Vous serez revalorisés si vous travaillez autrement'⁶³ »

C'est parce qu'il aurait de la considération pour les enseignants, qu'il jugerait leur revendication légitime qu'il veut faire la revalorisation, pas pour acheter leur confiance. Joyeux en entretien réaffirme leur respect pour les enseignants et leur travail :

« Il n'était pas non plus question pour nous de pratiquer le 'donnant-donnant', c'est-à-dire la 'revalo' contre la 'réno'. Nous n'étions pas sur l'idée que les profs ne foutent rien⁶⁴. »

Mais au-delà des déclarations de principe, de la considération pour les enseignants, émerge progressivement une autre argumentation qui dénonce les modalités de cet accord et le trouve trop dangereux à jouer. C'est ce qui transparait quand Claude Joyeux le qualifie de marché de dupes, destiné à entraîner le ministère de l'Education nationale dans un combat syndical interne à la FEN :

« La FEN nous proposait un pacte corporatiste de dupes. Elle était tenue par les instituteurs qui n'avaient qu'un rêve : être payés autant que les professeurs. Ils nous disaient : on travaillera plus (c'est la rénovation) et vous augmenterez nos traitements en relevant nos indices (c'est la revalorisation) et comme ça on va pouvoir empêcher les cocos du SNES de nous bouffer dans les collèges⁶⁵. »

Lionel Jospin va plus loin encore, non seulement en situant cet accord sur le champ des affrontements syndicaux mais explicitant les risques à se ranger du côté de la majorité syndicale.

Celle-ci n'est en effet pas majoritaire dans les lycées où il entend faire le centre de sa réforme :

« J'ai refusé d'épouser les clivages syndicaux. Je n'ai pas voulu m'appuyer sur la majorité socialiste de la FEN alors que les communistes étaient majoritaires dans les lycées où se concentraient les difficultés, en raison de la grande vague de la montée des effectifs⁶⁶. »

Ce diagnostic est confirmé par un autre témoin, Pierre Dominici :

« Et puis la deuxième chose, c'était l'engagement pris avec une partie seulement des syndicats enseignants, sans l'autre, voire contre l'autre, et l'autre partie était singulièrement résistante⁶⁷. »

⁶² Pierre Favier, Michel Martin-Rolland, tome 3, op. cit. p. 98 (Entretien des auteurs avec Jospin)

⁶³ Ibid. p. 99

⁶⁴ Ibid. (Entretien des auteurs avec Claude Joyeux) Cette déclaration de confiance dans les enseignants tranche avec d'autres témoignages cités au chapitre 3 où Claude Joyeux affirme l'exact contraire.

⁶⁵ Ibid. p. 101

⁶⁶ Ibid. p. 100 (Entretien des auteurs avec Lionel Jospin)

C'est donc parce que les luttes internes au champ politique ne surdéterminent pas l'ensemble de la prise de décision, par anticipation d'enjeux sectoriels complexes liés à la querelle syndicale, à la suspicion de non coopération d'une partie des syndicats et du corps enseignant, que Jospin et ses proches refusent d'honorer l'accord FEN-PS. Mais cette explication semble pouvoir être complétée par la dimension financière du dossier. Dominici déclare ainsi cet accord « *approximatif* » et souligne le mauvais montage technique du dossier par l'équipe Fabius qui aurait largement sous-estimé les coûts :

« Mais assez rapidement, on a eu la surprise du coût exorbitant de la mesure. Parce que dans les chiffrages du PS, y'avait qu'une année, or en réalité, les coûts s'empilent année après année, c'est quelque chose qui fait une sorte de pyramide. (...) C'est-à-dire que les coûts, tels qu'ils avaient été calculés par Laurent Fabius, Bernard Pêcheur, Philippe Calavia étaient des coûts non pyramidés. C'est-à-dire qu'ils avaient calculé ce que ça coûtait sur un an et ils avaient pas vu ce que ça coûtait sur plusieurs années⁶⁸. »

Il semble donc que cet accord cumulait de nombreux handicaps qui ont fait pencher la balance en défaveur de sa ratification. Plus qu'une explication monocausale, c'est sans doute la conjonction de ces facteurs financiers et syndicaux mais aussi politiques qui ont pesé – si l'hostilité envers Laurent Fabius a aussi pesé et précipité la décision, elle ne peut donc être considérée comme la cause en dernière instance du refus de ratifier cet accord.

▪ DEUX POLITIQUES DE RENOVATION ?

Une fois établi que les rivalités personnelles entre Lionel Jospin et Laurent Fabius ne sont pas les motivations exclusives de la décision de ne pas entériner les accords PS-FEN, il reste à évaluer les conséquences de ce choix. Pour les partisans de Fabius comme pour les responsables syndicaux, ne pas avoir couplé revalorisation et rénovation a conduit à un échec de la politique de modernisation des pratiques enseignantes : on aurait « *arrosé le sable*⁶⁹ », dépensé des milliards sans résultats. Christian Forestier évoque ainsi « *le dénouement dramatique de cette affaire* » et se révèle vingt ans plus tard encore bouleversé intimement par cette histoire :

« Résultat des courses, la revalo se fera, on en tirera rien du tout, ça va nous coûter la peau du dos... et la FEN vole en éclat... Voilà... Voilà... Qu'est-ce que vous voulez que je vous dise de plus... ? Voilà... Non... Mais moi je suis... je ne l'ai toujours pas digéré... 20 ans après, j'ai toujours pas digéré ça... Je trouve que c'est un gaspillage, un gâchis considérable⁷⁰... »

Son investissement dans ces négociations et l'espoir qu'il plaçait dans l'accord rénovation / revalorisation apparaît bien, sans doute, dans le fait que Christian Forestier avait à portée de main

⁶⁷ Entretien avec Pierre Dominici

⁶⁸ Entretien avec Pierre Dominici

⁶⁹ L'expression est revenue dans de nombreux entretiens, ainsi Scharpentek ou Fournier se justifient face à cette critique qu'ils évoquent. On la retrouve aussi dans le verbatim de Jean-Paul Huchon, op. cit. p. 227

⁷⁰ Entretien avec Christian Forestier

le texte de l'accord de 1987 avec la FEN, alors même que l'entretien était inopiné⁷¹. Côté syndical, ou plus exactement du côté de la majorité de la FEN, le bilan est vu de façon tout aussi négative :

« Un échec massif sur le plan éducatif... D'ailleurs aujourd'hui, c'est toujours aussi pourri⁷² ! »

Ils sous-entendent ainsi que l'abandon des accords FEN-PS a conduit à ne mettre en place que la politique de revalorisation sans contrepartie de rénovation. Pourtant à observer précisément le contenu des réformes souhaitées par l'équipe Fabius et la FEN, nous devons constater que la politique du ministère Jospin est très proche. Ainsi ces accords s'ordonnaient autour des points suivants :

- lutter contre l'échec scolaire au collège
- rénovation de la formation enseignante
- réforme du processus de promotion des enseignants
- partenariat avec les Etats (sic), les régions, les départements pour le financement, la possibilité de cofinancement avec des entreprises
- transformation de l'acte d'enseigner
- repenser les disciplines en fonction des avancées de la recherche
- réduction des taux de redoublement, en particulier en cours préparatoire
- redéfinition des programmes en tenant compte des objectifs, cycle par cycle
- organisation d'une modalité de révision régulière des programmes
- examens privilégiant la formation à la sanction
- adapter les rythmes scolaires, diversification des filières
- évaluation du fonctionnement des établissements et de leurs performances
- rééquilibrage des responsabilités des parents, des jeunes et des enseignants dans les processus d'orientation
- renforcement de la décentralisation : contractualisation avec les communes, les départements, les régions selon les niveaux de compétence⁷³

Or tous ces éléments ont trouvé leur place dans la loi d'orientation de 1989 ou sont tout au moins présents dans le projet réformateur de l'équipe Jospin. Sans avoir joué le donnant-donnant, le ministre de l'Education semble donc avoir promu la politique de modernisation pédagogique et administrative souhaitée par l'équipe Fabius et l'équipe de la FEN.

Comment expliquer cette disproportion entre les jugements indigènes et les observations auxquels parvient le sociologue de l'action publique ? Sans doute y a-t-il effectivement des différences – infimes – entre la façon dont ces deux hommes et leurs équipes respectives envisagent les politiques scolaires. Bien sûr, en ne marquant pas la nécessité d'une contrepartie à la revalorisation, Jospin n'accorde pas la même urgence à la rénovation du système scolaire et ne se donne pas tous les moyens pour faire pression sur les enseignants. Mais ces différences de stratégie de négociation sont surjouées par les acteurs pour se démarquer les uns des autres et ne

⁷¹ Son secrétaire semble avoir omis de lui transmettre le rendez-vous convenu, aussi il n'était pas au courant de notre entrevue ni du sujet sur lequel j'allais l'interroger. C'est donc dans la configuration habituelle de son bureau que je l'ai rencontré. Voir présentation en annexe de l'entretien.

⁷² Entretien avec Jean-Claude Barbarant

⁷³ Les propositions suivantes sont extraites du document publié dans *Ecole et socialisme* qui est le plus précis que nous possédions. Art. cit.

doivent pas masquer les points communs, l'évidence partagée sur les réformes à mener au sein du système éducatif. Dans son analyse du champ politique, Pierre Bourdieu note qu'« *une prise de position, le mot le dit à merveille, est un acte qui ne prend son sens que relationnellement, dans et par la différence, l'écart distinctif*⁷⁴. » C'est en se différenciant de l'équipe Jospin que l'équipe Fabius peut exister, aussi doit-elle, autant que possible, faire exister, proclamer sa différence. Mais, sauf à reprendre à notre compte les catégories indigènes de classement des acteurs du parti socialiste, ce jeu de distinction politique ne doit pas masquer les points communs, l'évidence partagée sur les réformes à mener au sein du système éducatif. La comparaison historique de cette politique par rapport à d'autres réformes menées auparavant montre qu'il y a plus de ressemblance entre les positions de Lionel Jospin et Laurent Fabius que nous n'en trouverions en les confrontant aux politiques menés antérieurement dans le système éducatif. Et c'est justement ce consensus de fond sur la manière d'appréhender les politiques éducatives qui nous intéresse et qui constitue bien l'énigme à résoudre de notre travail.

II/ Première contre deuxième gauche : l'opposition Jospin-Rocard

A la différence de la rivalité avec Laurent Fabius, l'affrontement entre Lionel Jospin et Michel Rocard au sein du gouvernement en 1988-1989 ne résulte pas d'une scission du courant majoritaire, mais d'un affrontement de courants historiques représentant deux cultures partisans largement constituées⁷⁵. S'il n'est pas faux de lire dans cette opposition une querelle personnelle entre le Premier ministre et son numéro deux, ce serait la réduire que de passer sous silence le fait qu'elle se fonde sur la lutte entre deux traditions de gauche différentes, qui s'incarne notamment sur des positions divergentes dans les dossiers éducatifs. Il nous faudra pourtant relativiser cette opposition « culturelle » et reconnaître un certain consensus dans les diagnostics et les actions à mener chez les dirigeants socialistes.

⁷⁴ Pierre Bourdieu, « La représentation – Eléments pour une théorie du champ politique », *Actes pour la recherche en sciences sociales*, 1981, n° 36-1, p. 3-24 (p. 5)

⁷⁵ Sur l'utilisation de ce concept, voire infra [chapitre 4, section 1, §3]

1) Des rivalités individuelles sur fond de divergences de cultures politiques

▪ CONFIGURATION ET RIVALITES PERSONNELLES

Au lendemain des présidentielles de 1988, François Mitterrand nomme Michel Rocard Premier ministre, considérant qu'il correspondrait le mieux « à l'esprit du moment⁷⁶ » : il symbolise l'ouverture et l'image de rassemblement au-delà des limites traditionnelles de la gauche qu'il a voulu donner. C'est aussi une façon de neutraliser un concurrent politique. Le président ne lui laisse guère de marge de manœuvre pour la constitution de son gouvernement⁷⁷ : bien loin d'un gouvernement dominé par les rocardiens, nous y retrouvons de nombreuses personnalités des premiers gouvernements nommés par Mitterrand mais aussi de nombreux proches du Président. Ainsi Pierre Bérégovoy est nommé aux finances, Michel Charasse au Budget et Lionel Jospin, doté du statut de numéro deux du gouvernement, est ministre d'Etat en charge de l'Education nationale. Celle-ci est consacrée comme première priorité du septennat. Michel Rocard avait pourtant manifesté son attachement à la question de l'éducation en demandant à cumuler la fonction de Premier ministre avec celle du ministère de l'Education nationale, ce qui lui fut refusé⁷⁸. Concession à l'intérêt du Premier ministre pour les questions éducatives, François Mitterrand accepte de placer auprès de Lionel Jospin un fidèle de l'entourage rocardien, Robert Chapuis, ancien secrétaire national du PSU, député d'Ardèche, nommé secrétaire d'Etat à l'enseignement technique auprès du ministre d'Etat. Robert Chapuis et son équipe sont ainsi implicitement chargés d'être « l'œil de Matignon⁷⁹ » sur les questions éducatives. Lionel Jospin de son côté, semble se satisfaire à demi de son poste : d'après Pierre Dominici, en tant qu'ancien Premier secrétaire du parti socialiste, il aurait revendiqué le poste de Premier ministre ou à tout le moins celui de ministre des Affaires étrangères qui correspondait mieux à ses centres d'intérêt. Les relations entre l'ancien premier secrétaire et l'« outsider » devenu Premier ministre s'inscrivent donc dans un contexte de concurrence pour ce trophée politique⁸⁰.

⁷⁶ Pierre Favier et Michel Martin-Rolland, op. cit. tome 3, p.

⁷⁷ Pierre Favier et Michel Martin-Rolland, op. cit.

⁷⁸ Ibid. Michel Rocard avait annoncé son intention dès avant les élections. Dans un entretien à l'hebdomadaire *Le Point* n° 807 du 7 mars 1988, il déclare que le futur Premier ministre devra être également ministre de l'Education. Que Michel Rocard fasse publier, dans l'exercice de ses fonctions, un recueil de ses discours sur les questions éducatives est d'ailleurs un bon indice de son investissement dans ce domaine : cf. Michel Rocard, *La Nation et son école – Recueil des discours de M. Michel Rocard, Premier ministre, 1988-1990*, Paris, Service d'information et de diffusion du gouvernement, 1991, 53 p.

⁷⁹ Entretien avec Claude Pair, chargé de mission auprès du secrétaire d'Etat

⁸⁰ Entretien avec Pierre Dominici : « Lionel Jospin n'était pas spécialement, je crois, candidat à être ministre de l'Education nationale, il n'était pas plus préparé que ça. Il s'attendait à être Premier ministre, il était quand même premier secrétaire du parti socialiste, ou bien le ministère des affaires étrangères, ce qui lui correspondait plutôt. »

Cette opposition doit aussi se lire comme un reflet de l'opposition entre Michel Rocard et François Mitterrand. Que Michel Rocard et François Mitterrand ne s'aimaient guère n'est un secret pour personne. Jean-Jacques Becker et Pascal Ory intitulent d'ailleurs le chapitre qu'ils consacrent au gouvernement Rocard, « *la baine tranquille*⁸¹ ». La cohabitation entre le Premier ministre et son numéro deux n'est pas non plus sans remous et des rivalités transpirent lorsque l'un d'entre eux tente de s'ingérer dans le domaine d'intervention de l'autre. Dès les premières semaines du gouvernement elles se font jour au travers d'un article assez maladroit de l'ancien premier secrétaire qui, au lendemain des élections législatives, publie dans *Le Monde* du 22 juin 1988 un article sous le titre « *Gouverner mieux* », dans lequel il avance quelques idées pour assurer un bon fonctionnement politique de la gauche dans la situation nouvelle créée par l'absence de majorité absolue socialiste. Rocard, vexé qu'un de ses ministres tente de lui dicter sa conduite menace de le rétrograder dans la hiérarchie gouvernementale, Mitterrand joue les intermédiaires et Jospin lui-même reconnaît son erreur :

« Je n'aurais pas dû écrire cet article. Je n'avais pas réalisé que j'avais changé d'habit et que je n'étais plus le premier secrétaire du PS qui fixe la ligne⁸². »

Mais c'est surtout parce que le Premier ministre entend s'ingérer dans les affaires éducatives que les choses s'enveniment. Le fait que Rocard se dote d'un sous cabinet spécialisé dans les questions d'éducation, piloté par Antoine Prost, figure éminente dans le monde de l'enseignement, dont il est l'historien le plus reconnu, n'arrange rien. Les idées de Michel Rocard et ses collaborateurs en matière d'éducation sont très proches de celles des fabiusiens. En particulier, Rocard et son équipe approuvent le plan Fabius / FEN et sont prêts à honorer cet accord. A fortiori, ils souhaitent que la revalorisation s'effectue en contrepartie d'une rénovation des pratiques pédagogiques. Le désaccord éclate publiquement le 8 décembre 1988 à l'occasion d'un déplacement commun à Limoges. Le Premier ministre, lors de la conférence de presse, prononce un discours aux accents généraux dans lequel il se présente comme le véritable ministre de l'Éducation, abordant l'ensemble des problèmes du système éducatif et fixant lui-même un plan d'action pour les résoudre, dictant les actions nécessaires au ministre Lionel Jospin⁸³ :

« *Le gouvernement prend l'engagement de réduire l'effectif des classes des lycées à 35 élèves. (...) J'ai donc décidé que la Caisse des dépôts et Consignations dégagerait en 1989 une enveloppe de 4 milliards de francs de prêt pour la construction de lycées. (...)*

⁸¹ Jean-Jacques Becker et Pascal Ory, *Nouvelle histoire de la France contemporaine, tome 19 – Crises et alternances (1974-1995)*, Paris, Seuil, collection « Points histoire », 808 p. – (p. 712 et suivantes)

⁸² Entretien avec Favier et Martin-Rolland, op. cit. tome 3, p. 102

⁸³ De l'aveu même d'Antoine Prost et de différents témoins, le texte est d'Antoine Prost qui a essayé de mettre en forme sa vision des actions à mener dans l'éducation d'où sa portée générale. Entretien avec Antoine Prost.

J'ai demandé au ministre de l'Éducation d'organiser dans les collèges et les lycées, selon les niveaux et les besoins, des études, des interrogations individuelles, des travaux dirigés⁸⁴. (...) »

La répétition de « je » qui font du locuteur l'acteur véritable, le moteur de la politique énoncée renforce encore cette impression. Surtout, il défend dans ce discours l'option du « donnant-donnant » à rebours des positions officielles du Ministère de l'Éducation Nationale :

« Il y a là un engagement solennel que je tiens à confirmer. Je sais très bien que la rénovation ne va pas sans la revalorisation et je suis également décidé à réussir l'une et l'autre⁸⁵. »

Aussi, lorsque Jospin est invité à répondre à son tour aux questions des journalistes, il semble froissé et se défait en rétorquant à Rocard :

« C'est votre conférence de presse, monsieur le Premier ministre⁸⁶. »

L'épisode a été vécu comme houleux par l'ensemble des témoins qui l'évoquent comme le signe d'une rivalité sous-jacente entre les deux hommes, liée à leur positionnement dans le gouvernement et au sein du parti socialiste. Cette rivalité se joue également dans les réunions interministérielles qui sont présidées par le Premier ministre ou ses représentants, notamment Antoine Prost, même lorsqu'elles portent sur les questions éducatives. Elle s'incarne également dans les différentes options budgétaires que nous avons présentées au chapitre précédent.

Mais il n'est pas aisé de connaître précisément les relations politiques entre les principaux protagonistes. Si par leurs positions respectives, Rocard et Jospin ne sont guère amenés à collaborer, il ne semble pas que tout rapprochement soit impossible. Le seul témoignage dont nous disposons à ce sujet est celui de Jean-Paul Huchon et suggère que Jospin pourrait être un allié potentiel pour l'après Mitterrand :

« Il a fait, je crois, son choix pour l'après-Mitterrand. Ce sera plutôt Rocard. Il en tient compte mais ne reste pas muet. On peut compter sur lui mais, après Mitterrand, il ne sera plus jamais attaché à personne⁸⁷. »

Le portrait qu'il esquisse de Jospin est en demi-teinte, sans en faire l'éloge il l'estime loyal, mais trop raide à son goût. Il le juge à la fois d'une véritable « rigidité d'esprit », capable de « piquer des colères épouvantables et glacées », « qui survalorise les structures et les appareils ce qui le rend facilement immobile » mais aussi « digne et courageux », « d'une correction presque touchante dans un univers où elle est si rare », « un homme intelligent qui accepte le dialogue, une discussion intellectuelle, un échange⁸⁸. » Il n'est pas possible de substituer l'avis du directeur de cabinet à celui du Premier ministre, mais nous avons là sans doute des indications sur la façon dont est vu Jospin, c'est-à-dire comme un partenaire qui n'est pas du même bord mais qui pourrait vous rejoindre.

⁸⁴ Michel Rocard, « L'école un droit pour tous, un devoir pour chacun », discours prononcé à l'université de Limoges le 8 décembre 1988 (p. 5-9), in *La Nation et son école – recueil de discours de M. Michel Rocard, Premier ministre*,

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Pierre Favier et Michel Martin-Rolland, tome 3, op. cit.

⁸⁷ Jean-Paul Huchon, op. cit. p. 206

⁸⁸ Ibid.

Concernant Laurent Fabius, le témoignage de Jean-Paul Huchon est plus dur : « *Laurent Fabius mène sa carrière sans dévier de son but, très vite, comme on conduit une voiture rapide. Il lui arrive bien de renverser des piétons : ils étaient sur sa route... mais il n'a aucun ressentiment à leur égard⁸⁹ !* » Il semble pourtant qu'idéologiquement Laurent Fabius, Premier ministre de la rigueur, soit toutefois assez proche de la mouvance rocardienne. Ainsi, lorsqu'en 1987, secrétaire national à l'éducation il publie en interne ses réflexions pour l'éducation, les rocardiens jugent assez positivement ses initiatives. Si Sylvie François, chargée de synthétiser les travaux sur l'éducation de l'équipe Fabius propose des amendements sur la procédure et les dépenses proposées, elle doit concéder que sur le fond les idées convergent :

« *Sur le contenu des mesures : beaucoup de choses intéressantes et qui rejoignent nos préoccupations⁹⁰.* »

Ceci explique sans doute qu'en 1988, lorsque Rocard devient Premier ministre il fasse le choix de prendre dans son cabinet un membre de l'équipe Fabius, Yvon Robert, tandis que Lionel Jospin écarte délibérément tout proche de l'ancien Premier ministre.

▪ UNE OPPOSITION DE CULTURE POLITIQUE

Mais derrière cette rivalité entre deux hommes dans l'appareil socialiste, il est possible de retrouver, ancrées profondément, deux tendances internes à ce parti, deux visions très différentes de la gauche. Ce sont justement ces deux cultures politiques qui opposent Michel Rocard et les mitterrandiens, dont Lionel Jospin. C'est donc sur le mode de l'affrontement entre première et seconde gauche que se joue leur opposition, ce que rappellent volontiers en entretien les rocardiens :

« Et Jospin n'était pas spécialement issu de la deuxième gauche... c'était plutôt la première gauche... Même comme on l'a su plus tard, quelle première gauche ! Trotskiste et lambertiste ! Vraiment hard (*sourire*) Et même en ignorant ça, on voyait bien quand même que il y avait des visions différentes⁹¹ »

Derrière les luttes de positionnement interne, c'est donc aussi la piste de cette opposition culturelle que nous pouvons suivre.

Malgré les lacunes de la littérature sociologique sur la deuxième gauche⁹², on peut situer le cœur de la deuxième gauche et de son opposition à la gauche héritière du marxisme et du jacobinisme

⁸⁹ Ibid. p. 204-205

⁹⁰ CAC 1991 0832, article 2 (archives du cabinet Chapuis), Lettre de Sylvie François du 3 novembre 1987 à Claude Evin, Jean-Pierre Sueur, Frédéric Thiriez, Gérard Fuchs, Robert Chapuis, ayant pour objet « Critique du projet pour l'éducation et la formation de Laurent FABIUS », 3 p.

⁹¹ Entretien avec Jean-Pierre Obin. Dans un extrait d'entretien déjà cité, Claude Pair analyse l'opposition entre Michel Rocard et Lionel Jospin également en ces termes.

⁹² On dénombre en effet peu d'ouvrages scientifiques sur la deuxième gauche ou sur le PSU. L'enquête la plus sérieuse porte sur la CFDT, Hervé Hamon et Patrick Rotman, *La deuxième gauche*, Paris, Seuil, Collection « Points essais », 391 p. Mais cette histoire reste largement à écrire. Cf. notamment la parution récente de Tudi Kernalegenn,

par la volonté de développer « *un autre rapport à l'Etat*⁹³ », sans doute en lien avec les origines de ce mouvement, né dans la lutte contre le totalitarisme et le colonialisme. Ses partisans souhaitent substituer à un trop fort interventionnisme, l'autogestion, en s'appuyant sur la société civile, notamment sur le milieu associatif et syndical. Comme le dit un témoin :

« ce qu'on appelait la deuxième gauche, c'est-à-dire plus décentralisatrice, moins héritière des appareils socialistes, plus ouverte, plus moderne⁹⁴... »

L'adhésion au parti socialiste d'une large frange de cette seconde gauche dans les années 1970 sous la houlette de Michel Rocard n'est pas allée sans frictions internes, notamment lorsqu'au congrès de Metz en 1979 les rocardiens décident de s'autonomiser face à la motion majoritaire mitterrandienne et font alliance avec la motion de Pierre Mauroy, ce qui entraîne de fortes tensions avec la majorité, comme leur exclusion du secrétariat national. Différence de culture oblige, les rocardiens se pensent comme l'avant-garde de la gauche. Le regard de ce témoin acteur de la deuxième gauche rocardienne qu'est Robert Chapuis sur les dissensions des années 1970 est instructif. Rendant compte du congrès de 1977, il y présente un Mitterrand incapable de saisir la modernité des enjeux et pétri d'une vision dépassée de la gauche tandis que Rocard incarnerait lui l'avenir :

« François Mitterrand avait l'habileté et la capacité d'unir dans ses discours les valeurs classiques de la gauche et les réalités d'une société en mutation profonde, mais il ne portait pas en lui une culture correspondant à cette nouvelle société. (...) Michel Rocard prononce un discours idéologique percutant, portant le débat bien loin des considérations tactiques, allant aussi bien à l'encontre du jacobinisme du CÉRÉS que du « républicanisme » des amis de François Mitterrand. Il met en évidence deux cultures : l'une centralisatrice et jacobine, qui privilégie le rôle de l'Etat, l'autre attachée aux forces sociales, plus décentralisatrice, qui privilégie la transformation sociale par ceux qui sont les plus concernés et y trouvent davantage leur intérêt. C'est mettre en évidence une « deuxième gauche » pleine d'avenir, aux côtés de la première, plus traditionnelle. Le discours (de Michel Rocard) fut très applaudi : il redonnait du souffle à la social-démocratie⁹⁵ »

Sur les nationalisations en 1981, Michel Rocard se distinguera en prônant des nationalisations sans rachat total à la différence de la majorité du parti socialiste. Il cultive tout au long du premier septennat sa différence, même s'il ne dépose pas de motion à tous les congrès. Il anime un réseau de réflexion dans le parti, mais aussi à l'extérieur. Cette initiative se matérialise à partir de 1987 dans les clubs « Convaincre », cercles intellectuels et politiques qui doivent appuyer sa candidature pour les présidentielles de 1988. Devant la décision de François Mitterrand de se représenter, Michel Rocard s'efface une seconde fois (après sa candidature avortée de Conflans-Sainte-Honorine en 1980).

François Prigent, Gilles Richard et Jacqueline Sainclivier (dir.), *Le PSU vu d'en bas. Réseaux sociaux, mouvement politique, laboratoire d'idées (années 1950-années 1980)*, Rennes, 2010, PUR, collection « Histoires », 376 p.

⁹³ Voir Michel Rocard, *Le PSU et l'avenir socialiste de la France*, Paris, Seuil, collection « Politique », 1969, 186 p. – en particulier le chapitre « Contre l'autorité » p. 71 et suivantes.

⁹⁴ Entretien avec Claude Pair

⁹⁵ Robert Chapuis, *Si Rocard avait su – témoignage sur la deuxième gauche*, Paris, L'Harmattan, collection « Des poings et des roses », 2007, 228 p. – p. 66 et 77

Entre le Premier ministre et le ministre de l'Education nationale, cette opposition culturelle se matérialise dans le dossier de la revalorisation. L'entourage du Premier ministre défend l'option d'une revalorisation de la fonction enseignante sous condition de rénovation des pratiques pédagogiques, tandis que le ministre de l'Education nationale propose de traiter les deux dossiers distinctement. Pour les rocardiens, l'entourage de Lionel Jospin cherche à ménager les sensibilités syndicales quitte à ne pas obtenir de garantie sur la rénovation ce qui serait le signe de son moindre attachement à cette réforme de l'école. L'équipe Jospin déclare, elle, se refuse à défendre ce mode de réforme qui risquerait de faire échouer le projet d'ensemble en attisant les protestations enseignantes. Ici la confrontation entre les deux hommes et les deux équipes se joue sur la façon de réformer, le style de gouvernement plus que sur le fond du dossier : nous constatons bien un accord sur le fond mais deux moyens pour mettre en pratique cette rénovation. L'équipe Rocard aurait souhaité l'exiger comme contre-partie des enseignants à la revalorisation, quitte à bousculer les pratiques traditionnelles, pariant sur sa capacité à convertir aux bonnes pratiques, croyant dans la capacité du « local » à se saisir de principes quasi autogestionnaires. L'équipe Jospin préfère quant à elle satisfaire de façon inconditionnelle sa base électorale sur la question de la revalorisation salariale enfin d'engager ensuite la réflexion sur les pratiques, pensant qu'il est plus facile de convaincre un public gagné à sa cause.

2) Des accords de fond derrière des désaccords de façade

▪ LE CAS DU PROJET D'ETABLISSEMENT

Au-delà des styles de gouvernement, une différence de conception sur le fond d'un dossier se concrétise dans le projet d'établissement : celui-ci oppose l'équipe Jospin au courant Rocard, notamment au travers de l'équipe de Robert Chapuis.

L'équipe du secrétaire d'Etat à l'enseignement technique se pense en effet comme « l'aiguillon » de l'action de son ministère de tutelle et les conseillers de Robert Chapuis, militants pédagogiques, tentent de lancer des initiatives qu'ils jugent novatrices. Ainsi, dès le mois de juin 1988, Robert Chapuis s'émancipe en décrétant, sans en référer à l'entourage du ministre d'Etat, une journée nationale de réflexion dans les établissements techniques pour la mise en place de projets d'établissement :

« Très vite, il (*Robert Chapuis*) lance une initiative, en mai-juin, avant les grandes vacances, dans la foulée de sa nomination. Il lance une initiative auprès de tous les lycées techniques et tous les lycées professionnels dont il a la charge. Et il leur dit de faire des journées banalisées, sans cours, où on réunit les enseignants pour parler du projet, pour que dès la rentrée, les établissements techniques commencent à élaborer un projet d'établissement. Il réunit également tous les recteurs, avant que le

ministre ne le fasse – ce qui est très mal vu par le cabinet de Jospin évidemment – et il leur parle pendant une journée du projet d'établissement⁹⁶. »

Cette velléité d'indépendance est très mal reçue dans l'entourage du ministre et Robert Chapuis reçoit un appel d'Olivier Scharpentek, directeur du cabinet de Lionel Jospin, pour lui rappeler les règles protocolaires de la hiérarchie ministérielle⁹⁷. Au-delà des querelles de bienséance, le désaccord entre les deux équipes ne se réduit pas à une querelle de bienséance. Le projet d'établissement, bien qu'initié par le secrétariat d'Etat à l'enseignement technique – Jean-Pierre Obin qualifie l'action de Robert Chapuis de « *coup de force* » – sera inscrit dans la loi d'orientation. Mais entre le projet initial défendu par les rocardiens et celui qui sera inscrit dans la loi, deux conceptions du rôle de ce projet se distingueraient nettement :

« Et on va voir deux conceptions (*du projet d'établissement*) se heurter, coexister. L'une représentée par le cabinet de Chapuis et Claude Perrot (*chargé de mission au cabinet de Chapuis, il participe en partie aux séances de rédaction de la loi*) ; l'autre représentée par Luc Fournier qui est au cabinet de Jospin et qui défend la conception ancienne⁹⁸. »

L'option Chapuis-Rocard serait une « *conception globale, globalisante* » permettant d'articuler « *la politique de l'établissement dans tous les domaines* », de « *mobiliser les personnels pour aller dans le même sens* » :

« Il est faux de dire que, puisqu'il y a des programmes nationaux, tout le monde fait la même chose partout. On ne fait pas la même chose du point de vue des contenus je parle, dans un collège de banlieue et dans un collège de centre-ville. Donc ce qu'on souhaite à travers le projet d'établissement, c'est reconnaître qu'il y a une politique, que c'est possible de diriger un établissement, et cette politique, il faut l'exprimer dans un projet en faisant s'exprimer les personnels⁹⁹. »

A l'opposé de ce projet d'établissement, fer de lance de l'autonomie – voire de l'autogestion des établissements – l'option défendue au sein du cabinet Jospin serait un projet purement « *pédagogique* », « *particulier à chaque établissement* ». Bureaucratique et non libérateur, celui-ci ne serait pas pensé comme l'élément moteur du projet de rénovation du système éducatif. L'option Jospin serait alors une option édulcorée, loin de promouvoir l'autogestion à laquelle aspireraient les conseillers du secrétaire d'Etat.

Il serait possible, en reprenant les schémas explicatifs des acteurs à notre compte, de rapporter les prises de position divergentes sur ce projet à une querelle de position dans le gouvernement ou au sein du parti socialiste, en raison notamment de cultures politiques différentes. Pourtant comme nous l'avons vu pour le cas de la rivalité Fabius/Jospin, de nombreux choix sont irréductibles aux relations interpersonnelles (même médiatisées par des concurrences de cultures politiques) tant celles-ci masquent un consensus largement partagé sur la politique à mener en matière d'éducation. C'est donc ce consensus entre les entourages de Lionel Jospin, Michel

⁹⁶ Entretien de Jean-Pierre Obin avec Bertrand Pirat, in *Le projet d'établissement*, op. cit. p. 43

⁹⁷ Voir entretien avec Claude Pair, Jean-Pierre Obin et Robert Chapuis.

⁹⁸ Entretien de Jean-Pierre Obin avec Bertrand Pirat, in *Le projet d'établissement*, op. cit. p. 45

⁹⁹ Ibid. p. 44

Rocard et Laurent Fabius, entre première et seconde gauche, qu'il nous faut interroger et que nous tenterons d'éclaircir.

▪ UN FAIBLE IMPACT DES OPPOSITIONS PREMIERE / DEUXIEME GAUCHE SUR LES DECISIONS

Pour évaluer l'impact des oppositions vécues comme culturelles par l'entourage de Michel Rocard et Lionel Jospin, nous nous proposons de nous attarder sur plusieurs problèmes concrets.

Revenons d'abord sur la question du projet d'établissement, qui aurait connu deux versions totalement opposées dans la mise en place jospinienne et bureaucratique, systématisée et celle de l'équipe Chapuis, véritablement démocratisante. Or, à comparer les témoignages, ce sont surtout les conseillers du secrétariat d'Etat qui insistent sur les différences entre leur politique et celle de Lionel Jospin, notamment dans la conception du projet d'établissement. Mais l'entourage de Lionel Jospin porte la même critique d'une standardisation des projets d'établissements. Ainsi Luc Fournier, qui a été le promoteur en 1983 des projets d'établissements s'insurge en entretien contre les projets d'établissements « mécaniques » :

« Et bien c'est l'idée que ça donnait une spécificité à l'établissement... Ca n'arrivait pas du sommet... Ca venait de la base, c'était pas un ordre du ministère : le ministère disait « faites un projet, mais le projet était pas défini d'en haut ! » Voilà... (...) S'il était bien compris, ça permettrait déjà de répéter non pas mécaniquement comme font mécaniquement les chefs d'établissement tout ce que à quoi ils doivent tendre. Parce que quand un projet d'établissement commence par « faire réussir tous les élèves », y'a pas besoin d'un projet d'établissement pour faire ça. Ca supposerait une aide ciblée. Par exemple, ça voudrait dire qu'un projet d'établissement, c'est la sécurité. Un projet d'établissement qui ne se consacre qu'à la sécurité : comment on améliore sur x temps dans l'établissement, sur une scolarité, sur... comment on améliore la sécurité des cohortes d'élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème} et des enseignants dans cet établissement. Le projet d'établissement ne devrait tendre qu'à ça. Ailleurs, il devrait avoir d'autres cibles : « nous sommes en situation frontalière, comment on fait pour que nos élèves maîtrisent tous la langue de la frontière, du pays... » Je dis n'importe quoi... Or ça a été remplacé par la gnagnagna éducatif : « Ah ! et puis il faudrait mettre ceci, il faudrait mettre cela » Résultat les projets d'établissements, c'est euh... une cinquantaine de vœux pieux, sans objectifs matérialisés, sans... Et c'était pas ça... le projet d'établissement. Quand vous avez une industrie, certes le projet c'est de satisfaire tous les clients, mais ils ne disent pas « satisfaire tous les clients », ils disent : « quel secteur nous visons, quelle tranche d'âge dans la clientèle nous visons » voilà... Donc et malheureusement, c'est resté lettre morte, le projet d'établissement, c'est une panoplie qu'on accroche comme ça au mur, et qu'on... Quand j'étais Inspecteur général, comme on pensait, on savait que j'avais travaillé dessus, on croyait que c'était une idée fixe... Moi, c'est pas un enfant que je porte... Moi, j'y croyais, mais ça a pas été appliqué, j'm'en fous... Et donc ils me montraient, monsieur l'Inspecteur, mais ils me montraient des horreurs ! A vous allez être content M. l'Inspecteur Général, et ils me montraient 52 chapitres, avec des sous-chapitres, et moi je disais « quelle est la priorité là-dedans ? » enfin je le disais pas, parfois seulement, il ne faut pas vexer les gens¹⁰⁰. »

Au final, il ne semble pas que les entourages des deux ministres aient eu des positions radicalement différentes. Insister sur leurs divergences reviendrait à épouser les clivages des acteurs et négliger que cette critique de la « technocratisation » du projet d'établissement par l'équipe Jospin est pour les rocardiens, et plus particulièrement pour les membres du cabinet de

¹⁰⁰ Entretien avec Luc Fournier

Robert Chapuis, une stratégie de distinction politique qui leur permet de se donner un rôle, dans une histoire où le leur était finalement très peu développé.

Concernant les positions défendues par Lionel Jospin et Michel Rocard, elles sont, elles aussi, tout à fait proches. Seule la mésentente relative sur le couplage entre rénovation et revalorisation – comme avec l’entourage de Laurent Fabius – semble les différencier. L’option de Lionel Jospin, qui refuse de jouer la revalorisation contre la rénovation, revient, selon ses adversaires, à abdiquer son pouvoir de pression sur les enseignants et à accepter de différer la transformation des pratiques éducatives. Elle est donc interprétée comme un moindre attachement au projet de « Rénovation », comme une sorte de rejet inavoué de la nécessité proclamée de modernisation du système éducatif. Pourtant rien ne nous autorise à en faire autre chose, une fois de plus, qu’une différence de stratégie, elle n’est pas – et nous l’avons assez montré au chapitre 1 – une divergence sur le fond. C’est donc plutôt la culture commune des socialistes qui apparaît comme la propriété structurante de cette réforme. C’est pourquoi il nous semble nécessaire d’expliquer les proximités fortes entre les trois équipes que nous avons présentées pour expliquer (en partie) la réalisation de cette politique.

- ETUDIER LA CULTURE COMMUNE DES SOCIALISTES : DE LA LAÏCITE REPUBLICAINE A L'AUTOGESTION ?

Comme le rappelle Frédéric Sawicki avant de débiter son étude sur le courant fabiusien, il faut éviter que l’analyse des tendances internes ne « *renforce l’image d’un parti socialiste simple fédération, de surcroît instable et largement artificielle de ‘protos-partis’ ou de groupements en concurrence* » et conduise à négliger « *l’identité partisane commune*¹⁰¹ ». Que ces socialistes soient d’accord sur le fond ne doit sans doute pas nous étonner outre mesure, en vertu de leur appartenance au même parti qui sous-entend une certaine concordance idéologique¹⁰². Mais ces trois hommes et leurs entourages défendent des positions vis-à-vis de l’éducation qui ne sont pas les plus traditionnelles chez des socialistes. Plus exactement, ils incarnent tous trois sur cette question une représentation de la société qui ne constitue qu’une seule partie de la culture socialiste de la fin des années 1980 telle que l’ont présentée dans leur enquête sur les militants socialistes Henri Rey et Françoise Subileau. On pourrait, selon eux, distinguer deux pôles idéologiques, « *deux manières d’être socialiste* » s’articulant autour de « *la laïcité ou l’esprit républicain* » et de « *l’autogestion ou l’aspiration à*

¹⁰¹ Frédéric Sawicki, op. cit. p. 120

¹⁰² Tout le travail de Nathalie Ethuin, qui met à jour le travail du parti communiste pour mettre en forme l’idéologie de ses membres, est en ce sens intéressant : elle montre l’importance et la fabrication de l’accord idéologique entre les membres d’un même parti. Cf. Nathalie Ethuin, *Formation des militants et identité communiste*, Nouvelles fondations n°2, 2006, p. 49-57

*l'autonomie*¹⁰³ ». La laïcité dépasserait ici la querelle scolaire pour constituer un véritable système de pensée politique :

« La laïcité entend rejeter toute vérité révélée : c'est une morale sociale reposant sur le rôle émancipateur de la raison. L'esprit laïc' héritier de 1789, renforcé par le positivisme, fait le pari de la modernité et du progrès. (...) A l'origine, le laïcisme d'Etat entend construire l'unité de la Nation sur un système doctrinaire centré sur des valeurs humanistes revendiquées pour tous, sur un idéal philosophique rationaliste. La conception de l'Etat qui en procède en fait le dépositaire d'un pouvoir exercé à des fins rationnelles pour libérer les hommes de l'oppression. »

C'est un système dont sont finalement très éloignés les trois protagonistes que nous avons étudiés comme leur entourage. En revanche, on les retrouve presque mot pour mot dans la description suivante :

« Dans le parti socialiste, cette conception de la politique met en avant le concept d'autonomie et refuse d'assimiler le changement social à la lutte politique et l'action étatique. Elle privilégie les collectivités aux dépens des lieux institutionnels de pouvoir et entend établir de nouveaux rapports entre l'Etat et la société civile. Il importe d'allier alors la promotion de la justice sociale et de l'efficacité économique, de la responsabilité individuelle et de la solidarité collective. La nécessaire modernisation économique doit s'accompagner l'aménagement de l'intervention de l'Etat. La citoyenneté de participation que suppose la valorisation de la société civile fonde un projet moderniste de rationalisation et de démocratisation du pouvoir politique et économique¹⁰⁴. »

Invoquer une culture commune des dirigeants socialistes ne saurait être une explication suffisante et il nous semble donc nécessaire de s'interroger sur la façon dont s'est diffusée cette vision du monde, à la tête du parti socialiste. C'est la raison pour laquelle, il nous paraît nécessaire d'interroger précisément la culture socialiste en travaillant sur le temps long, en interrogeant sa constitution et ses évolutions, ce que nous proposons dans le point suivant.

III/ L'évolution du parti socialiste sur les questions éducatives (1970-1986)

Nous nous proposons dans ce point d'étudier les transformations des référents idéologiques d'un parti politique, ou plus exactement de son groupe dirigeant. C'est en effet moins au parti socialiste dans son ensemble, et notamment à ses militants, que nous nous intéressons qu'à ceux qui sont sa direction (les responsables partisans, les ministres et leurs conseillers, notamment les membres des cabinets ministériels, dont on peut imaginer que les dirigeants les choisissent selon un principe d'homologie positionnelle – même si ceux-ci sont moins politiques¹⁰⁵). Nous verrons dans un premier temps, comment co-existent au parti socialiste dans les années 1970 deux cultures partisans sur l'éducation, puis comment à l'arrivée au pouvoir dans les années 1980 se transforme le regard sur le monde des socialistes, en s'appuyant sur des dispositions particulières propres au groupe dirigeant et comment cette transformation s'applique à la question scolaire.

¹⁰³ Henry Rey et Françoise Subileau, *Les militants socialistes à l'épreuve du pouvoir*, Paris, Presses de la FNSP, 1990, 291 p. (p. 210 et suivantes) Il est vrai que ce travail a été effectué auprès des militants et non auprès des dirigeants socialistes, on peut de plus s'interroger sur la pertinence de leur typologie (qui n'est pas exclusive, comme ils le rappellent), bref il convient de prendre ce travail avec circonspection.

¹⁰⁴ Ibid. p. 218

¹⁰⁵ Frédéric Sawicki et Pierre Mathiot, « Les membres des cabinets ministériels socialistes en France », art. cit. (cf. p. 13)

1) Le PS et l'éducation dans les années 1970 : deux discours, deux réseaux ?

Ce détour historique ne remonte pas à la fondation du parti socialiste (puisqu'il ne s'agit pas d'interroger la place qu'occupait l'éducation à la SFIO des origines) ; il prend pour point de départ les années 1970, dans la mesure où celles-ci sont la matrice des transformations des années 1980 qui nous intéressent. Cette période est intéressante à plus d'un titre. Elle est d'abord celle de la recomposition de la gauche autour du parti socialiste d'Épinay puis du programme commun. Mais elle est aussi celle où le parti socialiste s'invente une double doctrine en matière d'éducation, lui permettant d'intégrer à la fois ses composantes laïques traditionnelles et les composantes chrétiennes qui le rejoignent à l'occasion du mouvement des Assises de 1974¹⁰⁶.

▪ GRANDEUR ET DECLIN DU SOCIALISME LAÏC

La culture politique du parti socialiste en matière d'éducation est historiquement dépendante de ses relations avec le milieu enseignants et laïcs.

Le réseau laïc et la défense de l'école républicaine, une tradition socialiste

Bien que les études sur les enseignants et la politique restent rares¹⁰⁷, les liens du parti socialiste avec le monde enseignant sont une évidence largement partagée. On évoque généralement la forte base sociale que constituent les enseignants pour le parti socialiste. Ainsi on estime que plus de 70% des enseignants ont voté pour un candidat de gauche au premier tour des élections législatives de 1978 dont 45% pour le PS, tandis que la population française ne vote qu'à 53% pour la gauche et 27% pour les socialistes¹⁰⁸. Mais peu d'auteurs ont réellement creusé les relais qui ont permis assurer au parti socialiste des années 1970 une telle audience chez les enseignants. Explorant plus méthodiquement les réseaux socialistes, Frédéric Sawicki a travaillé sur les appuis

¹⁰⁶ Pour une analyse synthétique de la « greffe chrétienne » au parti socialiste, voir Frédéric Sawicki, « Les socialistes », in Jean-Jacques Becker, Gilles Candar, *Histoire des gauches en France volume 2 – XX^e siècle, à l'épreuve de l'histoire*, Paris, La découverte, collection « Sciences humaines et sociales / Poche », 2005, 784 p. (1^{ère} édition 2002) – p. 27-50

¹⁰⁷ Quelques études ont toutefois porté sur l'orientation politique des enseignants et plus particulièrement des enseignants du primaire. Bacot Paul, « Le comportement électoral des instituteurs. Mitterrandistes et giscardiens » *Revue française de science politique*, XXVII, no 6, 1977, p. 884-914 / Véronique Aubert, Jacques Ozouf, Mona Ozouf, « La tradition politique des instituteurs », *Pouvoirs*, 1987, n°42, p. 53-65 / Paul Gerbod, *Les enseignants et la politique*, Paris, PUF, collection « Sup-L'historien », 1976, 162 p. / Alain Léger, *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, « L'éducateur », 1983, 199 p. Signalons le projet ANR « Le rapport des enseignants à la citoyenneté » actuellement mené au CERAPS, sous la direction de Frédéric Sawicki.

¹⁰⁸ Sondage Sofres réalisé pour le monde de l'éducation du 12 au 19 décembre 1977, *Le monde de l'éducation*, février 1978

enseignants ou plus exactement sur les réseaux laïcs du PS, établissant qu'ils constituaient une ressource indéniable pour les socialistes, même si leur poids pouvait varier selon les fédérations¹⁰⁹. Ce sont en particulier les associations qui composent le Comité National d'Action Laïque, qui structurent ces relais¹¹⁰. C'est donc par le biais laïc que les socialistes se sont acquis l'appui du monde enseignant et il est logique de retrouver la rhétorique laïque dans tous les programmes du parti socialiste.

Cet esprit laïc des socialistes est aussi ancien que leurs relations symbiotiques avec le monde enseignant, et la FEN en particulier. Ainsi la SFIO adopte le principe de la nationalisation de l'enseignement privé en 1929, deux ans à peine après le vote de cette orientation au congrès du SNI, sous la pression de certains de ces cadres qui ont une double appartenance syndicale et partisane¹¹¹. Dès les débuts de la SFIO, les enseignants constituent une part non négligeable de ses adhérents : un sondage du journal *Le populaire*, organe de la SFIO, établit qu'en 1928, 26% des abonnés sont instituteurs, professeurs ou fonctionnaires. Mais ils ont surtout occupé des responsabilités au sein du parti, formant un groupe en progression constante à l'Assemblée nationale : les enseignants représentent 12% des députés socialistes aux débuts des années 1920, 24% au lendemain des élections de 1936 et 35.5% en 1951¹¹². Ils constituent également 43% des membres du comité directeur de la SFIO en 1950¹¹³. Cette forte présence dans les instances dirigeantes du parti explique sans doute que celui-ci ne développe guère de programme propre en matière d'éducation jusqu'aux 1970 : comme le note Jean-Paul Visse, la SFIO semble à l'époque « *le relais parlementaire des organisations laïques* ». Elle dépose par exemple en 1965 une proposition de loi directement issue d'un texte du CNAL, et son programme éducatif du congrès de 1965 reprend quasi intégralement la résolution finale du colloque du CNAL de 1964¹¹⁴. Cette relation d'interdépendance entre le syndicat et le parti est bien décrite par Jean-Louis Piednoir, ancien délégué à l'Education nationale au parti socialiste :

« De l'autre côté, nous étions sous la surveillance de la FEN (...) et les responsables de la FEN étaient assez crispés et ne voulaient pas voir l'ombre d'une différence entre le programme syndical et le programme socialiste. (...) Et c'était renforcé par le fait que les députés socialistes étaient membres de la FEN, même de l'ancienne SFIO, ils allaient voir leurs copains du syndicat pour savoir ce qu'il fallait

¹⁰⁹ Frédéric Sawicki, *La structuration du parti socialiste*, op cit.

¹¹⁰ On retrouve au sein du CNAL, fondé en 1949, à l'initiative du SNI, des organisations aussi diverses que la FEN et ses 44 syndicats, la FCPE, la Ligue de l'enseignement. La FCPE a été créée par le SNI : voir article dans *Cahiers du centre Henri Aigueperse*

¹¹¹ Voir Jean-Paul Visse, *La question scolaire – 1975-1984, évolution et permanence*, Lille, Presses universitaires du septentrion, collection « Temps, espace, société », 1995, 537 p. (p. 163) Il évoque ainsi le cas de Marceau Pivert ou Georges Lapierre, tous deux anciens instituteurs.

¹¹² Ibid. p. 164

¹¹³ Alain Bergougnieux et alii, *La forteresse enseignante*, Paris, Editions de la fondation Saint Simon, p. 255

¹¹⁴ Jean-Paul Visse, op. cit. p. 163

raconter. Si bien qu'il n'y avait pas d'autonomie du politique par rapport au syndical dans la mouvance socialiste¹¹⁵. »

La centralité de la laïcité dans les revendications enseignantes est bien sûr liée à la tradition républicaine, mais elle s'explique aussi par le fait que les années 1950 sont un moment d'offensive de l'enseignement privé, qui se traduit notamment par les lois Marie, Barangé puis Debré¹¹⁶. Plus exactement, la question scolaire est au cœur des équilibres gouvernementaux instables de la Troisième force ; elle est en grande partie la cause de la fin de l'alliance SFIO-MRP¹¹⁷. Mais la SFIO – et la nébuleuse FEN-CNAL – promeut également d'autres projets que la défense de la laïcité et l'abrogation des lois « anti-laïques » : la question de la démocratisation scolaire est également au cœur de ses projets.

L'apparition d'une doctrine éducative indépendante au parti socialiste

Si la défense de l'école laïque et républicaine a constitué longtemps l'essentiel de la doctrine socialiste en matière d'éducation, la centralité des valeurs « laïcardes » devient encombrante et commence à être progressivement remise en cause à partir des années 1950-60. Certains dirigeants socialistes mènent ainsi – à titre personnel – des négociations avec le Vatican : Guy Mollet en 1955, Charles Hernu en 1956¹¹⁸. La querelle scolaire ayant conduit les socialistes dans l'opposition, la perspective d'une réconciliation religieuse leur permettrait de revenir au pouvoir et les promesses au CNAL pèsent moins lourd que la possibilité d'un retour au gouvernement – mais ces pourparlers dans les deux cas n'aboutissent pas. Même en 1959, lors du vote de la loi Debré, les socialistes, Guy Mollet en tête, participent à la commission d'études et ce n'est qu'au terme de celle-ci qu'ils se désolidarisent du gouvernement et refusent de voter cette loi¹¹⁹. Se font donc jour quelques voix au sein de la SFIO qui ne se rangent pas complètement derrière le laïcisme de rigueur, si bien que celui-ci semble devenir un discours de façade.

La recomposition du mouvement socialiste dans les années 1970 autour du parti socialiste d'Epinay et de François Mitterrand renforce cette duplicité sur la question laïque. La

¹¹⁵ Entretien avec Jean-Louis Piednoir.

¹¹⁶ Le 4 septembre 1951 est votée la loi Marie qui permet aux élèves de l'enseignement privé de bénéficier des mêmes bourses que dans l'enseignement public. Le 9 septembre 1951, la loi Barangé étend aux établissements privés le bénéfice des allocations versées aux Conseils généraux (pour financer des aménagements scolaires) pour chaque enfant fréquentant l'école primaire dans l'enseignement public : les associations de parents d'élèves en alors sont les destinataires et gèrent le financement des établissements confessionnels. Votée le 31 décembre 1959, la loi Debré institue des régimes d'association des écoles d'enseignement privé avec l'État, ce qui revient – selon la mouvance laïque – à un financement tacite de l'enseignement catholique. (Voir section II).

¹¹⁷ Eric Duhamel, *Histoire politique de la IV^e République*, Paris, La Découverte, collection « Repères », 2000, 121 p. / Jean-Pierre Rioux, *La France de la IV^e République – L'ardeur et la nécessité (1944-1952)*, Paris, Seuil, collection « Points histoire », p. 142-169 (plus spécifiquement sur la question laïque)

¹¹⁸ Jean-Paul Visse, op. cit. (p. 168-171)

¹¹⁹ Jean-Paul Visse, op. cit. (p. 171) Ce travail commun aurait eu une fois de plus comme motivation d'essayer de construire « la paix scolaire » et de se débarrasser du problème laïc.

nationalisation de l'enseignement catholique est encore inscrite dans le programme de 1972 (« Changer la vie ») puis dans le programme commun signé avec les communistes et les radicaux, car elle constitue un des fondements de leur entente. S'y ajoute l'abrogation du concordat pour l'Alsace et la Lorraine¹²⁰. Pourtant lors de la campagne de 1974, François Mitterrand atténue ce projet de gouvernement, comme en témoigne la lettre qu'il adresse aux enseignants des établissements privés :

« (Nous organiserons) une concertation entre les parties prenantes de l'enseignement public et de l'enseignement privé pour trouver des solutions acceptables pour tous et qui permettent l'application d'un programme de lutttes contre les inégalités de l'école¹²¹. »

Ce revirement n'est pas exempt de toute préoccupation électorale, mais il est le symptôme d'un mouvement plus profond. Des voix s'élèvent en interne pour tenter de donner au parti socialiste une autonomie programmatique sur les questions éducatives. Cette position est relayée par le premier secrétaire car, pour lui, la reconstruction du parti socialiste passe par la constitution de groupes de travail sectoriels permettant au parti socialiste de se doter d'une doctrine, d'un programme et d'un réseau aptes à diffuser les idées des socialistes dans chacun de ces secteurs¹²². Or, dans le domaine de l'éducation, la dépendance programmatique du parti socialiste à la majorité de la FEN laisse le champ libre au parti communiste dont la revue spécialisée *L'école et la nation* est devenue une revue de référence dans le domaine. La création d'une délégation à l'éducation s'inscrit donc dans un programme de reconquête des enseignants du secondaire, dominés syndicalement par la tendance Unité et Action, proche des communistes. François Mitterrand confie la direction du secteur éducation à Louis Mexandeau, avec pour but de construire une « voix plus autonome, plus politique par rapport aux syndicats¹²³ ». Mais la tutelle de la FEN se fait encore sentir puisqu'un second délégué à l'éducation, adoubé par la fédération syndicale, Roger Quillot, est adjoint à Louis Mexandeau. Le passé syndical de ces délégués, tous deux anciens enseignants syndiqués à la FEN se révèle ici décisif :

« La FEN a gueulé parce que Mexandeau avait un passé syndical au SNES comme [membre d'] Unité et Action. Donc des ennemis irréductibles. Alors Mitterrand a nommé Roger Quillot qui avait été UID et puis c'était un ami de Pierre Mauroy donc ça a rassuré¹²⁴. »

La nouvelle équipe se lance dans la rédaction d'un plan sur l'éducation qui paraît en 1978¹²⁵. Ce projet, qui manifeste l'autonomie du parti socialiste sur les questions d'éducation, opère une véritable refonte idéologique, qui s'exprime dans la revue *Ecole et socialisme*, devenue l'organe de la

¹²⁰ *Programme commun de gouvernement du parti communiste et du parti socialiste*, Paris, Editions sociales, 1972, 192 p. (p. 52)

¹²¹ Cité par Jean-Paul Visse, op. cit. (p. 175)

¹²² Entretien avec Jean-Louis Piednoir.

¹²³ Entretien avec Jean-Louis Piednoir

¹²⁴ Entretien avec Jean-Louis Piednoir. Mauroy est une caution pour la FEN puisqu'il a été longtemps secrétaire fédéral du SNETAA, le syndicat des enseignants du technique et que « tout le monde s'accordait pour dire qu'il aurait un bon secrétaire général de la fédération ». Voir *La forteresse enseignante*, op. cit. p. 259.

¹²⁵ Louis Mexandeau, Roger Quillot, *Libérer l'école – Plan socialiste pour l'Education nationale*, Paris, Flammarion, 1978, 188 p.

délégation à l'Éducation nationale ¹²⁶. Si un discours sur la laïcité y perdure, il ne constitue plus le fond doctrinal en matière d'éducation. Ainsi de 1975 à décembre 1983, à la veille des débats houleux sur la loi Savary, sur 28 numéros, seuls 13 articles sont consacrés à la question laïque. Le décalage culturel qui se construit progressivement entre le PS et la FEN apparaît bien dans le récit que livre Jean-Louis Piednoir, secrétaire de la délégation éducation, de ses entretiens avec les dirigeants de la FEN. Il explique comment le maintien de la disposition sur la nationalisation de l'enseignement privé dans le plan sur l'éducation fait figure d'offrande sur l'autel de la FEN :

« Les formules qui avaient été prises dans l'avant-projet avaient été pratiquement recopiées du programme commun et du programme socialiste et donc étaient très « laïques ». Et ça, ça avait été aussi un peu tactique, ça avait été fait pour faire taire les gens de la FEN, pour leur dire « on est aussi laïcs que vous ». Et en réalité, je me rappelle une fois, avoir vu Guillot, (ton un peu moqueur) le secrétaire pédagogique de la FEN, qui réclamait « aucune subvention, même pour le périscolaire pour des organisations professionnelles ». On était avec Mexandeau, il me dit « voilà bien le dernier homo laïcus, comme aurait dit ma grand-mère, c'est dommage qu'il chie sans quoi on devrait le mettre sous verre » (rires) Ah c'était vraiment l'image de l'archaïsme pédagogique, incroyable ! Il vivait dans un monde... Ce dont on avait la trouille, et la suite nous a donné raison, c'est qu'ils ne s'étaient pas aperçus du changement de mentalité de l'opinion publique sur ces questions là et les responsables syndicaux étaient restés totalement imperméables à l'analyse du sociologue sur la consommation d'école, Ballion... les consommateurs d'école... Ils avaient pas vu ça, mais ils avaient pas lu non plus l'article d'Antoine Prost sur les changements lents des subventions publiques à l'enseignement privé. Antoine Prost avait exploité les résultats de plusieurs sondages entre 1945 et 1980. Il avait monté : ça a pas été nouveau, ça a été une lente dérive... en 1945, il devait y avoir 15 ou 20% de la population qui était pour les subventions. Même de Gaulle qui avait été catholique pratiquant les avait supprimées, donc... mais en 1980, ça avait évolué petit à petit pour obtenir en 1980 une position globalement « pour » ça gênait plus personne »

Du discours de Jean-Louis Piednoir ressort une très forte distance culturelle presque un mépris social pour les défenseurs des positions laïques traditionnelles, jugés mener un combat d'arrière garde. La délégation à l'éducation envisage en effet le problème éducatif sous un tout autre angle, comme en témoignent les référents cités ici qui sont Antoine Prost et Robert Ballion. Cette transformation sans doute liée à l'arrivée au parti socialiste, après 1974, au lendemain des Assises du socialisme, de nouveaux militants issus de la « deuxième gauche », du catholicisme social ou de la gauche chrétienne, de mouvements comme la CFDT, la JOC et le PSU¹²⁷ et de façon plus

¹²⁶ Le mouvement *Ecole et socialisme* est initialement extérieur au Parti socialiste, comme le note Alain Bergougnieux et alii dans *La forteresse enseignante*. Il a été initié par la majorité de la FEN, en 1973, pour renouveler le fond idéologique du syndicat face à la montée du courant Unité et Action. Aux côtés des militants syndicaux, on retrouvait de nombreux membres du Parti socialiste même si ceux-ci signent sous leur étiquette syndicale : Jean-Pierre Chevènement (SNESup), Roger Quillot (SNESup), Raymond Vaillant (SNETAA), Bernard Derosier (SNI), Jacques Guyard (SNESup) (voir *Ecole et socialisme*, n° 1, 1973, p. 3) Mais rapidement le mouvement s'étiolle et c'est le parti socialiste qui récupère la revue : « y'avait personne pour s'en occuper, pis après ils en ont eu marre, ils nous ont refilé le bébé, ils l'ont refilé au PS. Y'a eu une cérémonie qui a eu lieu, place du palais Bourbon de remise solennelle des clés d'école et socialisme, 1975 je pense... » (Entretien avec Jean-Louis Piednoir). La revue sur laquelle nous nous appuyons est donc la revue du parti socialiste, organe de la délégation à l'Éducation nationale à partir de 1975, moment où paraît le « deuxième » n° 1.

¹²⁷ Les assises du socialisme, qui se tiennent une semaine après la défaite de François Mitterrand aux élections présidentielles de 1974, mettent en scène l'adhésion de militants de la direction du PSU (Michel Rocard en tête) ou de la CFDT (Jacques Chèreque) ainsi que du catholicisme social (Vie nouvelle, JOC...). Elles vont permettre au parti socialiste de conquérir une partie de la gauche qui lui faisait défaut et de s'implanter dans certaines régions où ses scores restaient faibles, terres traditionnellement catholiques (Bretagne, Lorraine). Jacques Kergoat, *Histoire du Parti*

générale à la transformation de la commission éducation du parti socialiste que nous allons étudier dans le point suivant.

▪ LA CONSTRUCTION D'UNE NOUVELLE DOCTRINE EDUCATIVE SOCIALISTE

Les travaux de la délégation à l'éducation

Aux côtés de la FEN d'autres organisations vont être sollicitées : la FCPE d'abord, pour intégrer les parents dans l'école, mais aussi des associations extérieures à la nébuleuse du CNAL, en particulier les mouvements pédagogiques « freinetistes » tels que l'ICEM, les CEMEA et le GFEN¹²⁸, ou encore les municipalités socialistes¹²⁹. Ces deux nouveaux partenaires incarnent deux des préoccupations majeures du nouveau programme des socialistes : la rénovation pédagogique et la décentralisation.

C'est en effet sur les terres de l'innovation pédagogique que vont se lancer les membres de la délégation : la revue vante « le plaisir d'enseigner¹³⁰ » et la nécessité de respecter les rythmes propres à chaque enfant¹³¹. Les vertus d'une « école ouverte » sont développées sur deux dossiers¹³². Le désenclavement pédagogique d'une école sans classe fermée qui est promu consiste ainsi à mettre en place plus d'ateliers, à moins faire reposer l'enseignement sur la relation maître-élève, à construire de vraies équipes d'enseignants, et à faire intervenir des « co-éducateurs ». Il s'agit de développer une pédagogie plus adaptée à l'élève face à la pédagogie traditionnelle :

« Le discours traditionnel est inconsciemment destiné à un écolier de référence, disciple attentif, élève modèle... le projet implicite de reproduction sociale repose sur le lien privilégié, presque fatalement noué entre cet élève et son maître. Aucune mesure extérieure à l'école, si nécessaire soit-elle, ne suffira à rompre cet enchaînement, cette logique, si chaque maître ne parvient aussi à fonder sa pratique sur la réalité, la diversité du groupe de ses élèves. La pédagogie d'ouverture est l'un des meilleurs moyens d'y parvenir, dans la mesure où elle permet de créer des situations, des incitations nouvelles¹³³. »

La délégation à l'éducation développe ainsi une critique du fonctionnement traditionnel de l'école républicaine. Celle-ci n'est plus pensée comme libératrice mais au contraire comme créatrice ou reproductrice d'inégalités. Dès le second numéro, la revue se penche ainsi sur « la relation étroite

socialiste, La Découverte, Paris, 1997 / Louis Mexandeau, *Histoire du Parti socialiste*, Paris, Le Taillandier, collection « Contempo », 2005, 443 p.

¹²⁸ ICEM : Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (pédagogie Freinet)

¹²⁹ Entretien avec Jean-Louis Piednoir

¹³⁰ « Le plaisir d'enseigner », *Ecole et socialisme*, 1975, n° 1, p. 26-30

¹³¹ « Le temps en question : les rythmes scolaires », *Ecole et socialisme*, 1979, n°15, p. 18-22

¹³² « Vers l'école ouverte » et « Vers l'école ouverte (2) », *Ecole et socialisme*, 1978, n° 10 et 11, p. 24-32 et p. 23-27

¹³³ Ibid. n°11, p. 25

entre inégalités sociales et inégalités scolaires¹³⁴ ». Les notions d'excellence ou de retard scolaire, envisagées comme des normes sociales contestables, sont par exemple remises en cause :

« Certaines inadaptations et l'ensemble des 'retards scolaires' n'existent que par rapport à des normes et des institutions conçues arbitrairement¹³⁵. »

En décembre 1978, *Ecole et socialisme* organise un colloque à Grenoble intitulé « *Changer l'école* » qui se donne pour objectif de faire le bilan des expériences pédagogiques et réunit socialistes, syndicalistes, représentants des mouvements pédagogiques et d'associations du réseau laïc traditionnel. Ces expériences sont vues comme le moyen de « *remettre en cause la structure inégalitaire de la société*¹³⁶ ». Le choix de la ville de Grenoble, lieu de nombreuses expérimentations pédagogiques autour du quartier de la Villeneuve n'est d'ailleurs pas anodin. Mais le projet le plus novateur que porte la délégation à l'éducation est le projet de programme d'éducation prioritaire, qui donnera naissance aux ZEP. Celui-ci développe une remise en cause de la traditionnelle « égalité républicaine » au nom d'une égalité réelle :

« Join-Lambert avait calculé ce que la République dépensait par enfant suivant son origine sociale. Alors évidemment comme les gens des classes intellectuelles et privilégiées font des études plus loin, finalement, c'est faramineux ce qu'on paie en moyenne pour un fils d'ouvrier et pour un fils de cadre supérieur... Alors l'idée de donner la même chose à tout le monde, d'accord, mais vous calculez sur une année, regardez sur toute une scolarité... (...) Alors on avait mis un peu ça en mettant « *l'école inégalitaire* », qu'on mette davantage de moyens là où il faut¹³⁷ ! »

Dans le plan socialiste pour l'éducation, les ZEP apparaissent explicitement sous le titre « *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 aux catégories scolairement défavorisées¹³⁸ »

La prise d'indépendance face à la FEN est ici complète, tant sa majorité ne se laisse que très difficilement convaincre par la délégation du bien fondé de la mesure :

« Je me rappelle... Ca avait vraiment choqué les gens, les syndicalistes purs et durs... ils étaient tellement dans l'égalité républicaine, c'était 'on regarde pas qui est qui et on se pose pas la question', l'idée de, d'une espèce de discrimination positive, en quelque sorte, les heurtait profondément. Mais je me rappelle Guy Georges qui était secrétaire du SNI-PEGC à l'époque... il n'osait pas être contre parce que l'argument de Join-Lambert était trop gros, mais il avait dit texto 'les ZEP, je m'en bats l'œil'¹³⁹... »

Les liens de la délégation socialiste à l'éducation avec le monde syndical sont ici plutôt à rechercher du côté du SGEN, dont plusieurs de ses membres sont ou ont été adhérents, à l'exemple de Jean-Louis Piednoir. Ce sont justement ces liens avec le SGEN, le passage par des clubs de réflexion comme *Université et démocratie* qui explique l'appropriation du projet de ZEP par

¹³⁴ « Le langage du petit enfant » et « Les grandes écoles ». Les deux thèmes sont désignés dans l'éditorial comme des « *révélateurs des inégalités* », *Ecole et socialisme*, 1976, n° 2, p. 12-20

¹³⁵ « L'échec scolaire », *Ecole et socialisme*, 1979, n° 12, p. 17

¹³⁶ « Changer l'école : compte-rendu d'un colloque sur l'innovation pédagogique organisé par le Parti socialiste en décembre 1978 à Grenoble », *Ecole et socialisme*, 1980, n° 16, p. 12-29

¹³⁷ Entretien avec Jean-Louis Piednoir

¹³⁸ *Libérer l'école*, op. cit. p. 45

¹³⁹ Ibid.

la commission éducation du parti socialiste¹⁴⁰. La délégation s'appuie sur l'expérience menée à Genevilliers, lors du relogement des habitants du bidonville de Nanterre. Le directeur de l'école, Alain Bourgarel, « a eu l'idée d'utiliser cette structure originale d'une école payée par le département pour faire quelque chose de complètement original¹⁴¹. » Développant un projet pédagogique spécifique, cette école avait fonctionné grâce à l'appui du conseil général¹⁴². Les ZEP permettent ainsi de faire le lien entre l'innovation pédagogique et la décentralisation éducative : il s'agit d'allouer des moyens supplémentaires tout en laissant l'initiative aux acteurs locaux, les équipes enseignantes, qui doivent s'appuyer sur les collectivités locales¹⁴³.

La délégation à l'éducation propose en effet également une réflexion sur la décentralisation éducative, qui consiste en une ouverture de l'école sur son environnement, c'est-à-dire principalement sur les parents d'élèves et les acteurs en responsabilité dans les collectivités locales. Elle formule par exemple le projet de confier la présidence du conseil d'administration d'un établissement à une personne extérieure à l'établissement. Ils doivent progressivement reculer devant les réticences de leurs partenaires :

« Ensuite y'avait une autre organisation autour de la décentralisation etc. et donc avec les EPLE. Mais je crois qu'on l'avait supprimée dans la dernière version parce que ça fâchait trop les chefs d'établissements etc. Mais ça a dû rester sur une forme atténuée, cette histoire de président du Conseil d'administration. Je crois qu'on l'avait ôté du texte définitif, parce que ça avait créé trop de difficultés¹⁴⁴. »

Cet intérêt pour la décentralisation se manifeste aussi dans la volonté de s'appuyer sur le réseau des maires, dans le sillage des conquêtes municipales de 1977, pour promouvoir leurs conceptions de la politique éducative :

« On avait organisé une fois un colloque sur les responsabilités locales... Oui parce qu'on avait essayé aussi de s'appuyer sur les municipalités¹⁴⁵. »

Pour faire passer les idées de la délégation dans le parti socialiste, les délégués vont tenter d'user de ce réseau : ils animent des réunions dans les fédérations et travaillent en partenariat avec les

¹⁴⁰ Pour un éclairage sur ces liens, voir la thèse de Philippe Bongrand, op. cit. partie II. Voir également Maryvonne Prévot, op. cit. Voir également chapitre 3, section 3, II/ 2) Le cabinet Savary : des acteurs passeurs d'innovation

¹⁴¹ Entretien avec Jean-Louis Piednoir

¹⁴² Bruno Cogez, *Mise en œuvre de la politique ZEP*, mémoire de maîtrise d'histoire contemporaine, Université Paris I, 1996, sous la direction d'Antoine Prost. Publié en novembre 1996 dans le bulletin n° 9 de l'Association OZP (Observatoire des Zones Prioritaires) et disponible sur le site de Daniel Calin (<http://daniel.calin.free.fr/zep.html>)

¹⁴³ Sur l'histoire des ZEP, voir Bruno Cogez, op. cit. ; Antoine Prost, « Aux origines des ZEP », in *Regards historiques sur l'éducation en France - XIXe-XXe siècles*, Paris, Belin, collection « Histoire de l'éducation », 2007, 271 p. ; sur l'histoire plus récente, on peut également consulter : Philippe Bongrand, *La réflexivité de l'action publique - Savoirs et producteurs de savoirs dans la relance des zones d'éducation prioritaires (1997-1998)*, mémoire de DEA de science politique, Université Paris I, 2001, sous la direction de Jacques Lagroye.

¹⁴⁴ Entretien avec Jean-Louis Piednoir

¹⁴⁵ Ibid.

adjoints socialistes à l'éducation¹⁴⁶. Ici encore la démarche *bottom-up* est nouvelle face aux traditions jacobines de la FEN.

Comprendre les transformations de la doctrine

Pour éclairer les conditions de cette transformation doctrinale, on peut apporter deux types d'explication. La première réside dans le positionnement du parti socialiste face au parti communiste, la seconde dans les propriétés sociales des membres de la délégation à l'éducation du parti socialiste.

Les travaux de la délégation, comme nous l'avons déjà noté, ont aussi pour objectif d'installer le parti socialiste dans un secteur largement dominé par le parti communiste. Cet objectif transparaît nettement dans les travaux des membres de la délégation, tant ceux-ci ressentent le besoin de situer leur projet par rapport à celui du PCF. Ils se livrent ainsi en 1978 à une longue analyse comparative des programmes législatifs des deux partis :

"Le projet socialiste apparaît plus pédagogique, plus fouillé quant au contenu et aux ouvertures vers les possibles réalisations. Alors que le projet communiste souligne l'importance d'une 'culture générale' de haut niveau pour tous, le projet socialiste met l'accent sur le développement harmonieux et global de l'enfant et de l'adolescent. C'est particulièrement net au niveau des principes. Le rapport au savoir n'est pas tout, ni le plus important, pour le projet socialiste. Le développement affectif, social, physique, sensible, de l'individu est à prendre en compte par l'école. Dans le projet communiste, c'est l'acquisition du savoir qui semble privilégiée comme infrastructure de tout progrès et de toute formation générale ou professionnelle¹⁴⁷".

Le choix de l'innovation pédagogique fonctionne alors comme un moyen de distinction politique sur les questions éducatives, en renvoyant le parti communiste dans le domaine traditionnel du « savoir ». Cette explication stratégeste ne fait guère de doute, tant les membres de la délégation considèrent, au début des années 1980, qu'elle a permis au PS de devenir un acteur incontournable du secteur éducatif :

« Mais faut dire aussi que ce travail qu'on a fait sur ce projet socialiste, et puis ce travail n'a pas été fait sur le projet socialiste, y'avait aussi les communiqués à chaque événements, des manifestations diverses, des colloques, y'a eu toute une action, donc finalement le PS devenait visible dans la sphère éducative, tout un travail de fond avait été fait¹⁴⁸. »

Toutefois, l'explication de ce projet pédagogue ne se réduit pas au positionnement stratégique du PS dans le champ politique et dans l'offre politique des partis de gauche.

L'émergence de cette nouvelle doctrine s'explique aussi par les propriétés sociales des militants, et donc par leurs dispositions et leurs croyances. Comme cela est logique pour une commission

¹⁴⁶ Jean-Louis Piednoir note en effet que ce sont souvent les socialistes qui avaient obtenu les délégations à l'éducation dans les mairies conquises dans un cadre d'union de la gauche en 1977.

¹⁴⁷ « Organigrammes des projets éducatifs de la gauche », *Ecole et socialisme*, 1978, n° 9, p. 2-24 (p. 23)

¹⁴⁸ Entretien avec Jean-Louis Piednoir

consacrée à l'éducation, une large part de ses membres sont des enseignants. Ses dirigeants, Louis Mexandeau et Roger Quilliot, le sont, ou plus exactement l'ont été, tous deux (respectivement maître assistant en histoire et littérature). Mais leur entourage l'est également. Sur les douze membres de la commission, huit ont exercé des fonctions d'enseignant : Bernard Derosier, secrétaire adjoint de la commission est instituteur, Gilles Catoire, agrégé de sciences économiques et chargé de cours dans le supérieur, Jean-Louis Piednoir maître-assistant en mathématiques, François Aron, maître-assistant en histoire grecque, Jacques Guyard, maître-assistant en histoire également et Jean-Yves Daniel, maître-assistant spécialisé en astrophysique. Quant à Claude Jeantet il est biologiste et professeur au collège de France. Toutefois, c'est presque exclusivement du côté de l'enseignement supérieur que se situe l'expérience éducative les membres de la commission puisque seul Bernard Derosier est issu de l'enseignement primaire et que, dans les années 1970, il n'est déjà plus enseignant mais permanent syndical puis politique¹⁴⁹. Jean-Louis Piednoir conserve ainsi le souvenir d'une commission où les enseignants où « *y'avait pas que des enseignants* », puisqu'il identifie ses anciens camarades d'abord au prisme de leur activité de chercheur. Ainsi François Aron, selon lui, « *était universitaire mais plus chercheur, quoi, c'était son activité principale* », Jean-Yves Daniel « *a été enseignant, mais il était surtout chercheur* », Claude Jeantet « *était universitaire, mais lui c'est pareil, lui était professeur au collège de France, son labo était au collège de France mais il faisait surtout du moléculaire plus que de l'enseignement*¹⁵⁰ ». Mais, à côté de ces enseignants-chercheurs, trois militants ont des profils rigoureusement différents, caractérisés par une trajectoire sociale ancrée dans la haute fonction publique, voire dans le secteur privé. Jacques Bari travaille à l'époque à l'APEC (Association pour l'emploi des cadres), Christian Join-Lambert est magistrat à la cour des comptes, et Michel Praderie, ingénieur des mines, a été expert auprès de plusieurs administrations. Une analyse un peu plus précise de la trajectoire sociale de ce dernier permet de comprendre la spécificité du regard sur l'éducation qu'il apporte au parti socialiste :

Michel Praderie :

Né en 1936

Ingénieur des mines, il est également diplômé de l'IEP de Paris et devient administrateur de l'INSEE.

Il travaille d'abord sur les questions d'emploi puis est appelé, à ce titre, en 1969 au cabinet du ministre de l'Éducation nationale, Edgar Faure.

Il devient ensuite expert auprès de la Banque mondiale (1973-1975), membre du service des affaires sociales du Commissariat Général au Plan (1975-1978) avant d'être expert à l'OCDE (1978-1980)¹⁵¹.

¹⁴⁹ De plus, résidant à Lille, il n'aurait que peu contribué concrètement à la commission. Entretien avec Bernard Derosier

¹⁵⁰ Entretien avec Jean-Louis Piednoir

¹⁵¹ Il devient en 1981 directeur de cabinet du ministre du Travail Jean Auroux. Informations biographiques extraites de : Pierre Mathiot, *Acteurs et politiques de l'emploi en France (1981-1993)*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques politiques », 2000, 342 p. (p. 177)

Son investissement dans les questions éducatives se fonde ainsi sur ses compétences en matière d'emploi. C'est à ce titre qu'il est appelé au cabinet d'Edgar Faure. De façon similaire, c'est par les questions budgétaires que Christian Join-Lambert va s'intéresser à l'éducation :

Christian Join-Lambert :

Né en 1935

Après des études au lycée Janson de Sailly, il s'inscrit à la faculté de droit de Paris (1953) et à l'IEP de Paris dont il est diplômé en 1957. Docteur en sciences économiques, il intègre l'ENA en 1959. Il effectue son service militaire en 1960-61. A sa sortie de l'ENA, il est affecté à la direction du Budget au ministère des finances où il est chargé de l'Education nationale.

De 1966 à 1968, il est mis à la disposition du délégué général au district de la région de Paris. Parallèlement, il commence à enseigner à l'ENA en qualité de maître-assistant. Il entre en 1973 à la cour des comptes en qualité de conseiller référendaire.

En 1974, il dirige un séminaire à l'ENA qu'il choisit d'orienter sur la question de la décentralisation dans l'Education nationale¹⁵².

Ces deux trajectoires sociales de hauts fonctionnaires génèrent une distance entre ces membres de la délégation et leurs interlocuteurs de la FEN, d'autant qu'il ne s'agit pas de situation d'ascension sociale, qui pourrait se légitimer par leur « méritocratie » : le père de Christian Join-Lambert, par exemple, était conseiller d'État. La comparaison avec une trajectoire comme celle de Guy Georges, secrétaire pédagogique puis secrétaire général du SNI-PEGC, qui est leur interlocuteur privilégié au sein du courant UID¹⁵³, est révélatrice :

Guy Georges

Né en 1928

Fils d'un ouvrier coutelier et d'une ouvrière gantière

Sa scolarité au cours complémentaire de Chaumont est perturbée par la guerre, il intègre toutefois l'École Normale de Troyes en 1945. Il est bachelier en 1948. Il adhère au SNI dès l'École normale.

Détaché pour l'enseignement artistique à la ligue de l'enseignement (1949-1951), il enseigne en école rurale de 1951 à 1954. Il est ensuite nommé au CEG puis au CES de Chaumont où il enseigne jusqu'en 1970.

En 1964, il devient secrétaire général du SNI-PEGC section Haute-Marne, puis en 1970 secrétaire pédagogique national. Il est nommé secrétaire général du SNI-PEGC en 1976¹⁵⁴.

Alors que Guy Georges incarne de façon exemplaire la « méritocratie républicaine », une bonne partie des membres de la délégation sont, eux, des « héritiers ». Ainsi de Jean-Louis Piednoir souligne ainsi que François Aron est issu « *d'une famille de bourgeoisie juive d'origine, son père était prof de fac, médecin.* »

Une sociographie plus fine de ce groupe indique que tous ne sont pas issus des classes supérieures. Par exemple, Jacques Guyard et Jean-Louis Piednoir ont démarré leur carrière à l'École Normale d'Instituteurs d'Auteuil. Ce dernier est le fils d'un ouvrier pâtissier – devenu représentant de commerce – et d'une couturière. Gilles Catoire est fils d'un ouvrier chez Renault

¹⁵² Informations issues de Marie-Thérèse Frank et Pierre Mignaval (dir.), *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération – tome 2, inventaire de soixante-six entretiens*, Paris, INRP, 2000, 209 p. (p. 105)

¹⁵³ Nous reviendrons plus précisément sur la sociographie du SNI-PEGC et de la FEN dans la section suivante. Ce cas est donné comme exemple mais il nous paraît représentatif et sans caricature des dirigeants d'alors de la FEN.

¹⁵⁴ Informations issues de Marie-Thérèse Frank et Martine Allaire (dir.), *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération – tome 1, inventaire de cinquante-cinq entretiens*, Paris, INRP, 1995, 197 p. (p. 93)

¹⁵⁴ Ibid.

– devenu cadre interne – et d’une vendeuse en boulangerie¹⁵⁵. Mais, à la différence de personnalités comme Guy Georges, ceux-ci atteignent les sommets de la hiérarchie scolaire et rejoignent l’enseignement supérieur :

Jean-Louis Piednoir

Né en 1938

Après des études à l’école primaire, puis au cours complémentaire du 10^{ème} arrondissement de Paris, il intègre l’école normale d’Auteuil, obtient une bourse pour préparer ensuite l’Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud où il est admis en 1958, il se spécialise en mathématiques et réussit l’agrégation en 1962.

Professeur de mathématiques spéciales au lycée Balzac à Paris (1962-1966), il prépare un doctorat à la Sorbonne puis est nommé maître-assistant en 1966 d’abord à Paris V puis Paris VI. Il y enseigne les statistiques.

Secrétaire de la commission éducative du Parti socialiste de 1975 à 1981, il devient à cette date délégué national du Parti socialiste à l’Education nationale, et chargé de mission au cabinet du Ministre de l’Education nationale Alain Savary de 1981 à 1984. Nommé Directeur de l’ONISEP par Jean-Pierre Chevènement, poste qu’il occupe de 1984 à 1988; il devient à cette date Inspecteur général de l’Education nationale¹⁵⁶.

La trajectoire ascendante est ici exemplaire, le normalien futur instituteur de l’ENI d’Auteuil s’est mué en normalien parisien de l’ENS Saint-Cloud, accédant à des positions prestigieuses : il peut enseigner directement dans une classe préparatoire parisienne après son agrégation et intègre l’université, à Paris encore une fois, dès sa thèse soutenue. Le parcours de Gilles Catoire, sans être aussi prestigieux, n’est pas si éloigné :

Gilles Catoire

Né en 1949

Il suit des études au lycée de Mantes la jolie puis à la faculté de Nanterre. Il y obtient une licence en économétrie puis intègre l’IEP de Paris. Il approfondit ses études en économie et obtient un DES de sciences économiques. Il prépare ensuite avec succès l’agrégation de sciences sociales.

De 1971 à 1974, il est chercheur contractuel au centre de recherches économiques de Paris X, de 1974-1977 il mène des recherches sur un poste d’ingénieur au CEREQ (CNRS). Il réintègre ensuite l’enseignement secondaire, en tant que professeur de sciences sociales au lycée de Colombes, mais il continue parallèlement à donner des cours à l’IUT de Saint-Denis¹⁵⁷.

Sans être normalien, Gilles Catoire fréquente une grande école, l’IEP de Paris, obtient l’agrégation et réussit à garder un pied dans le monde universitaire.

La distance sociale qui s’installe entre les deux organisations se double d’un affrontement entre deux réseaux politiques. La délégation à l’enseignement du parti socialiste est majoritairement issue de militants d’une gauche chrétienne, étrangère au réseau laïc. Le cas de Jean-Louis Piednoir est paradigmatique : issu d’une famille catholique pratiquante d’origine mosellane, il milite à la JOC et aux « cœurs vaillants », une organisation de jeunesse chrétienne. Enseignant, il adhère rapidement au SGEN-CFDT, dont il occupe des responsabilités fédérales de 1970 à 1975 puis devient membre de la CFIC. Au moment de s’engager en politique, il est tenté par le PSU, « le

¹⁵⁵ L’express, 14 juin 2007 et notice biographique du Who’s who, édition 2007.

¹⁵⁶ Entretien avec Jean-Louis Piednoir. Voir aussi, Marie-Thérès Frank (dir.), Pierre Mignaval (dir.), *Témoins et acteurs des politiques de l’éducation depuis la libération – tome 2, inventaire de soixante-six entretiens*, Paris, INRP, 2000, 209 p. (p. 146)

¹⁵⁶ Ibid.

¹⁵⁷ Informations extraites de la notice du Who’s Who, édition 2007.

PC (lui) étant insupportable ». Il entre par raison au parti socialiste, assumant son « *inclinaison social-démocrate* ». Sans s'inscrire formellement dans la deuxième gauche du PS, il en défend les idées, mais il n'a jamais rejoint les rocardiens, restant, à l'instar de Delors, dans le courant miterrandien¹⁵⁸.

La trajectoire de Christian Join-Lambert est proche, puisqu'il est lui aussi catholique pratiquant et issu d'une gauche chrétienne, même s'il est proche des positions laïques de Paul Vignaux¹⁵⁹. Ces propriétés religieuses se manifestent aussi dans les références intellectuelles que mobilisent ces acteurs. Par exemple, Louis Legrand, ancien directeur de l'Institut Pédagogique National, issu lui aussi de la gauche chrétienne, rentre dans le comité de rédaction. Les principales sources d'inspiration idéologiques mise en avant sont Paul Vignaux, fondateur du SGEN et figure marquante de la gauche chrétienne, et Antoine Prost, membre du SGEN et incarnant également une gauche chrétienne.

La composition de la délégation à l'Education nationale du parti socialiste apparaît ainsi sociologiquement proche du courant rocardien. Ainsi dans l'étude menée par Dominique Mehl et Monique Dagnaud, sur la revue *Faire*, publication du courant rocardien, il avait été mis en évidence une population au statut plus élevée que la moyenne du parti et largement plus diplômé puisque 78% des abonnés ont effectué des études supérieures : 66% de cadres dont seulement 18% de cadres moyens contre respectivement 46.2% et 30.1% dans l'ensemble du parti socialiste. De plus, les enseignants y sont très nettement surreprésentés : 37% contre 25.8% au parti socialiste, ils sont également plus souvent issus de l'enseignement secondaire ou supérieur puisqu'on y trouve que 3% d'instituteurs¹⁶⁰.

*

Dans les années 1970, le parti socialiste modifie sa doctrine pédagogique, à mesure qu'il prend de la distance avec la FEN. Le référent laïc n'est plus central dans la doctrine socialiste sur l'éducation, même si le thème laïc demeure une rhétorique nécessaire du discours socialiste. Cette transformation idéologique du PS s'appuie sur une transformation de son recrutement et de ses cadres, au-delà de la seule délégation socialiste n'est pas la seule à voir son recrutement social s'élever, ainsi Jean Poperen raconte comment l'arrivée d'énarques dans le parti en modifie la

¹⁵⁸ « J'ai été miterrandien tant que ça reposait sur des idées, après, quand ce n'était plus que la querelle des chefs, ça ne m'intéressait plus. » (Entretien avec Jean-Louis Piednoir)

¹⁵⁹ Voir entretien réalisé par l'INRP, *Témoins et acteurs*, vol. 2 et Maryvonne Prévot, *Alain Savary – Le refus en politique*, Paris, La renaissance du livre, 2003, 331 p. (p. 274)

¹⁶⁰ Monique Dagnaud, Dominique Mehl, « La nouvelle gauche », *Revue française de science politique*, 1981, vol. 31, n° 2, p. 372-393. Bien que l'étude du public d'une revue ne recoupe pas totalement celui de l'audience du courant, étant la seule étude disponible à ce jour, elle nous fournit à défaut d'autre source, des indices sur la composition du courant rocardien.

donne¹⁶¹. Nous retrouvons cette constatation dans l'étude de Frédéric Sawicki et Pierre Mathiot sur les cabinets socialistes qui montrent qu'il n'y a pas de rupture dans leur composition au moment du « tournant de la rigueur » mais que les transformations sociales qui ont affecté le parti socialiste et ses réseaux de conseillers techniques sont antérieures à 1981¹⁶².

2) Les socialistes face au pouvoir – gérer l'après SPULEN

Toutefois à partir de 1982 une nouvelle réflexion sur l'éducation s'amorce au sein du parti socialiste, qui intègre cette fois pleinement mutations scientifiques et économiques. Elle préfigure de façon très nette les discours défendus par l'équipe Jospin.

▪ LA CHUTE DU MINISTÈRE SAVARY ET L'ABANDON DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Innovation pédagogique et plaidoyer pour la décentralisation ont été de 1975 à 1981 la marque de fabrique de la délégation à l'éducation du parti socialiste. Cette ligne politique est en grande partie reprise par Alain Savary, ministre de 1981 à 1984, dans sa politique de rénovation, de mise en place des ZEP et de décentralisation scolaire.

Bien que François Mitterrand ait délibérément écarté de la rue de Grenelle Louis Mexandeau et Roger Quilliot, pour installer au ministère un novice sur les d'éducation, Alain Savary s'efforce de s'approprier les réflexions qui ont été menées au sein de la délégation. Sans recruter l'ensemble de l'équipe dans son cabinet, il s'entoure de Christian Join-Lambert, qu'il nomme conseiller budgétaire, et Jean-Louis Piednoir, chargé de faire l'interface entre le parti socialiste et le ministère¹⁶³. Les deux hommes assurent alors la liaison entre le cabinet et les travaux de la délégation. Cette relation avec le parti s'observe en particulier à l'occasion de la création des ZEP :

« Voilà c'est ça l'histoire des ZEP et celui qui a fait le passage entre le parti et le cabinet de Savary, c'est Join-Lambert, c'est lui qui a rédigé la première circulaire... que je lui ai corrigé d'ailleurs... Il l'a soumise ensuite au PS *J'ai un projet de circulaire, qu'est-ce que vous en pensez ?* Alors j'ai réuni mon équipe et puis on lui a proposé des amendements que lui et Savary ont accepté plus ou moins¹⁶⁴... »

D'autres dossiers témoignent de l'intérêt de l'équipe Savary pour les thématiques d'innovations pédagogiques, tels que la formation des maîtres et la rénovation des collèges¹⁶⁵. Néanmoins, le ministère Savary reste dominé par l'attention donnée au dossier de l'intégration de l'enseignement

¹⁶¹ Témoignage de Jean Poperen in Jean-Louis Andréani, *Le mystère Rocard*, Paris, Robert Lafont, 1993 (p. 95)

¹⁶² Frédéric Sawicki, Pierre Mathiot, « Les cabinets socialistes », art. cit.

¹⁶³ Cf. chapitre précédent

¹⁶⁴ Entretien avec Jean-Louis Piednoir

¹⁶⁵ Voir le chapitre 2.

privé dans le service public de l'éducation. L'échec du projet de loi sur le SPULEN au printemps 1984 conduit à la démission d'Alain Savary et précipite la chute du gouvernement Mauroy. La nomination de Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'Éducation nationale ouvre une nouvelle période dans laquelle l'innovation pédagogique n'est plus prioritaire. Ce revirement dans la politique scolaire socialiste correspond, au sein du parti socialiste, à une évolution des travaux de la délégation à l'éducation.

▪ L'APPARITION D'UNE DOCTRINE LIANT EDUCATION ET ECONOMIE

À partir de l'année 1983, la réflexion de la délégation socialiste amorce un tournant, particulièrement visible lors du colloque national de juin 1985. Celui-ci préfigure une nouvelle doctrine en matière d'éducation liant éducation et économie.

Dans la première moitié des années 1980, se tiennent ainsi six colloques qui proposent d'aborder la question éducative sous des angles variés : à Lille en décembre 1981, le colloque porte sur « la lutte contre les inégalités¹⁶⁶ », à Nantes en février 1982, sur le lien entre « système éducatif et économique¹⁶⁷ », à Pau sur le thème « Universités et régions », à Paris en février 1983 sous la forme d'une rencontre internationale sur « Le collège des autres¹⁶⁸ », à Villeurbanne en décembre 1983 sur « formation des hommes et politique économique¹⁶⁹ » et à Montbéliard en mars 1984 sur « immigration et école¹⁷⁰ ». Deux colloques sont ainsi consacré au rôle que doit jouer l'école dans le développement économique du pays, alors que la thématique économique avait été largement absente des réflexions des années 1975-81. Le colloque de Nantes de février 1982 propose de dépasser les antagonismes classiques entre monde scolaire et économique :

« Traditionnellement en France, le système éducatif et les entreprises forment deux mondes distincts qui le plus souvent s'ignorent. Seuls les établissements techniques dont l'organisation interne est peu connue des autres secteurs relevant du Ministère de l'Éducation nationale établissent une liaison directe, d'ailleurs complexe, faite aussi de méfiance réciproque et d'incompréhension. Pourtant l'avenir de notre société dépend de la capacité du système éducatif à répondre aux demandes de la société. (...) En effet, l'évolution de l'emploi, la réussite de la politique économique, les modifications de la division du travail, l'importance respective des différents lieux de formation sont directement liées au fonctionnement quotidien des établissements d'enseignement¹⁷¹. »

Mais il ne s'agit pas encore ici de soumettre complètement le système éducatif aux besoins du marché. La réflexion est ici toujours imprégnée de la rhétorique du dépassement du capitalisme. C'est dans le contexte des nationalisations que se comprend cette transformation du regard porté sur le rôle de l'école :

¹⁶⁶ Voir *École et socialisme*, 1982, n° 21, et 1983, n° 23

¹⁶⁷ Voir *École et socialisme*, 1982, n° 22

¹⁶⁸ Y participent des représentants des socialistes allemands, anglais, autrichiens, belges, danois, finlandais, espagnols, grecs, luxembourgeois, portugais et suisses. Voir *Ecole et socialisme*, 1983, n° 27

¹⁶⁹ Voir *École et socialisme*, 1984, n° 24

¹⁷⁰ Voir *École et socialisme*, 1984, n° 30

¹⁷¹ *Ecole et socialisme*, 1982, n° 22 : résumé général par Jean-Louis Piednoir (p. 9)

« Le changement de rapport de forces dans la société au profit des travailleurs rend possible la définition de nouveaux liens entre le système éducatif et l'économie. De ce point de vue les nationalisations récentes sont une des conditions de la réalisation des objectifs économiques, sociaux, politiques du projet socialiste¹⁷². »

Dans l'ensemble, il s'agit surtout d'adapter les programmes de l'enseignement technique aux évolutions technologiques et de garantir une formation professionnelle pour les jeunes qui sortent du système éducatif sans emploi. A Villeurbanne, en décembre 1983, la réflexion est à peine plus avancée puisqu'elle se centre sur la question des formations professionnelles assurées par le système scolaire et sur les dérives de l'alternance. En revanche, à partir des colloques organisés en 1985, la question est envisagée différemment et l'on assume progressivement de travailler sur les liens entre école et économie. Trois colloques préparatoires ont lieu : à Lille les 20-21 avril 1985 sur la politique socialiste de « valorisation de la ressource humaine » dans le Nord-Pas de Calais, à Saint-Fons le 27 avril 1985 sur « L'espace éducatif concerté au niveau maternel et primaire » et à Metz sur « L'école et le développement économique en Lorraine¹⁷³ ». Les thématiques et les programmes annoncent clairement que l'économie est au centre de la réflexion. Le vocabulaire de l'entreprise est même repris, en particulier à Lille. Mais cette tendance est plus accentuée encore lors du grand colloque national des 8 et 9 juin 1985 à Paris. Ce colloque, intitulé « La société française et son école », consacre le rapprochement des thématiques économiques et éducatives. Parmi les « deux exigences essentielles » auxquelles l'école doit satisfaire, la question du développement économique apparaît comme première et intrinsèquement liée aux missions culturelles et scientifiques :

« La première (mission) est de contribuer aux progrès économique, scientifique et culturel de notre pays en répondant, par les contenus de l'enseignement et les formations dispensées, aux défis posés par l'évolution du monde. Plongé dans une compétition internationale impitoyable dans les domaines économique, industriel, culturel, la France a absolument besoin d'une école qui, partie prenante du développement scientifique et technologique forme les futurs acteurs de ce mouvement¹⁷⁴. »

En se penchant sur le déroulement de colloque, nous pouvons observer les symptômes de ce renouvellement doctrinal. Ainsi les personnalités mises en avant lors de cet événement sont révélatrices des nouvelles orientations. Les trois rapports préparatoires sont confiés à des personnalités issues de l'université, du monde économique et du parti socialiste : le premier thème « *Le progrès des sciences et des techniques – l'évolution des savoirs et des qualifications* » échoit à Maurice Godelier, universitaire, le second, « *les transformations économiques et sociales : la formation et le développement* », à Daniel Houré (président de banque) et François de Lavergne (responsable des études à la caisse des dépôts), et le troisième, « *l'école et la démocratie* », aux députés Jacques Guyard et Didier Chouat. On retrouve ce schéma pour les présidences des séances confiées

¹⁷² Ibid. p. 13

¹⁷³ Pour des résumés voir *Ecole et socialisme*, 1985, n° 33, p. 6. Le compte-rendu des débats est publié dans *La société française et son école – acte du colloque*, Paris, Les éditions de l'an 2000, 1985, 286 p. – p. 269-281

¹⁷⁴ *Ecole et socialisme*, 1985, n° 33, p. 8

respectivement à Jean Poperen, secrétaire national du parti socialiste, à Christiane Doré, présidente de Banque et à Jean-Pierre Changeux, universitaire. Mais c'est dans la composition du comité de parrainage du colloque, présenté à la presse le 30 janvier 1985, qu'apparaît le plus nettement la place accordée aux personnalités issues du monde de l'entreprise.

Comité de parrainage du colloque
« La société française et son école¹⁷⁵ »

NB : Les titres qui suivent les noms des parrains sont tirés de la plaquette du colloque.

Universitaires : (26)

Sciences « dures » :

Claude Joyeux (universitaire), Jacques Berque (professeur au collège de France), Jean-Pierre Changeux (professeur au collège de France), François Gros (professeur au collège de France), Pierre Joliot (professeur au collège de France), Paul Milliez (professeur de médecine), Maurice Nivat (informaticien), Jean-Claude Pecker (professeur au collège de France), Michel Rieu (professeur de médecine), Evry Schatzman (astrophysicien), Bertrand Schwartz (universitaire), Laurent Schwartz (mathématicien) [12]

Sciences humaines et sociales :

Maurice Agulhon (historien), André Burguière (sociologue), Maurice Duverger (universitaire), Jean Ellenstein (historien), Alain Geismar (universitaire), Michel Gervais (économiste rural), François Hincker (historien), Jacques Le Goff (historien), Jean-Claude Passeron (sociologue), Jean Paucot (directeur de recherches en sciences humaines), Antoine Prost (historien), Philippe Robrieux (historien), Lucien Sfez (philosophie politique), Jean-Pierre Vernant (professeur au collège de France) [14]

Personnalités du milieu culturel : (7)

Colette Audry (écrivain), Roland Castro (architecte), Claude Duneton (écrivain), Jean Duvignaud (écrivain), Frédéric Grendel (écrivain), Pierre Jakez-Hélias (écrivain), Constant Vautravers (journaliste)

Responsables syndicaux, associatifs et politiques : (11)

Louis Astre (syndicaliste), Georges Davezac (responsable associatif), Albert Destraz (syndicaliste), Anne-Marie Franchi (responsable de mouvement associatif), Christian Gilles (syndicaliste), Antoine Laval (syndicaliste), James Marangé (syndicaliste) [7]

dont parti socialiste :

Jacques Billardon (Président du groupe socialiste à l'Assemblée nationale), André Méric (Président du groupe socialiste au Sénat), Henri Saby (président de la délégation socialiste au parlement européen), Franck Sérusclat (président de la fédération nationale des élus socialistes et républicains) [4]

Personnalités issues du monde économique : (14)

Henri Baron (responsable agricole), Pierre Beigbeder (industriel), Yvette Chassagne (Présidente d'une compagnie d'assurances), Pierre Chavance (industriel), Jean Cornec (avocat), Jean Deflassieux (Président de Banque), Claude Dolle (industriel), Christiane Doré (Présidente de Banque), Jacques Hablot (industriel), Daniel Houré (président de banque), Pierre Maurice (directeur d'une école d'ingénieurs), Gérard Nuzillat (chercheur industriel), Jean Riboud (industriel), Claude Vincent (industriel)

Personnalités issues de la haute fonction publique : (5)

Christian Bècle (ancien Recteur), Robert Chéramy (conseiller d'Etat), Guy Debeyre (ancien Recteur), Henri Dieuzeide (fonctionnaire international), Michèle Gendreau-Massaloux (ancien Recteur)

Les personnalités extérieures au système éducatif, au secteur culturel et aux réseaux associatifs traditionnels représentent 19 personnes, soit près d'un tiers des 63 parrains. On dénombre en effet 14 personnalités issues du monde économique et 5 de la haute fonction publique. La prise

¹⁷⁵ Le classement des parrains par catégorie est de notre cru. Dans le colloque, le comité était présenté sans hiérarchie par ordre alphabétique.

de distance avec la doctrine socialiste traditionnelle sur l'école apparaît aussi dans la stratégie de présentation des parrains, qui consiste à gommer, quand cela était possible, les liens avec le réseau laïc traditionnel. Ainsi Jean Cornec, ancien président charismatique de la FCPE, dite parfois « fondation Cornec », apparaît comme « avocat ». Robert Chéramy est présenté comme « conseiller d'État » alors qu'il est un ancien responsable de la FEN devenu un temps conseiller de François Mitterrand. Notons également que les personnalités issues du domaine de la culture sont étonnamment sous représentées, seuls 7 écrivains, architecte ou journaliste parrainant le colloque. De même, parmi les universitaires, on observe une significative différence de traitement entre les spécialistes de sciences expérimentales présentés sous les termes généraux « d'universitaire » ou de « professeur au collège de France » tandis que les spécialistes de sciences humaines et sociales sont plus souvent désignés par leur appartenance disciplinaire (« sociologue », « historien »...). Ces appellations traduisent un renversement des hiérarchies intellectuelles : les sciences expérimentales atteignent à l'universalité tandis que la tradition des humanités est réduite à une série de spécialités. La doctrine sur l'innovation pédagogique n'est toutefois pas complètement absente du colloque : elle y est incarnée par des membres autorisés comme Jacques Guyard, membre de la délégation éducation depuis les années 1970. Mais la faiblesse numérique de ses représentants indique bien qu'elle ne fait qu'accompagner une réflexion dont le centre de gravité est désormais clairement situé autour des questions de lutte contre le chômage par l'élévation des qualifications.

▪ LE RENOUVELLEMENT DE LA DELEGATION A L'EDUCATION DU PARTI SOCIALISTE

Cette transformation de la doctrine éducative du parti socialiste correspond à un profond renouvellement de la délégation à l'éducation au Parti socialiste, qui se traduit notamment par une nette évolution des propriétés sociales de ses membres et notamment de leur rapport à l'éducation. Ainsi, en 1983, une nouvelle équipe se forme autour de Luc Fournier, qui remplace Jean-Louis Piednoir.

Luc Fournier avait été sollicité par Alain Savary pour un rapport sur l'application de la décentralisation au sein du Ministère de l'Éducation nationale dans lequel il préconisait, comme nous l'avons vu, la mise en place de projets d'établissement¹⁷⁶. La prise de position que constitue cette proposition de réforme se distingue par la primauté qu'elle accorde à la question de l'organisation administrative de l'établissement sur celle de la pédagogie, notamment par la mise en place d'un véritable pilotage local du système scolaire. Cette conception de l'éducation apparaît

¹⁷⁶ Pour un portrait de Luc Fournier voir chapitre 3.

relativement hétérodoxe : elle s'embarrasse peu du référent laïc, et même de pédagogie innovante. La composition sociale de la nouvelle délégation se caractérise par la variété des trajectoires de ses membres. Certains acteurs présentent certes une trajectoire classique, essentiellement construite dans le monde de l'enseignement. Emmanuel Fraisse en est un bon exemple :

Emmanuel Fraisse

Né en 1951

Après son bac, il entame des études de lettres modernes. Admissible au concours de l'ENS, il intègre par équivalence les IPES (Instituts de Préparation à l'Enseignement Secondaire) (1971-74) où il prépare les concours d'enseignement. Il est reçu en 1974 à la fois au CAPES et à l'Agrégation de lettres modernes. Il enseigne successivement à l'École nationale des métiers de Gurcy-le-Châtel (1975-76), puis à l'étranger : volontaire du service national actif, il est professeur au centre pédagogique régional d'Oujda au Maroc (1976-79) puis au Lycée Van Vollenhoven de Dakar. En 1979, il revient en France et enseigne au Lycée technique Jules Siegfried du Havre (1979-81) puis à l'École normale d'instituteurs d'Arras (1981-91). En 1985, il reprend ses études avec un DEA « Histoire et civilisation » à l'EHESS¹⁷⁷.

La trajectoire de cet agrégé de lettres modernes se caractérise par une longue pratique de l'enseignement. Mais l'expérience de publics variés (enseignement technique, étranger) a pu nourrir un point de vue décentré sur le système éducatif. Il reste cependant largement intéressé par la question de la transmission des savoirs : la didactique du français est un des axes moteurs des recherches qu'il entreprend au milieu des années 1980¹⁷⁸. En ceci, il ne diffère de l'équipe précédente, réunie autour de Jean-Louis Piednoir. Mais d'autres membres de la délégation dirigée par Luc Fournier entretiennent un rapport radicalement différent à l'éducation, en raison notamment de leur expérience dans le monde de l'entreprise. C'est le cas notamment de Michel Berson.

Michel Berson

Né en 1945

Père : cadre de banque / Mère sans profession

Il suit des études en sciences économiques à la faculté de droit et de sciences économiques de Lille où il obtient un doctorat de 3^{ème} cycle en économie financière. Il commence sa carrière comme professeur d'économie politique dans l'enseignement secondaire (1968-69). Rapidement, il abandonne l'enseignement et devient chargé d'études au Centre d'analyse du développement à Lille (1969-71). Il rejoint ensuite la direction des affaires financières du Crédit Lyonnais où il est successivement attaché de direction (1972-74), Inspecteur adjoint (1974-81) puis Inspecteur (1981).

Maire de Crosne (1977-98) puis député de l'Essonne, inscrit au groupe socialiste (1981-97), il est également secrétaire général du mouvement Démocratie et université (1972-77). Il a écrit *Les Chemins de l'unité : déclin et renouveau du socialisme français* (1974)¹⁷⁹.

La trajectoire de Michel Berson est tout à fait différente de celles que nous avons étudiées précédemment : issu d'une famille sans lien avec le milieu éducatif, sa formation universitaire en économie financière le prédestine moins à l'enseignement qu'à l'entreprise. Si ce n'est son année d'enseignement, il n'a qu'un rapport distancié au système éducatif. Par son expérience du secteur

¹⁷⁷ Source : CV d'Emmanuel Fraisse sur le site doct'forum (www.doctforum.tm.fr)

¹⁷⁸ Il poursuit ensuite en doctorat (1995) et est recruté comme maître de conférence à l'université de Cergy-Pontoise. Habilité à diriger des recherches en 2000, il devient professeur des universités et est nommé en 2003 Directeur de l'INRP.

¹⁷⁹ Source : *Who's Who*, édition électronique

bancaire, il est plus sensible aux enjeux économiques de l'éducation. Il contribue ainsi au renouvellement des paradigmes de lecture du monde éducatif propre au parti socialiste. La trajectoire de Jean-Marie Alexandre, si elle est moins éloignée du monde de l'éducation, est aussi révélatrice d'un rapport distancié à l'enseignement :

Jean-Marie Alexandre

Né en 1946

Père : Agent de maîtrise / Mère sans profession

Il intègre l'École normale d'instituteurs d'Arras puis débute une carrière dans l'enseignement dans l'enseignement primaire comme instituteur de 1965 à 1972.

Il se tourne alors vers des fonctions administratives dans le secteur mutualiste et devient adjoint de direction (1972-80) puis Directeur adjoint (1980-84) à la Mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN).

De 1984 à 1986, il est conseiller technique au cabinet de Jean-Pierre Chevènement (ministre de l'Éducation nationale). Il devient ensuite Vice-président du Crédit social des fonctionnaires (CSF) (1985-90).

Membre du comité directeur du parti socialiste depuis 1973, il est Conseiller municipal de Souchez (1983).¹⁸⁰

Bien qu'il ait commencé une carrière classique d'instituteur, Jean-Marie Alexandre va nourrir sa participation à la délégation éducation du parti socialiste d'une expérience de 12 ans au sein de la MGEN. Cet engagement dans le secteur mutualiste s'apparente à un changement de carrière, presque une reconversion, qui ne peut décentrer son regard sur le regard sur le système éducatif et minimise les questions pédagogiques et les valeurs laïques.

Le renouvellement de la doctrine de la délégation à l'éducation du Parti socialiste reflète les préoccupations du nouveau ministre Jean-Pierre Chevènement. Au-delà des « mesures simples et pratiques » qu'il préconise pour apaiser les tensions entre école publique et enseignement privé, il développe en effet une politique d'adaptation du système d'éducation aux besoins de l'économie, inspirée notamment de l'exemple japonais¹⁸¹. Les liens entre le cabinet du ministre et la délégation sont assurés par Jean-Marie Alexandre qui est à la fois membre de la délégation et conseiller technique du ministre. L'émergence d'un discours positif sur l'entreprise marque de façon générale les années 1980¹⁸² et le parti socialiste. Tabou jusqu'alors, la référence à l'entreprise et à l'économie de marché – *in fine*, le néolibéralisme – pénètre alors le discours et la culture socialiste sur l'enseignement¹⁸³. Les politiques éducatives sont le révélateur d'une évolution générale des

¹⁸⁰ Source : *Who's Who*, édition électronique

¹⁸¹ Voir notamment Jean-Pierre Chevènement, *Apprendre pour entreprendre*, Paris, Librairie Générale française, collection « Le livre de poche », 1985, 254 p.

¹⁸² Sur cette « mythologie collective » des années 1980, voir Alain Ehrenberg, *Le culte de la performance*, op. cit.

¹⁸³ Paradoxalement, alors que le tournant de la rigueur est beaucoup commenté politiquement, il a été relativement peu analysé scientifiquement. On trouvera quelques éléments sur ce point – indirectement – dans Bruno Jobert et Bruno Théret, « France : la consécration républicaine du néolibéralisme », art. cit. Mais des études qui permettent de relier ces évolutions idéologiques aux transformations morphologiques du parti socialiste (*i.e.* à l'évolution du recrutement de ses adhérents, de ses militants et de ses dirigeants) restent à produire.

prises de position à gauche. Mais si les transformations doctrinaires en matière d'éducation sont (indirectement) liées au « tournant de la rigueur », on ne peut les réduire à une conséquence des déficits budgétaires. Ce serait en effet négliger toute la puissance du « choc culturel » que représente, au sein du PS, l'épuisement du référent laïc. C'est sans doute ce dernier phénomène qui a été le véritable élément déclencheur de la nouvelle culture des socialistes.

L'ensemble de ces évolutions représente donc un fond commun propre aux socialistes, à la façon dont le parti socialiste, au travers de sa délégation ad hoc mais aussi de façon plus générale, pense et dit l'éducation. Ces transformations de la doctrine et de la culture socialiste vont de fait constituer une grande partie du « stock d'idées disponibles » dans lequel vont piocher les membres de l'équipe Jospin et nous permettent de mieux situer ce qui est pensable et dicible pour des socialistes ou pour les membres du cabinet d'un ministre socialiste en 1988-89. Il nous reste cependant à établir pourquoi ce discours est audible et acceptable pour les partenaires syndicaux de la FEN.

SECTION 2 : L'ACTION PUBLIQUE SAISIE PAR LES CULTURES SYNDICALES – LA CONSTRUCTION D'UNE DOCTRINE PEDAGOGIQUE « PUEROCENTREE » AU SEIN DE LA FEN, ENJEUX ORGANISATIONNELS ET IDENTITE SYNDICALE

Après avoir montré ce que la loi de 1989 doit aux mutations idéologiques du PS, et en particulier aux métamorphoses de sa doctrine en matière de politique éducative, ainsi qu'à ses transformations internes, nous proposons de retracer l'espace des relations syndicales dans lequel s'inscrit le « ministère Jospin ». Tout l'enjeu de l'élaboration de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 est en effet de produire un texte qui puisse être accepté par les partenaires du ministère et, avant tout, par les partenaires syndicaux. Comme nous l'avions noté dans le chapitre 3, l'enjeu porte essentiellement sur les syndicats de la FEN, SNI-PEGC et SNES, dans la mesure où ils sont les plus représentatifs, donc les plus puissants, et où ils sont institués comme les interlocuteurs principaux du ministère¹⁸⁴. C'est leur acceptation en 1989 des présupposés de la

¹⁸⁴ L'intérêt de consacrer une section complète aux syndicats enseignants et notamment à la FEN et au SNI tient non seulement au rôle clé qu'ils ont joué dans les négociations en 1988-89 mais aussi à l'importance extrêmement prégnante qu'ils revêtent alors pour le monde éducatif. Bertrand Geay note dans son étude sur les instituteurs et leur identité professionnelle l'importance du SNI dans la construction de cette identité. Il envisage ainsi le syndicat dominant non pas comme l'expression d'une identité professionnelle pré-existante mais comme un acteur moteur de son élaboration qui explique que l'univers primaire soit resté homogène malgré l'intégration continue d'instituteurs non formés en école normale mais que la SNI a largement contribué à intégrer dans la profession. Voir Bertrand Geay, *Profession : instituteurs*, op. cit. (p. 88 en particulier) Etudier les syndicats et l'évolution de leur organisation comme de leur doctrine pédagogique et partant de la représentation qu'il donne à voir et construisent des enseignants et de l'enseignement participe ainsi pleinement de la compréhension des représentations dominantes du système scolaire dans le moment réformatrice que nous étudions.

« loi Jospin », au-delà des revendications sur la revalorisation, qu'il s'agit d'interroger. Condition de félicité de cette loi, cet accord ne peut se comprendre sans appréhender finement les transformations idéologiques et notamment les prises de positions pédagogiques de ces organisations.

I/ Une fédération aux équilibres complexes

Pour étudier la FEN et ses syndicats, il est nécessaire de la replacer dans le champ syndical mais également de saisir les fractures internes qui la structurent¹⁸⁵. Les syndicats comme les partis politiques ne peuvent en effet s'envisager comme des unités homogènes et sont eux-mêmes des champs de forces, des lieux de luttes internes¹⁸⁶. La FEN n'échappe pas à la règle : « *regroupement composite*¹⁸⁷ », forte de plus de 450 000 membres en 1985, elle fédère à cette date 51 syndicats représentant au moins autant de corps différents appartenant au monde de l'enseignement. Traversée par plusieurs tensions internes, la FEN a su conserver son équilibre en s'organisant en « tendances » qui cristallisent ces tensions et en leur assurant une représentation dans son appareil comme dans ses syndicats. Ces tensions sont d'ordre divers ; on peut ainsi parler d'un « *triple combat*¹⁸⁸ » autour des grands courants idéologiques du mouvement syndical, des différents degrés d'enseignement, et entre les enseignants et les administratifs. Il faut y ajouter des tensions liées au poids des différents syndicats dans la fédération et notamment les luttes entre les syndicats regroupant un faible nombre d'adhérents et les syndicats les plus étendus : alors que le syndicat des inspectrices et inspecteurs de l'enseignement agricole ne compte que 20 adhérents, le SNI en revendique 244 000 et le SNES 75 000¹⁸⁹. En 1988, au congrès de la Rochelle, la FEN est organisée en trois tendances qui présentent des motions¹⁹⁰ : Unité, Indépendance et Démocratie (UID), majoritaire et considérée comme proche des socialistes, Unité et Action (UA), vue comme d'obédience communiste, parfois considérée comme une « *FEN-bis* », un « *empire dans l'empire* » et Ecole Emancipée (EE), issue du mouvement trotskyste. C'est autour de l'affrontement entre les

¹⁸⁵ Dans cette section, nous avons souvent recours au livre de Guy Brucy déjà cité sur la FEN. Un ouvrage est venu compléter la bibliographie sur la FEN, il est peu sollicité parce qu'il est paru après la rédaction de ce chapitre. Voir Laurent Frajeran, Jean-François Chanet, Jacques Girault et Françoise Bosman (dir.), *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992) – Histoire et archives en débat*, Lille, Presses du Septentrion, 2009, 351 p.

¹⁸⁶ Michel Offerlé, *Les partis politiques*, op. cit.

¹⁸⁷ Cf. Alain Bergougnieux et alii, *La forteresse enseignante*, op. cit. p. 91

¹⁸⁸ Ibid. p. 100

¹⁸⁹ Laurent Batsch note que la majorité fédérale s'est servi de la multiplication des syndicats nationaux, même réduits, en leur laissant une forte autonomie et en leur assurant une représentation forte dans les instances départementales et nationales, en contrepartie d'une allégeance tacite au courant majoritaire. Laurent Batsch, *La FEN au tournant*, Paris, La Brèche, 1987, 173 p. (p. 89-90)

¹⁹⁰ Elle a connu davantage de divisions dans les années 1970 et 1980, notamment la tendance Front unique ouvrier, qui ne présente pas de motion à La Rochelle. Cf. *L'enseignement public*, n° 49, 1988.

deux premières tendances que se situent la plupart des enjeux du dossier de 1988. Pour resituer l'arrière plan de ces débats, il faut d'abord reconstituer la genèse de ce système de tendances, avant de montrer comment chacune a développé sa propre doctrine pédagogique et comment la question de la laïcité a pu constituer le ferment de l'unité syndicale au sein de la Fédération de l'Éducation nationale.

1) La situation à l'heure de l'après-guerre

La FEN a construit graduellement son système de tendances dans l'après-guerre et les divisions idéologiques se sont progressivement institutionnalisées dans une opposition entre niveaux d'enseignement, premier degré contre second degré. C'est cette genèse que nous souhaiterions présenter avant de montrer comment la laïcité constitue la ressource principale d'une identité commune dans un contexte d'offensive cléricale.

▪ GENESE DU SYSTEME DE TENDANCE

La naissance de la FEN¹⁹¹ et la décision de l'autonomie en 1947¹⁹² sont aujourd'hui bien connues et il n'est guère besoin de revenir sur cette histoire. Mais il nous paraît nécessaire de retracer comment les oppositions nées de l'affrontement de 1947-48 sur l'affiliation à une confédération se transforment progressivement en tendances internes de la FEN.

L'après scission et l'émergence de proto-tendances

Lorsque les fédérations dirigées par les « amis de Force ouvrière » quittent la CGT en décembre 1947¹⁹³, la FEN est, comme l'ensemble du mouvement syndical français, en proie à des débats houleux. La naissance de FO se fait « dans la douleur », selon l'expression de Michel Pigenet¹⁹⁴. De fortes oppositions entre partisans de l'affiliation à la nouvelle confédération et défenseurs du maintien à la CGT conduisent la FEN à faire le choix de l'autonomie, à la suite de référendums

¹⁹¹ Sur l'histoire de la FEN avant 1945 (ou plus exactement l'histoire de la FEN « avant la FEN », la fédération portant alors le nom de FGE, Fédération Générale de l'Enseignement) voir Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, collection « Histoire de l'éducation », 2003, 631 p. – plus particulièrement les chapitres 1 à 3, p. 25-106. Également : François Bernard, Louis Bouet, Maurice Dommanget, Gilbert Serret, *Le syndicalisme dans l'enseignement - Histoire de la Fédération de l'enseignement des origines à l'unification de 1935*, IEP de Grenoble, CRDP Toulouse, 1966, 3 Tomes

¹⁹² Marie France Galand, Jean Moleres, « Scission syndicale de 1947/1948. L'autonomie de la FEN », *Cahiers du Centre fédéral*, n°10, septembre 1994, 186 p et Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, op. cit. – chapitre 4, p.111-154.

¹⁹³ Michel Dreyfus (dir.), Gérard Gautron (dir.), Jean-Louis Robert (dir.), *La naissance de Force ouvrière – Autour de Robert Bothereau*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, collection « Histoire », 2003, 240 p.
Alain Bergougnoux, *Force ouvrière*, Paris, Seuil, collection « Politique », 252 p.

¹⁹⁴ Michel Pigenet, « Force ouvrière : une forteresse incontournable », *Mouvements*, 2006, n° 43-1, p. 47-52

sans équivoque organisés dans ses syndicats¹⁹⁵. Ce faisant, elle se donne comme mandat et horizon la réunification du mouvement ouvrier français selon les termes de la motion Bonissel-Valière. Cette décision de l'autonomie (plutôt que l'intégration à FO) s'explique par des facteurs conjoncturels et d'autres structurels. En 1946 puis 1947, les fédérations de fonctionnaires de la CGT avaient mené des négociations pour le reclassement de leurs corps dans la nouvelle grille de la fonction publique ; or la FEN n'avait pas été appuyée dans ses revendications de spécificités de la fonction enseignante la Fédération Générale des Fonctionnaires (FGF). Si Adrien Lavergne et Henri Aigueperse, secrétaires généraux de la FEN et du SNI sont personnellement proches de la mouvance FO, ils nourrissent des inimitiés avec les responsables de la FGF qui ont rejoint la nouvelle confédération si bien qu'ils se contentent volontiers de l'autonomie. De plus, en décembre 1947, le reclassement des enseignants n'est pas encore achevé et la FEN mène depuis l'automne un mouvement dur face au ministère¹⁹⁶. Choisir une affiliation particulière conduirait alors inévitablement à une scission qui nuirait à l'efficacité des revendications. A ceci s'ajoute l'existence, encore embryonnaire mais déjà non négligeable, d'un réseau mutualiste enseignant, marqué par la création de la MGEN (Mutuelle Générale de l'Education nationale), s'appuyant également sur la MAIF (Mutuelle d'Assurance des Instituteurs de France) et les structures d'aide aux enseignants ; la scission syndicale mettrait largement en danger ces jeunes institutions, tout en privant de ses bénéfices les adhérents refusant l'autonomie. Notons également que les enseignants trouvent dans la question laïque une base d'entente, par-delà leurs divergences internes. Ils sortent en effet d'une négociation pour l'abolition des statuts de Vichy favorables à l'enseignement confessionnel, dans laquelle communistes et non communistes ont travaillé ensemble. La défense de l'idéal laïque et républicain leur permet ainsi de mettre en avant une identité commune et des revendications syndicales fortes ; la laïcité est donc au cœur de l'argumentaire des défenseurs de l'autonomie :

« Et si la rupture de l'unité de la FEN préparait un recul de la laïcité, quel enseignant ne regretterait ensuite de n'avoir oublié, ne serait-ce qu'un moment, son idéologie, sa philosophie ou ses convictions afin de cimenter l'accord de tous les syndiqués¹⁹⁷ ? »

« *Solution de sagesse¹⁹⁸* », l'autonomie préserve l'unité mais elle ne gomme pas les tensions nées de la scission entre « autonomes, cégétistes et FO » selon les termes de l'époque. Certains syndicats comme le SNES donnent la possibilité à leurs adhérents de bénéficier d'une double affiliation et

¹⁹⁵ L'autonomie est en effet ratifiée par plus 82% des adhérents du SNI, 50.7% des adhérents du SNES ; elle est ratifiée lors d'un congrès extraordinaire de la FEN le 25 mars 1948 par 3799 mandats sur 5600 (Guy Brucy, op. cit. p. 138-137)

¹⁹⁶ Voir Robert Hirsch, « La grève des instituteurs et institutrices de la Seine en 1947 », *Mouvement social*, 2005, n° 12, p. 35-57

¹⁹⁷ Adrien Lavergne, « Face à la scission confédérale », *Enseignement public*, janvier 1948, p. 1 – cité par Guy Brucy, op. cit. p. 124

¹⁹⁸ Selon l'expression de Guy Brucy (p. 124)

de se syndiquer également à FO ou à la CGT. Des militants aux cultures politiques concurrentes cohabitent donc de fait dans la fédération. Ils y bâtissent même chacun de leur côté un syndicat enseignant : il existe en effet une « FEN-CGT » et une « FEN-FO » dotées chacune d'organes, respectivement *Unité et action* et *L'université FO*¹⁹⁹. On voit donc se profiler, sur les clivages de 1947-48, les contours des futures tendances.

La fin de la double affiliation et la consolidation des tendances

A ces rivalités politiques au sein de la FEN, se surajoutent des cultures professionnelles différentes, parfois opposées, entre syndicats nationaux qui peuvent aussi conduire à de véritables conflits. La mobilisation du SNES à l'automne 1951 pour la revalorisation des traitements des professeurs²⁰⁰, menée avec d'autres partenaires issus du secondaire est révélatrice des tensions liées à ces cultures professionnelles en concurrence entre premier et second degré. Différentes organisations extérieures à la FEN, dont la société des agrégés, le SNALC et le SGEN-CFTC, se sont en effet fédérées dans un Comité d'Action Universitaire (CAU) en vue d'une action unitaire. Le mouvement obtient d'abord le soutien de la FEN et le SNI appelle ses membres à s'en solidariser puis, alors que le mouvement perdure pendant l'hiver, la FEN enjoint le SNES de dissoudre le CAU. Au-delà du refus de voir court-circuitée la fédération dans les négociations, cette réticence de la FEN à soutenir les enseignants du second degré a des fondements culturels. Les adhérents du SNES revendiquent en particulier l'équivalent de « l'indemnité de charges militaires » existant dans l'armée, se fondant sur les « charges universitaires » qui pèsent sur leur profession : location d'une pièce à usage professionnelle éclairée et chauffée et frais d'achat de livres et revues, nécessaire au professorat dans le secondaire, façon d'affirmer leur statut face « au grignotage progressif de l'enseignement secondaire »²⁰¹. Cette revendication, dont le SNES conteste l'extension possible aux instituteurs, est aussi l'affirmation d'un statut social et souligne le fossé symbolique entre les deux niveaux d'enseignement, ce qui déplait fortement aux instituteurs du SNI.

¹⁹⁹ En juin 1948, au-delà d'appartenances individuelles au SNES et au SNI, cinq syndicats nationaux adhèrent à la FEN-CGT : Administration centrale, Agents des services intérieurs des administrations de l'Éducation nationale, Centres de formation professionnelle, Techniciens de l'Éducation et culture populaire, Professeurs laïques de l'enseignement libres. Deux syndicats nationaux adhèrent à la FEN-FO : Manufacture des Gobelins et Techniciens de la recherche scientifique et atomique. Voir Guy Brucy, op. cit. – p. 144

²⁰⁰ Il s'agit pour les enseignants du secondaire de revendiquer l'application correcte de la grille salariale de 1948 et leur reclassement indiciaire, la revalorisation de leurs traitements, écrasés dans la hiérarchie des salaires après les augmentations consenties au début de l'année dans la métallurgie. Voir pour l'ensemble du point Guy Brucy, op. cit. – p. 172-179

²⁰¹ Adrien Lavergne, *Université syndicaliste*, 1^{er} novembre 1951, cité par Guy Brucy, op. cit. – p. 178. Lavergne désigne ici la concurrence du secondaire par le développement des cours complémentaires autant que l'écrasement indiciaire des carrières dans le secondaire classique.

Mais c'est surtout politiquement que les divisions internes se creusent dans la FEN. Au début des années 1950, les tentatives de confédéralisation concurrentes échouent. La « FEN-CGT » et la « FEN-FO » peinent à exister et perdent régulièrement en audience : la tendance cégétiste pèse 36,6% des mandats en 1949, elle descend à 16,4% en 1953 ; la motion FO ne recueille en 1950 que 3% des mandats²⁰². Le bureau politique du PCF tranche le 4 janvier 1954 et prescrit aux instituteurs d'investir leur syndicat national, seul vecteur d'unité « *dans la situation présente*²⁰³ ». De même, la FEN-FO, qui perd régulièrement ses adhérents, progressivement gagnés par les autonomes, choisit le 21 octobre de mettre fin au système de double affiliation. En cette fin d'année 1954, la FEN semble entièrement gagnée à la cause de l'autonomie. Mais, parallèlement, les courants internes gagnent en force : bien que le système des tendances existe depuis 1948, c'est selon de nombreux observateurs à cette époque qu'il se « cristallise²⁰⁴ ». La consolidation de la tendance interne des ex-cégétistes dans la fédération, autour de la section des Bouches du Rhône d'abord, puis en revendiquant l'appellation « *Unité et Action* » en 1966²⁰⁵, est la contrepartie de l'investissement des militants communistes dans les syndicats de la FEN. La troisième tendance de la FEN, *École émancipée*, perpétue la tradition anarcho-syndicaliste du mouvement ouvrier ; elle est généralement classée à l'extrême gauche du syndicat du fait du positionnement trotskiste de certains de ses dirigeants. Elle émerge dès 1948 et se stabilise dans les années 1950 autour de 6.5% des mandats²⁰⁶.

Le fractionnement interne qui se consolide ainsi devient une des règles fondamentales de fonctionnement de la fédération, puisque c'est paradoxalement sur un principe d'opposition interne que se construit l'unité et la cohésion de la fédération : la reconnaissance statutaire des tendances et l'organisation de leur expression dans les instances délibératives de la fédération éloigne la perspective d'une scission. Mais, comme le note Laurent Batsch, ce mode d'organisation a comme conséquence de « *contribuer à politiser le débat syndical*²⁰⁷ », ce qui constitue aussi une des faiblesses de la structure.

²⁰² Alain Bergougnieux et alii, *La forteresse enseignante*, op. cit. – p.101

²⁰³ Déclaration du bureau politique du PCF, *L'Humanité*, 27 janvier 1954, cité par Guy Brucy – p. 188

²⁰⁴ Alain Bergougnieux et alii, *La forteresse enseignante*, op. cit. – p. 100

²⁰⁵ Cette dénomination vient du fait que les militants communistes et cégétistes combattent l'idée de tendance dès l'autonomie de la FEN, car ils y voient un moyen de diviser la classe ouvrière. Ils prônent initialement l'abolition du droit de tendance. Ils proposent une organisation rigoureusement « fédérale » de l'organisation en donnant plus de pouvoir aux sections départementales. C'est donc la section Bouche du Rhône qui présente les motions des ex-cégétistes de 1954 à 1966. Voir Alain Bergougnieux et alii, *ibid.* – p. 101

²⁰⁶ Pour plus de précision, voir Thierry Flammant, *L'école émancipée*, Treignac, Les Monédières, 1982, 401 p. Sur l'évolution des rapports de force entre les tendances, voir Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, op. cit. – p. 366

²⁰⁷ Laurent Batsch, *La FEN au tournant*, op. cit. – p. 42

▪ LA LAÏCITE, UN FERMENT IDEOLOGIQUE

Pour comprendre la pérennité de l'organisation malgré ses divisions internes, nous proposons de nous pencher plus précisément sur le rôle qu'a joué sa doctrine. En particulier, la défense de la laïcité a été le ferment de l'unité. Guy Brucy, dans son étude de l'histoire de la FEN, montre comment, après la désaffiliation à la CGT, les cadres de la FEN s'efforcent de doter leur organisation d'une identité fédérale. Cette recherche s'inscrit dans un contexte particulier, qui peut être qualifié d'« offensive cléricale²⁰⁸».

Un contexte d'offensive cléricale

Après l'abolition des lois de Vichy relatives à l'enseignement confessionnel en 1945, la France retrouve un double régime d'enseignement dans lequel seule l'école publique est financée par l'État. Dès 1946, les partisans de l'école privée catholique, au premier rang desquels les associations des parents d'élèves de l'enseignement libre, les APEL, œuvrent localement pour la « liberté » des choix scolaires et pour le financement public des écoles libres. Ils sont, à leur mesure, des artisans du rejet du premier projet de constitution en 1946, puisqu'ils ont largement fait campagne contre un texte qu'ils estiment porter atteinte à la liberté scolaire. Ils trouvent ensuite dans les rangs des députés démocrates-chrétiens du MRP des soutiens à leurs revendications quand ces derniers défendent – en vain – le principe de l'introduction de la question de la liberté d'enseignement dans la constitution.

Rapidement, cette mouvance dispose d'un véritable arsenal de groupes de pression, chapeauté par le secrétariat général de l'enseignement catholique (organisé par l'Église) qui œuvre pour fédérer les associations de parents d'élèves dans une union nationale (l'UNAPEL²⁰⁹). Il met aussi sur pied un Secrétariat d'Etudes pour le Liberté de l'Enseignement et la Défense de la Culture, organe « *de réflexion, de combat, d'élaboration des tactiques*²¹⁰ ». L'évolution du contexte politique, après la rupture du tripartisme et alors que les députés MRP progressent électoralement, leur est favorable. En 1948, la ministre MRP de la santé publique, Germaine Poinso-Chapuis, signe un décret qui confie à l'Union nationale des associations familiales (UNAF) le soin de « *créer et gérer tous les services destinés à aider les familles éprouvant des difficultés matérielles pour l'instruction de leurs enfants*²¹¹ ». Ce texte constitue de fait une aide indirecte à la scolarisation dans l'enseignement libre puisqu'il permet le versement d'un subside pour les familles qui l'ont choisi. Vivement combattu par les socialistes,

²⁰⁸ Guy Brucy op. cit. p. 157

²⁰⁹ Union Nationale des Associations des Parents d'élèves de l'Ecole Libre

²¹⁰ Roger Labrusse, *La question scolaire en France*, op. cit. p. 74-79

²¹¹ Décret n°48-855, du 22 mai 1948, dit Poinso Chapuis.

dont le ministre de l'Éducation Édouard Depreux, il est finalement adopté sous une forme plus sobre, le terme d'« instruction » étant remplacé par « éducation²¹² ». Mais la porte du financement public de l'enseignement privé a été entrebâillée.

Manifestation évidente de la puissance de ses ressources, le « lobby clérical » crée en 1951, à la faveur des élections législatives de juin, une « association parlementaire pour la liberté de l'enseignement » qui regroupe 315 députés issus en grande partie du MRP et du RPF du général de Gaulle. Celle-ci favorise la mise sur agenda parlementaire de la question du financement de l'enseignement libre. Les lois Marie et Barangé sont votées en septembre qui rompent le principe de la loi organique du 30 octobre 1886 qui distingue école publique subventionnée par les fonds publics et école privée financée par les particuliers et les associations. Elles remettent surtout en cause l'interprétation qui en avait été faite, selon laquelle la fréquentation de l'enseignement privé ôtait tout droit à financement de la scolarité par la puissance publique. Elles entérinent le principe de subventions, même indirectes, de l'État au fonctionnement des écoles confessionnelles. Mais c'est sous la V^{ème} République, avec le vote de la loi Debré, qu'est portée l'atteinte la plus vive au camp laïc. Cette loi, promulguée le 31 décembre 1959 pose le principe d'un contrat d'association entre l'État et les établissements privés qui « répondent à un besoin scolaire reconnu » ; les établissements respectent programmes et horaires de l'enseignement public et acceptent de se soumettre au contrôle pédagogique et financier de l'État, en contrepartie de quoi l'État prend en charge les traitements des enseignants et une partie des dépenses de fonctionnement²¹³. De plus, le « caractère propre » de l'établissement est respecté, ce qui préserve l'enseignement religieux.

En l'espace de quinze ans, la législation sur l'enseignement libre a donc été profondément renouvelée dans un sens favorable à l'Église catholique. C'est dans ce contexte que les laïcs s'organisent et que la FEN construit son identité organisationnelle autour de la question de la laïcité.

La riposte laïque de la FEN autour du CNAL

Dans cette période « d'offensive cléricale », le camp laïc s'organise. La création du CNAL (Comité National d'Action Laïque) permet de coordonner les actions d'un véritable front laïc. La participation active de la FEN à ce front contribue fortement à la sédimentation de son identité

²¹² Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, op. cit. – p. 166-167

²¹³ Plus précisément la loi dispose trois régimes juridiques possibles ; aux côtés du contrat d'association, le contrat simple (signé pour neuf ans, il laisse les établissements libres de suivre les programmes de leur choix mais l'Etat ne participe qu'au traitement des enseignants) ainsi que l'indépendance stricte.

fédérale. Permettant d'unir la fédération divisée en un combat commun, la laïcité est alors le « ciment de ses troupes²¹⁴ ».

L'unification du front laïc se fait en plusieurs étapes mais il ne devient véritablement effectif que lorsqu'il se construit autour de la FEN en laissant les partis politiques à l'écart.

Dès 1944, des tentatives pour organiser un front laïc face aux attaques du camp clérical se font jour²¹⁵. Un cartel national d'action laïque est formé le 17 septembre 1945. Présidé par André Bayet de la ligue de l'enseignement, il est composé de quatre organisations syndicales (la CGT, la FGE, le SNI, l'union des syndicats de la Seine) et de trois partis politiques (communiste, socialiste, radical socialiste) ainsi que de la ligue de l'enseignement, la ligue des droits de l'homme, l'union française universitaire, l'union rationaliste, les éclaireurs de France, les Francs et Franches camarades. Ce cartel adopte un texte programmatique pour la défense de la laïcité appelant à la fin de toutes les subventions à l'école libre et à la mise en place d'une « École nationale », forme de nationalisation de l'enseignement privé²¹⁶. Il faut également souligner que, au printemps 1947, la création de la FCPE, fédération des conseils de parents d'élèves des écoles laïques, sous l'impulsion commune du SNI et de la ligue de l'enseignement. Cette organisation, qui implique les parents dans le combat laïc, doit faire contrepoids aux APEL de l'enseignement privé et renforcer l'ancrage du front laïc dans la société.

Ce proto front laïc manque cependant de cohésion, notamment sur la question de la nationalisation de l'enseignement privé et sur l'engagement durable des partis politiques sur ces positions laïques. En particulier, l'injonction de la direction de la SFIO à son groupe parlementaire de voter le décret Poinso-Chapuis en 1948, pour préserver son alliance avec le MRP, sape l'unité des composantes politiques de ce cartel. Les états généraux de la laïcité, organisés le 18 juillet 1948 à la Sorbonne par le cartel, sont dominés par des affrontements entre socialistes et communistes. L'idée germe alors de désigner un exécutif pour assurer l'intérim du cartel en dehors des partis afin de préserver l'unanimité laïc. Ce comité permanent se compose des syndicats enseignants (FEN, SNI), de la FCPE et de ligue de l'enseignement. Il devient le CNAL (comité national d'action laïque) en 1951²¹⁷. A partir de ce moment, le CNAL devient durablement l'organisation centrale de mobilisation sur les questions laïques et d'enseignement public, à tel point qu'il réussit à imposer ses vues aux organisations politiques. Les syndicats

²¹⁴ Alain Bergougnieux et alii, *La forteresse enseignante*, op. cit. p. 229

²¹⁵ Ainsi le 8 décembre 1944, un meeting est organisé par le SNI pour la défense de l'école laïque et regroupe la ligue de l'enseignement, le PCF, la SFIO, le parti radical. Voir Guy Brucy, op. cit. p. 160

²¹⁶ C'est plus largement un véritable programme pour l'enseignement public ; le texte demande par exemple l'application du plan Langevin-Wallon. Voir Guy Brucy, op. cit. p. 162

²¹⁷ En 1955, le CNAL accepte l'adhésion de la Fédération des Délégués Départementaux de l'Éducation Nationale.

enseignants y jouent un rôle central. Le CNAL est parfois même considéré comme la caisse de résonance de la FEN et du SNI sur le domaine de la laïcité²¹⁸.

En 1951, le CNAL est le fer de lance du combat contre les lois Marie et Barangé. Il coordonne en effet les différentes formes d'action, qu'il s'agisse de grèves, de manifestations, de lettres-pétition ou de rassemblements. Le point d'orgue de la mobilisation est constitué par un rassemblement de 15 000 personnes à Saint-Dié dans les Vosges sur la tombe de Jules Ferry le 30 septembre 1951, marquant déjà la capacité de mobilisation du camp laïc. Mais c'est sans conteste la lutte contre le projet puis la loi Debré sur l'enseignement libre qui traduit le mieux la force de mobilisation du CNAL. Lancée le 13 février 1960, une pétition nationale exigeant un retour à la situation antérieure par l'abrogation de la loi Debré recueille 10 813 697 signatures. Elle est un véritable référendum populaire : ces signatures représentent plus que la majorité absolue des voix aux élections législatives de novembre 1958. La collecte se fait au domicile des habitants et non sur les lieux de travail afin « *d'obtenir un engagement complet et personnel des laïcs, faire que cet engagement s'effectue uniquement autour de l'école*²¹⁹ ». L'idée est d'établir un dialogue avec la population, en interpellant les citoyens dans leur rapport intime à l'école. La mobilisation s'achève par la remise des signatures le 19 juin 1959, date symbolique faisant référence au 19 juin 1872, où Jean Macé a remis sa pétition en faveur de l'instruction obligatoire. Une immense manifestation est organisée à Vincennes. Des milliers de délégués représentant les différentes régions de signataires se réunissent en assemblée générale puis un rassemblement de plus de 300 000 personnes se tient sur la pelouse de Reuilly. De là date le serment de Vincennes des délégués, « *de manifester en toutes circonstances et en tous lieux (leur) irréductible opposition à cette loi contraire à l'évolution historique de la Nation. De lutter sans trêve et sans défaillance jusqu'à son abrogation et d'obtenir que l'effort scolaire de la République soit uniquement réservé à l'École de la Nation, espoir de notre jeunesse*²²⁰. » Véritable manifestation de la force de mobilisation du camp laïc, la pétition de 1960 est aussi importante pour l'identité fédérale de la FEN. Celle-ci, via le CNAL, entraîne dans son sillage l'ensemble des organisations politiques et syndicales et est en capacité de leur dicter une ligne en matière de laïcité : les propositions du CNAL sont reprises par les partis politiques de gauche jusqu'aux années 1980. La FEN exerce ainsi, in concreto un magistère moral sur toute la gauche, en particulier le PC et la SFIO, en matière de laïcité mais aussi, plus généralement, en matière de réflexion sur l'enseignement.

²¹⁸ Voir ainsi Alain Bergougnieux et alii, *La forteresse enseignante*, op. cit. p. 76

²¹⁹ Clément Durand, cité par Guy Brucy, op. cit. p. 233

²²⁰ Cite par Guy Brucy, op. cit. p. 235

C'est dans ce contexte que se constitue véritablement l'identité de la FEN, autour de la question laïque. Quoique le SNES ait déjà un rapport plus distancié à la question que le SNI, l'accent mis dans l'identité fédérale sur la laïcité permet l'unité des deux organisations en donnant un sens à leur combat unitaire. Le choix de l'autonomie syndicale prend tout son sens dans ce contexte d'offensive cléricale pour la défense de l'unanimité laïc. En ce sens, le ferment laïc est bien ce qui permet à la FEN d'exister en tant que telle malgré ses divisions intestines. Mais cette défense de la laïcité n'est pas seulement un combat anticlérical. La laïcité est comprise et vécue comme une valeur universelle dont découle le modèle d'école souhaité par la gauche. Cette conception apparaît clairement dans la déclaration du cartel en 1945.

Lettre du cartel national d'action laïque le 17 septembre 1945²²¹

Le Cartel national d'action laïque se plaçant au dessus des intérêts des groupements et partis politiques [...] ; considérant uniquement l'intérêt supérieur du pays, qui exige une nation unie dans la liberté, des doctrines, des croyances et des philosophies, estime que le principe de la laïcité de l'État est l'élément indispensable de cette unité réalisée dans un esprit de large tolérance. Que cette laïcité, c'est-à-dire cette tolérance, mutuelle, doit être à la base de l'éducation et de l'instruction des données dans les écoles françaises. En conséquence, le Cartel national d'action laïque demande pour la défense et le développement de l'École publique française que les conditions suivantes soient réalisées :

- 1) Le respect des principes de laïcité dans l'Enseignement et l'Éducation qui comporte comme suite normale :
 - a. La suppression totale de toutes subventions, de la part des budgets publics, aux écoles autres que celle de l'État, comme aux œuvres post-scolaires, à l'enseignement technique et aux centres d'apprentissage privés ;
 - b. La réalisation d'une École nationale, c'est-à-dire d'une seule école dans laquelle seront respectées toutes les croyances, ce qui est l'essence même de la laïcité ;
 - c. Le respect de la neutralité confessionnelle dans tous les établissements scolaires publics sans qu'aucune prérogative spéciale soit accordée à une religion ou à une philosophie particulière ;
- 2) **La revalorisation de la fonction enseignante, c'est-à-dire pour les membres de l'Enseignement à tous les degrés, une situation matérielle telle qu'elle permette le recrutement d'un personnel hautement qualifié par ses qualités morales et intellectuelles ;**
- 3) **La mise à la disposition du personnel enseignant de locaux convenables et d'un matériel suffisant, adaptés aux conceptions modernes de l'école ;**
- 4) **Des crédits suffisants afin que les créations de postes et d'ouvertures d'écoles jugées nécessaires par l'EN puissent être faites sans délai.**
- 5) **L'organisation et le développement de la post-école dans le sens de la réforme préconisée par la commission Langevin, c'est-à-dire avec le double souci de compléter la culture générale, et de contribuer à la préparation professionnelle des jeunes gens et des jeunes filles.** Un cadre suffisant de personnel enseignant, adapté à ces fonctions, doit être préparé ;
- 6) L'intégration totale des départements recouverts (Haut-Rhin, Bas-Rhin, Moselle) dans la réalité française, y compris l'application de législation française scolaire ;
- 7) **La réforme de l'Enseignement et de l'EN doit être amorcée immédiatement et un plan doit être établi afin qu'une première tranche soit réalisée dans un délai maximum de cinq ans. (...)**

C'est donc un programme complet pour l'éducation, allant de l'affirmation du principe de laïcité à la définition d'une réforme pédagogique en passant par la demande d'augmentation de moyens. De la laïcité procède donc à la fois le recrutement des personnels, l'entretien des locaux et même la pédagogie au travers la mise en place du plan Langevin-Wallon. Elle est pensée comme une

²²¹ Cité par Guy Brucy, op. cit. p. 160-161 – C'est nous qui soulignons

valeur centrale du combat pour l'enseignement public mais aussi de la gauche enseignante et de la gauche en général.

2) Tensions autour de l'école moyenne - recompositions proto-pédagogiques

Si la question laïque constitue un point d'équilibre au sein de la FEN, elle ne parvient pas complètement à effacer les tensions structurelles entre ses deux principaux syndicats nationaux, bientôt séparés par leur appartenance à deux tendances concurrentes. Les réformes des années 1960 portant sur l'école moyenne mettent au cœur des débats internes la question du champ de syndicalisation des enseignants en collège. C'est autour de cet enjeu que le SNI et le SNES refondent au début des années 1970 leur doctrine pédagogique.

▪ 1965-69 : LA FORTERESSE ASSIEGEE ?

C'est en présentant le contexte des années 1960 que nous pouvons saisir les difficultés dans lesquels se trouve le courant majoritaire de la FEN et comprendre ce qui l'incite à refonder sa réflexion pédagogique.

Le collège nouveau est arrivé

La FEN depuis les années 1950 est confrontée à un problème profond qui est celui de sa cohérence fédérale en matière pédagogique et l'affrontement entre les vues du SNI et du SNES. La mise en œuvre des réformes des années 1960 creuse encore ces oppositions.

Les tensions pédagogiques entre les deux principales composantes de la FEN sont anciennes et se manifestent généralement dans les années 1950 à chaque projet de réforme. Elles s'étaient déjà vivement exprimées à l'occasion du projet Billères de 1956. Le SNES avait joué alors un rôle de contre-pouvoir très efficace en bloquant la réforme au parlement²²². Il contestait alors l'attaque aux fondements du second degré classique que représentait la proposition d'une école moyenne dans la mesure où elle proposait un « amalgame », dans ces écoles, entre les professeurs du secondaire et les instituteurs des anciens cours supérieurs. Ce faisant, le SNES manifestait son attachement à la « culture secondaire », tandis que la FEN dans son ensemble jugeait plutôt favorablement le projet. Organisant en février 1956 un référendum interne sur le texte, le SNES

²²² François-Xavier Dreyfus, « Un groupe de pression en action : les syndicats universitaires devant le projet Billères de réforme de l'enseignement (1955-1959) », art. cit. Voir aussi : Alain Dalançon, « Le SNES et le SNI face à la réforme Billères : une lecture différente du plan Langevin-Wallon », *Points de repères*, 1997, n° 19, 40p.

s'assure du soutien de ses adhérents et au congrès de la FEN de 1957, apporte la totalité de ses mandats contre la motion fédérale sur la réforme²²³.

Dès la mise en place de la V^{ème} République se succèdent des réformes importantes qui refondent l'organisation de l'enseignement, notamment les classes suivant l'école primaire²²⁴. En instituant progressivement un cycle d'observation et d'orientation commun entre les différentes filières et les différents établissements scolaires, le ministère de l'Education nationale a indirectement mis la FEN en difficulté, en ravivant ses tensions internes sur la question des enseignants en collègue. Dans les anciens cours complémentaires enseignaient en effet des instituteurs, sans qualification spécifique, « *recrutés par leurs inspecteurs sur des critères essentiellement pédagogiques* » et « *formés sur le tas*²²⁵», tandis que dans les écoles primaires supérieures (devenues CES après la guerre) enseignaient principalement des professeurs certifiés – ainsi que des instituteurs qualifiés, souvent pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales, constituant, selon l'expression d'Antoine Prost, « *l'élite du primaire*²²⁶ » mais se sentant souvent plus proches du secondaire que du primaire. Les réformes Berthoin (1959) et Fouchet (1963) apportent des changements profonds dans ces filières aux cultures distinctes. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, la réforme Berthoin transforme les cours complémentaires en CEG et dote les instituteurs candidats à l'enseignement en CEG d'un centre de formation spécifique dès 1960²²⁷. La réforme Fouchet prévoit l'unification progressive du cycle d'observation et la fusion de beaucoup de CEG et CES. Elle pose implicitement la question de l'enseignement dans le premier cycle du second degré et des personnels habilités à y enseigner : dans les nouveaux CES coexistent en effet des certifiés et des professeurs de CEG, dotés d'une formation de plus en plus longue qui les éloigne du monde instituteurs²²⁸. En 1960, certains de ces maîtres de CEG créent un syndicat autonome non affilié à la FEN, le SNC, Syndicat National des Collèges, manifestation patente de leur sentiment d'altérité face au monde instituteurs : « *Nous ne sommes plus des instituteurs* » déclare ainsi le secrétaire général lors de sa fondation²²⁹.

Ces réformes sont appréciées de manière radicalement différente au SNI et au SNES. On considère ainsi au SNI que ces réformes ont pour objet de « *secondariser* » toutes les structures de

²²³ Guy Bruzy, *Histoire de la FEN*, op. cit. p. 272-274

²²⁴ Cf. supra, chapitre 2

²²⁵ Gilles Ferray, « Les centres PEGC – des écoles normales aux IUFM », in Hugues Lethierry, *Feu les écoles normales (et les IUFM ?)*, Paris, L'Harmattan, 1994, 445 p. (p. 363-370) – p. 363

²²⁶ Antoine Prost, *Education société et politiques*, op. cit. – p. 86 Pour des dispositions statutaires sur les personnels qualifiés pour enseigner dans les EPS, voir Ferdinand Buisson, article « Primaires supérieures (écoles) », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Lyon, INRP, édition électronique (reproduction de l'édition de 1911)

²²⁷ Centres de formation régionaux pour que les professeurs de CEG (CR-PCEG) dont la formation est organisée par décret à partir de 1961

²²⁸ La formation passe en effet à deux ans en 1963 puis à trois ans en 1968. Cf. Gilles Ferray, « Les centres PEGC », art. cit. – p. 365

²²⁹ Cité par Guy Georges, *Chronique (aigre-douce) d'un bussard de la République*, Paris, Romillat, 2002, 364 p. – p. 102

collège et de créer une rupture artificielle entre les écoles et les collèges. Le témoignage de Guy Georges, alors secrétaire pédagogique du SNI, est emblématique. Pour lui, cette réforme procède d'une « offensive de la droite » pour « casser les féodalités syndicales », c'est-à-dire d'une volonté du pouvoir de briser le SNI :

« A l'évidence le syndicat exaspère la majorité politique et son gouvernement. Il a l'insolence de rassembler la quasi-totalité des institutrices et des instituteurs. Il a eu l'outrecuidance d'opposer au coup d'État du 13 mai 1958 son attachement à la démocratie. (...) La situation des collèges est propice à une opération d'amputation du champ de syndicalisation du SNI. (...) Le statut était une machine de guerre contre le SNI, un point c'est tout²³⁰. »

Il voit en effet dans la création d'une filière de formation spécifique pour les professeurs de CEG la volonté d'imposer un statut différent de professeur de collège à ceux qu'il considère comme des instituteurs enseignant en collège. Le SNES, au contraire, s'indigne de ce que des enseignants non licenciés puissent enseigner dans le secondaire, considérant leur formation complémentaire comme un simple vernis pédagogique²³¹. La concurrence entre le SNES et le SNI pour l'influence sur le collège est donc particulièrement vive lorsque se profile en 1969 une réforme du statut des enseignants de collège.

Après une discussion tout au long de l'année 1968, le corps des PEGC est créé par décret le 31 mai 1969²³². Nouveau corps enseignant mais « corps hybride²³³ », il est situé à mi-chemin entre les instituteurs et les certifiés : ses membres sont intégrés à la catégorie A de la fonction publique, mais leur recrutement est académique²³⁴. Ils sont dotés d'une formation spécifique de trois ans en CRF-PECG²³⁵. Ce corps est rejeté à la fois par le SNES et le SNI puisqu'il leur est à tous deux étrangers. Mais il représente un danger supplémentaire pour le SNI, déjà en relative difficulté : dans les collèges le SNC recueille 30% aux élections professionnelles de 1966. L'emprise du SNI sur les maîtres de CEG semble se lézarder ; avec ce nouveau corps il court le risque de perdre un large pan de son champ de syndicalisation. Or cette transformation est quasi concomitante de la conquête du SNES par le courant pro-cégétiste qui met en danger la majorité au niveau de la fédération.

²³⁰ Ibid. p. 96-105-110 Il évoque plus particulièrement le rôle des parlementaires gaullistes, menés par le député Fanton, qui auraient fait pression sur le pouvoir pour s'attaquer au pouvoir des instituteurs.

²³¹ Alain Dalancon, *L'IRHSES, une histoire du SNES*, tome 1: "Plus d'un siècle : du mûrissement des années 1840 à 1966/67", Paris IRHSES Editeur, 2006 ; tome 2 : "Les années tournant (1967-1973)", Paris, IRHSES éditeur, 2007. Voir aussi Viviane Isambert-Jamati, « Les primaires, ces incapables prétentieux », *Revue française de pédagogie*, 1985, n° 73 p. 57-65. L'auteur se base plutôt sur la période antérieure à 1985 pour étudier cette rhétorique de la disqualification des enseignants issus du primaire, mais elle met bien en évidence combien cette vision est largement transposable pour une large partie des corps enseignants du secondaire des années 1950-60.

²³² Décret du 30 mai 1969

²³³ Guy Georges, *Chronique (aigre-douce) d'un bussard de la République*, op. cit. – p. 100

²³⁴ Le recrutement des certifiés est national, celui des instituteurs départemental. Les instituteurs sont classés dans la catégorie B de la fonction publique.

²³⁵ Centre Régionaux de Formation des PEGC. Cette formation entérine en réalité l'évolution des centres de formation des PCEG. Gilles Ferray, « Les centres PEGC – des écoles normales aux IUFM », art. cit. p. 367

La progression des minoritaires

Les autonomes étaient majoritaires dans l'ensemble des syndicats nationaux depuis 1948. À la surprise générale, le vent tourne en 1967. La fusion du SNES et du SNET constitue une brèche dans l'hégémonie des autonomes que mai 1968 approfondit encore, au point de la conduire à se remettre en cause. A cette occasion, affrontements politiques et pédagogiques vont se retrouver liés, annonçant une structuration des débats à venir au sein de la FEN.

Fort de plus de 200 000 syndiqués dans la fédération, bien loin devant tout autre syndicat national, le SNI semble, dans les années 1960, régner sans partage sur la FEN. Pour tenter de rééquilibrer les forces syndicales face à la position hégémonique des instituteurs, les deux principaux syndicats du secondaire se regroupent le 5 avril 1966. Le syndicat national de l'enseignement technique, le SNET, avait pour champ de syndicalisation les collèges d'enseignement technique, ancêtres des lycées professionnels, tandis que le SNES fédérait les intérêts des enseignants certifiés et agrégés. Leur réunion permet de mettre fin à ce qui est alors considéré comme un éparpillement inutile des forces du second degré ; les deux syndicats étant dirigés par des membres du courant autonome, cette fusion ne devait pas bouleverser durablement les équilibres internes à la FEN. Mais cette fusion ne se fait pas sans heurt et bien que les premières négociations entre les bureaux nationaux se nouent dès 1962, il faut plus de quatre ans et l'énergie du charismatique secrétaire général du SNET, Louis Astres, pour qu'elle aboutisse²³⁶. Ce retard s'explique par plusieurs raisons, et notamment par des divergences de tactiques, liées à des mouvements de grèves propres à chaque syndicat, mais également par des différences liées aux cultures professionnelles : « *les différences psychologiques avec le SNES sont plus grandes que prévues* » notait Louis Astres en 1965²³⁷. Les atermoiements de cette fusion affaiblissent considérablement la majorité autonome des deux syndicats. Elles parviennent bien à convaincre largement leurs adhérents à 92% du bien-fondé de l'amalgame en un nouveau « SNES (classique, moderne, technique) ». Mais elles négligent de travailler leur ancrage revendicatif propre et sont mises en difficultés. Au lendemain du congrès du SNES d'avril 1966 qui vote la fusion, est élue une commission administrative provisoire « amalgamée », dans laquelle les autonomes se retrouvent au coude à coude avec les ex-cégétistes. Les deux listes obtiennent chacune 29 sièges sur 69. C'est en s'alliant avec une liste minoritaire que les autonomes conservent alors

²³⁶ Cf. notice du Maitron, *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français*

²³⁷ Cité par Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, op. cit. – p. 289. De fait, la direction du SNES craint le dynamisme du SNET et de voir remise en question son attachement à l'université.

difficilement leur position. Dès mai 1967, la nouvelle commission administrative entérine le changement de majorité : cette fois la liste B, des ex-cégétistes, obtient 36 sièges²³⁸.

Ce retournement de situation est lié à une nouvelle stratégie des ex-cégétistes. Alors que le PCF affichait son hostilité aux tendances et n'encourageait pas ses membres à investir ces organes internes à la FEN, les militants SNES de ce courant investissent massivement, à partir de 1965, l'espace politique que leur offre le syndicat. Prenant leur autonomie face au PCF, ils passent ainsi de la simple exécution de la ligne politique communiste à un travail autonome d'élaboration programmatique qui porte ses fruits en interne. Que les ex-cégétistes conquièrent le syndicat des enseignants du secondaire au moment même où le parti communiste perd de son influence²³⁹, met bien en évidence tout ce que cette alternance de tendance doit à des facteurs extra-politiques. C'est en effet bien parce que ce courant a su développer des revendications propres au SNES, en s'appuyant spécifiquement sur les divergences pédagogiques entre la majorité autonome influencée par les instituteurs et les intérêts du syndicat, liés à la défense de la culture du secondaire, que la greffe prend²⁴⁰. La tendance prend en 1968 officiellement le nom d'*Unité et Action*, ce qui la dote d'une meilleure lisibilité.

L'année 1968 est à double tranchant pour la FEN. Au niveau de sa reconnaissance nationale, elle est une période de progrès indéniable : conviée lors des négociations de Grenelle, il lui est reconnu un statut comparable aux grandes confédérations²⁴¹. Au niveau interne en revanche, la conquête du SNES par UA offre à cette tendance une caisse de résonance amplifiée par les événements de mai. La progression de la tendance Unité et Action semble problématique pour la majorité. Elle conquiert en effet de nouveaux syndicats : le SNEP, syndicat des enseignants d'éducation physique, très proche du SNES, est acquis dès 1967, et, dans la foulée des événements universitaires de 1968, les deux principaux syndicats du supérieur, le SNESup et le SNCS²⁴², mais aussi le SNPEN, le syndicat des professeurs d'écoles normales²⁴³. En 1971, c'est au

²³⁸ Pour un récit détaillé et une restitution des enjeux sur le long terme de l'histoire du SNES, voir Alain Dalançon, *Histoire du SNES, tome 1 : plus d'un siècle, du mûrissement des années 1840 à 1966-67*, Paris, IRHSES, 2006, 275 p.

²³⁹ Le Parti communiste est considéré par de nombreux observateurs comme en perte de vitesse depuis 1958, ayant des difficultés à accepter le nouveau cadre constitutionnel et victime de l'hégémonie gaullienne. En 1964, Maurice Thorez cède sa place à Waldeck-Rousseau. Ce changement à la tête du PCF inaugure une série de transformations stratégiques, dont le soutien à la candidature de François Mitterrand en 1965 est la plus manifeste. Cette période d'assouplissement de la doctrine et de l'organisation du parti communiste favorise l'autonomie de militants du SNES proches du PCF qui leur permet de développer leur ligne propre. Voir Yves Santamaria, *Histoire du parti communiste*, Paris, La Découverte, collection « Repères », 125 p.

²⁴⁰ Voir Alain Dalançon, *Histoire du SNES*, op. cit. et aussi l'article d'Alain Dalançon in « Les tendances et l'histoire du syndicalisme enseignant », *Dossier de l'institut de la FSU*, février 2000

²⁴¹ Voir le récit de Guy Bruzy, chapitre X, « La FEN dans mai 1968 », *Histoire de la FEN*, op. cit. – p. 309-342

²⁴² SNESup, Syndicat National de l'Enseignement Supérieur, SNCS, Syndicat National des Chercheurs Scientifiques

tour du SNETAP et du SNPCEN de basculer hors de la majorité²⁴⁴. Nul ne sait alors si cette progression va s'arrêter. Alors que le SNI apparaissait comme une forteresse inébranlable, comme le bastion le plus solide de la majorité, UA y conquiert trente sections départementales et la majorité dont disposent les autonomes s'effrite de congrès en congrès. En 1967, le rapport moral est adopté par 57.68% des mandats, le vote d'orientation par 56.7% ; en 1968, les résultats ne sont plus que de respectivement 53% et 52.24%, en 1969, ils tombent à 52.3% et 50.7%.

Cette prise de pouvoir de la minorité dans un syndicat qui par le passé a manifesté à plusieurs reprises son indépendance face à la fédération pose question au sein de la FEN. Elle est d'abord le signe que le courant autonome n'est pas intrinsèquement majoritaire²⁴⁵. Ce contexte houleux favorise donc la réflexion au sein du courant majoritaire, et plus particulièrement au sein de son avant-garde syndicale, le SNI. Guy Georges évoque la nécessité d'une « reconquête » syndicale qui passerait par la mise en place d'une véritable identité de la tendance majoritaire jusqu'alors peu structurée :

« Au congrès de Nice (1968) a été tirée la sonnette d'alarme. Car les deux tendances minoritaires sont solidement structurées. École émancipée et Unité et Action ont leurs réseaux, leurs réunions propres, leurs publications. L'expression majoritaire des adhérents (surnommée 'la majorité') se définit ainsi par différence, en creux ; elle existe par soustraction, mais son message n'apparaît pas. Elle n'est pas organisée²⁴⁶. »

Pour reconstruire sa place dominante au sein du SNI et l'assurer dans la FEN, la majorité entame alors des réformes de structures et un profond renouvellement de sa doctrine pédagogique. C'est d'abord au sein du SNI que la tendance UID élabore sa réponse. La FEN est alors encore une fédération très lâche, elle n'a jusqu'en 1974 que 8 permanents pour encadrer ses 400 000 membres. Elle laisse donc à son principal syndicat une large force d'initiative, d'autant plus que c'est depuis 1966, un instituteur, James Marangé qui est à sa tête – symbolisant les liens intimes qui unissent les deux structures.

²⁴³ Il est vrai que le SNPEN par son recrutement, est proche du SNES : ce sont des certifiés ou des agrégés qui enseignent en école normale. Toutefois son influence peut être, par sa position, importante sur les nouvelles recrues de l'enseignement primaire.

²⁴⁴ SNETAP, Syndicat National de l'Enseignement Technique Agricole Public et SNPCEN, Syndicat National des Personnels Contractuels de l'Éducation Nationale.

²⁴⁵ Si l'on raisonne comme le propose Daniel Gaxie, en termes de rétributions du militantisme, on mesure le danger que représente une alternance au sein de la fédération. C'est en effet tout le bénéfice des reconversions possibles au sein du réseau mutualiste qui disparaît. Mais la simple perspective du retour dans les classes des membres de l'exécutif national est également une motivation suffisante pour organiser la riposte. Voir par exemple le cas de Denis Forestier qui, lorsqu'il quitte la tête du SNI devient président de la MGEN. Daniel Gaxie, « Rétributions du militantisme et paradoxes de l'action collective », *Revue suisse de science politique*, 2005, vol. 11 n°1, p. 157-188

²⁴⁶ Guy Georges, *Chronique (aigre-douce) d'un bussard de la République*, op. cit. – p. 107

- ARRANGEMENTS DOCTRINAUX ET PERENNITES CULTURELLES - LA RIPOSTE DU SNI SUR LE FRONT PEDAGOGIQUE

Pris en tenaille entre la progression de l'audience d'Unité et Action et les transformations du recrutement et du statut des enseignants en collèges, la tendance UID choisit d'organiser sa riposte sur le plan doctrinal, en promouvant une nouvelle réflexion pédagogique, à travers l'élaboration de son projet d'*École fondamentale*. Nous reviendrons dans un premier temps sur les conditions d'élaboration de cette doctrine pédagogique renouvelée afin d'en présenter les innovations. Puis, dans un second temps, nous présenterons quels sont les enjeux corporatifs de cette doctrine pédagogique. Enfin, nous montrerons que, si l'on observe bien un renouvellement du corpus idéologique du SNI, celui-ci ne modifie pas complètement les bases doctrinales de l'organisation et ne parvient pas à gommer le caractère central de la laïcité dans le combat syndical enseignant. Nous pourrions en effet constater que le SNI n'utilise qu'en partie du nouveau répertoire de l'école fondamentale pour lutter contre la réforme Haby.

À la source de « l'école fondamentale » : le renouvellement du secrétariat national du SNI

La riposte du SNI se fait avant tout sur le plan pédagogique et doctrinal. Si c'est sur ce terrain que le SNI entend répondre à la montée en puissance des minoritaires, c'est sans doute que le contexte intellectuel ne lui est guère favorable. Le SNI doit en effet affronter une remise en question profonde de sa mythologie fondamentale, celle d'une école libératrice, comme l'exprime par exemple le titre de sa revue. L'émergence des thèses de l'école reproductrice des inégalités²⁴⁷ et du handicap socioculturel²⁴⁸, faisant suite aux études de l'INED²⁴⁹, confère au terrain doctrinal une importance particulière. La riposte pédagogique est engagée dès l'année 1969, au congrès de Paris. La motion pédagogique pose alors comme objectif la réflexion sur un thème ambitieux « *pour une conception nouvelle de l'éducation et de l'école* » qui aboutit au congrès de 1971 avec l'adoption de la thèse de l'école fondamentale. Mais cette réflexion ne peut se comprendre sans saisir les transformations tant personnelles que structurelles qui traversent alors le SNI. Jusqu'alors, ce dernier pensait la pédagogie principalement au travers du prisme laïc et en invoquant la nécessaire application du plan Langevin-Wallon ; la question n'était pas plus approfondie.

²⁴⁷ On pense ici aux travaux de Bourdieu et Passeron déjà cités, mais aussi à ceux de Baudelot et Establet.

²⁴⁸ Plus particulièrement Basil Bernstein, *Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, collection « Le sens commun », 352 p., (traduction 1971).

²⁴⁹ Alain Girard, *La réussite sociale en France*, Cahier de l'INED n°38, 1961, 358 p.

Le SNI est dirigé de 1967 à 1969 par Jean Daubard, qui succède à deux militants qui ont marqués durablement le syndicat, Denis Forestier (1954-1962) et Pierre Desvalois (1962-1967). Jean Daubard accède à la direction en pleine tourmente et est rapidement désavoué par ceux que la direction nationale nomme les « anciens ». Il n'a en effet pas paru s'opposer assez vigoureusement à la création du corps des PEGC²⁵⁰, et il défend le principe d'une scission du SNI pour permettre la création d'un syndicat de professeurs de collège. Lors d'un dîner, le 18 avril 1969, Denis Forestier le désavoue publiquement, et il remet sa démission quelques jours plus tard. Dans ce « contexte de psychodrame », l'indéfectible secrétaire pédagogique Jeanne Lordon cesse également ses fonctions, invoquant l'âge de la retraite²⁵¹. Malade, Robert Dernelle, « *monstre sacré*²⁵² » du militantisme, responsable du secteur corporatif, se met progressivement en retrait ; il décède en 1973. Entre 1969 et 1973, la direction du SNI est profondément renouvelée – son secrétariat l'est entièrement. Comme l'écrit Laurent Batsch, « *l'appareil UID avait vieilli en même temps que les notables SFIO* », et le souffle nouveau qui secoue la gauche socialiste en 1969 n'épargne pas le SNI. Sous la houlette d'André Ouliac, élu secrétaire général en mai 1969, c'est un nouveau style de direction qui est insufflé. Au centralisme démocratique pratiqué par l'ancienne équipe, les nouveaux secrétaires nationaux opposent un style « *dynamique*²⁵³ », qu'ils pensent plus en phase avec la base, servi par le rajeunissement du nouvel exécutif. Les témoignages dont nous disposons restent polissés mais on y lit entre les lignes cette condamnation implicite d'un style syndical qui leur paraît avoir vieilli. Ainsi André Henry décrit Robert Dernelle comme le « *maître à penser, autoritaire et compétent du syndicat*²⁵⁴ ». Commentant son décès, il fait l'impasse sur le compliment d'usage et se réjouit de ce que se libère un espace pour la modernisation des fichiers d'adhérents :

« *Il vivait mal les brusques mutations et les renouvellements survenus dans l'équipe. Pourtant une réforme du mode de gestion de la trésorerie et d'un fichier vieillot s'imposait d'urgence, par la modernisation informatique. J'acceptai d'en préparer le projet avec Jacques Pommatau*²⁵⁵. »

De même, une anecdote rapportée par Michel Gevrey – qui, entré au bureau national en 1969, succède en 1975 à Guy Georges au secteur pédagogique – sur la gestion du secteur pédagogique par Jeanne Lordon rapportée par Michel Gevrey – lequel, entré au bureau national en 1969, succède en 1975 à Guy Georges au secteur pédagogique – rend bien compte du changement de style qu'a permis le renouvellement générationnel :

²⁵⁰ Guy Georges, *Chronique (aigre douce) d'un bussard de la République*, op. cit. – p. 101

²⁵¹ Voir André Henry, *Conquérir l'avenir – La FEN de 1974 à 1981*, Paris, Editions CIEM, 1992, 426 p. – plus particulièrement sur cet épisode, p. 20-24

²⁵² Selon l'expression de Jean-Paul Roux, « Le secteur revendication de la FEN de 1983 à 1995 », 23 mars 2005, Témoignage au séminaire de recherches sur l'histoire du syndicalisme enseignant du centre Henri Aigueperse, publié sur le site de l'UNSA-Education, 72 p. (p. 7)

²⁵³ Guy Georges, *Chronique (aigre douce) d'un bussard de la République*, op. cit. – p. 107

²⁵⁴ André Henry, *Conquérir l'avenir*, op. cit. – p. 21

²⁵⁵ Ibid.

« Je ne résiste pas à illustrer cette dernière remarque d'un souvenir personnel. J'étais en cours de dépouillement des dizaines de réponses parvenues au siège national à l'occasion d'un questionnaire préparatoire à notre congrès, probablement celui de Nancy en 1977. Mon bureau était envahi à la fois par ces réponses et par les premières analyses faites par les militants des commissions nationales de spécialités auxquels on ne rendra jamais assez témoignage de ce que furent leur implication. Jeanne Lordon, qui avait précédé Guy Georges dans les responsabilités pédagogiques, me rendit visite et me voyant plongé dans cette lecture me dit : « Je présume, Michel, que votre rapport de congrès est prêt ». Je lui fis observer que non, que je n'en attaquerai la rédaction qu'au terme du dépouillement en cours, comme je l'avais d'ailleurs vu faire par Guy Georges ! Très surprise, Jeanne m'expliqua alors qu'elle, de son temps, avait une autre méthode, à ses yeux plus efficace et surtout plus réaliste puisqu'elle permettait de s'en tenir aux orientations soutenues par le syndicat à son seul niveau de responsabilité nationale. Elle précisa : « Moi, je rédigeais mon texte à présenter au Congrès. Ensuite, je prenais au hasard quelques réponses départementales pour m'assurer de leur fidélité à l'analyse nationale » Je compris alors que le centralisme démocratique l'emportait sur l'expression du terrain. Et je réalisais aussi combien à nouveaux temps, nouvelles méthodes²⁵⁶... »

C'est effectivement « une génération de militants issus des premières promotions d'après-guerre²⁵⁷ » qui assume désormais les responsabilités nationales. L'ancienne équipe était en effet née aux alentours de 1915²⁵⁸, tandis que l'équipe d'André Ouliac est née aux alentours de 1930 : 1928 pour Guy Georges, 1932 pour Michel Gevrey, Michel Bouchareissas et Jacques Pommatau, 1934 pour André Henry. Cette nouvelle génération a été formée dans un contexte différent : elle n'a connu la guerre qu'avec un regard d'enfant, n'a pas vécu comme syndicaliste les premières heures de l'autonomie, et a été la première à bénéficier d'une formation rénovée les menant au baccalauréat. Ce sont sans doute aussi ces transformations qui expliquent le regard renouvelé que porte cette nouvelle direction sur le syndicalisme enseignant.

La nouvelle direction entame rapidement une réforme des structures du syndicat, selon la thèse de « rénovation structurelle » défendue par André Henry, chargé du secteur jeunes et des affaires administratives. Les nouvelles structures se fondent d'abord sur le choix affirmé de l'unité du SNI et du maintien dans son champ de syndicalisation des PEGC, décision qui emporte l'assentiment des adhérents lors d'une consultation interne le 4 juin 1969²⁵⁹. Pour marquer d'ailleurs cette transformation, le SNI devient le SNI-PEGC en 1975. Une réorganisation interne permet toutefois l'expression des spécialités (enseignement en école maternelle, en école élémentaire et en collège), sans diviser le syndicat. Les nouveaux statuts permettent la tenue de congrès tous les deux ans seulement, ils prévoient que le vote d'orientation et l'élection du bureau national aient lieu tous les trois ans²⁶⁰. C'est également à ce moment qu'il est décidé de doter le courant majoritaire de structures formelles. Les autonomes adoptent en 1971 un nom de courant leur permettant de trouver une marque de fabrique pour leurs travaux, *Unité, Indépendance et*

²⁵⁶ Michel Gevrey, « Les finalités de l'éducation en question, le débat syndical : 1975-1985 », 1^{er} février 2006, Témoignage au séminaire de recherches sur l'histoire du syndicalisme enseignant du centre Henri Aigueperse, publié sur le site de l'UNSA-Education, 29 p. (p. 18)

²⁵⁷ Guy Georges, *Chronique (aigre douce) d'un bussard de la République*, op. cit. – p. 107

²⁵⁸ Jeanne Lordon par exemple est née en 1915 et décède en 2000.

²⁵⁹ Ibid. – p. 104-105

²⁶⁰ André Henry, *Conquérir l'avenir*, op. cit. – p. 21

*Démocratie*²⁶¹. Ce baptême consacre l'organisation du courant à un échelon départemental permettant l'échange de vues avec la base ainsi qu'une meilleure diffusion des réflexions nationales²⁶².

Mais cette reprise en main passe surtout par la reconstruction d'une doctrine syndicale fondée sur la pédagogie. André Ouliac avait été l'auteur d'un rapport en 1964 sur « *L'école primaire, élément fondamentale de toute réforme de l'enseignement*²⁶³ » et s'était déjà intéressé de près aux questions de pédagogie. Mais en 1970, c'est à deux jeunes recrues, André Henry et Guy Georges, qu'est confiée la préparation du projet. Le choix de Guy Georges n'est pas anodin ; en 1969, il n'est pas encore secrétaire national, mais, en tant que secrétaire de la section départementale de Haute-Marne, il est intéressé de manière générale par les questions pédagogiques. Il est surtout maître de CEG et donc directement concerné par le nouveau statut des PEGC, tandis qu'André Henry est instituteur adjoint.

André Henry et Guy Georges rendent leurs travaux en 1971 à l'occasion du congrès de Nantes. Le succès de la doctrine est assuré par un intense travail de popularisation et de diffusion. Des commissions de spécialité sont créées à l'automne 1971, à l'échelon départemental et national, qui approfondissent la réflexion, font remonter les demandes de la base et permettent aussi, indirectement, le rayonnement des principes adoptés au congrès²⁶⁴. Une session d'études, consacrée au sujet l'année suivante, est préparée en amont dans les départements²⁶⁵. En 1973, au congrès de Pau il est décidé d'élargir la diffusion de la thèse déjà diffusée en interne dans un numéro spécial de *L'école libératrice*²⁶⁶ : le projet est alors tiré à 20 000 exemplaires chez SUDEL²⁶⁷. De nombreux colloques et débats sont organisés par le SNI et sa revue en rend largement compte de façon à toucher l'ensemble de ses adhérents. Un des soucis de l'équipe dirigeante était de ne pas apparaître comme « *corporatiste*²⁶⁸ ». Pour l'ensemble de ce travail, la nouvelle équipe du SNI tâche de gagner une caution intellectuelle extérieure. Ainsi, la brochure de 1973 est accompagnée d'une postface dans laquelle sont publiés les avis de grandes figures de l'époque²⁶⁹.

²⁶¹ Alain Bergougnieux, *La forteresse enseignante*, op. cit. – p. 100-101

²⁶² Guy Georges, *Chronique (aigre douce) d'un bussard de la République*, op. cit. – p. 108

²⁶³ Guy Bruzy, *Histoire de la FEN*, op. cit. – p. 380

²⁶⁴ Voir Guy Georges, *Chronique (aigre douce) d'un bussard de la République*, op. cit. – p. 110 sur le congrès de juillet 1970, *Ecole libératrice* n° 40 du 6 septembre 1970 sur l'école maternelle et primaire. Sur l'ensemble, voir *Ecole libératrice* n° 37 du 1^{er} septembre 1971.

²⁶⁵ Ses conclusions sont publiées dans la brochure de 1973.

²⁶⁶ *Ecole libératrice*, n°26 bis du 19 mars 1973

²⁶⁷ Syndicat National des Instituteurs, *L'école fondamentale*, Paris, Sudel, 1973, 95 p.

²⁶⁸ Guy Georges, *Chronique (aigre douce) d'un bussard de la République*, op. cit. – p. 112

²⁶⁹ Sont ainsi invoqués : Jacques Monod (prix Nobel de médecine), l'inspecteur général Jean Debiesse (ancien directeur de l'Institut National des Sciences et Techniques nucléaires de Saclay), Alfred Kastler (membre de l'Institut et prix Nobel de physique), Emmanuel Bondeville (membre de l'Institut et secrétaire perpétuel de l'Académie des Beaux-Arts), Lucien Gémard (inspecteur général et ancien directeur de l'INRP), René Cassin (prix Nobel de la

Le 18 février 1974, une délégation du SNI est reçue par Jean Piaget qui, pourtant, « ne reçoit plus²⁷⁰ ». Le colloque international de 1976 sur les « finalités de l'éducation » s'ouvre à de nombreux spécialistes des politiques éducatives, originaires du monde entier²⁷¹ :

« On notera que la particularité du débat syndical du SNI-PEGC était d'alterner les étapes de l'échange et de l'approfondissement de la réflexion éducative spécifique et interne au syndicat, donc à ses militants et les temps confrontations avec les acteurs de la société, société du savoir, décideurs, acteurs sociaux confrontation qui traduit le choix de ne pas s'affirmer seuls détenteurs d'une vérité sur une question fondamentale impliquant la société tout entière²⁷². »

La quête de légitimité passe aussi par la volonté de présenter ce projet comme le retour à l'esprit du plan Langevin-Wallon, comme le fait Guy Georges dans ses mémoires :

« Le projet d'école fondamentale allait naître, de 1969 à 1971. Ou plutôt renaître, les anciens l'ayant déjà esquissé après guerre²⁷³. »

Mais si la recherche de filiation est très claire, le projet d'école fondamentale ne reprend pas intégralement ce plan et adapte sa propre doctrine pédagogique aux exigences corporatives de l'époque.

La continuité éducative au service du corporatif

C'est sur un constat de mutation profonde de la société française et d'insatisfaction des élèves et des parents face à l'école actuelle que s'ouvre le texte de l'école fondamentale. Le fonctionnement du système scolaire aurait accentué ce phénomène en développant, au travers des réformes de 1959 et 1963, une sélection des élèves par l'échec. Les élèves auraient été juxtaposés dans un même moule, avec leurs différences, sans que l'on ne tienne compte du développement effectif de l'enfant et des ruptures affectives que constitueraient pour lui certaines des discontinuités de la scolarité, en particulier le passage de l'école élémentaire au collège. Pour permettre que l'école redevienne « un instrument de libération de l'homme » (p. 15), le SNI propose un modèle d'école fondamentale, de la maternelle à l'âge de 15 ans, basé sur l'analyse du développement de la personnalité et des aptitudes de l'enfant et de l'adolescent. Cette école est construite sur les principes moteurs d'unité et de continuité, pour construire une progression continue adaptée aux évolutions de tous les enfants. Il s'agit en effet de promouvoir un enseignement qui respecte les rythmes de chaque élève en recommandant une individualisation des apprentissages. Une refonte

paix), André Lichnerowicz et Francis Perrin, tous deux professeurs au collège de France et membres de l'Institut. *L'école fondamentale*, op. cit. p. 71-83

²⁷⁰ Ibid. – p. 114

²⁷¹ Il se déroule sous la présidence de Henri Janne, ancien ministre belge de l'éducation et on y compte la présence de Paul Bengtsson, professeur à la faculté de Göteborg, Ladislav Cerych, tchécoslovaque et responsable du programme enseignement supérieur à l'OCE, Zsuzsa Ferge, socio-économiste hongroise spécialiste de l'école, Hywel Jones, universitaire britannique en charge de la division éducation à la commission européenne, Jan Szczepanski, sociologue polonais, Pierre Vandenberg, directeur général au ministère de l'éducation belge et Bertrand Schwartz, ancien directeur de l'Institut national de formation des adultes, spécialiste de formation permanente. Voir Colloque international du SNI-PEGC, *Les finalités de l'éducation*, Paris, SUDEL, 1976, 448 p.

²⁷² Michel Gevrey, art. cit. p. 19

²⁷³ Guy Georges, *Chronique (aigre douce) d'un bussard de la République*, op. cit. – p. 109

des programmes est également souhaitée pour permettre de mieux construire la cohérence de cette école fondamentale, sans rupture entre les trois principaux moments de la scolarité que sont l'école maternelle, le « cycle élémentaire ou premier degré du premier cycle » (école primaire) et « le cycle d'orientation ou second degré du premier cycle » (collège). Celui-ci est suivi d'un cycle de détermination qui permet, au seuil de la scolarité obligatoire, de choisir entre une scolarité « générale » longue, ouvrant sur les études supérieures, et des parcours menant à la vie active, filière « concrète » ou « professionnelle ». L'école élémentaire et le collège sont ainsi rapatriés dans un même cycle ; ce sont les mêmes maîtres de l'école fondamentale, bénéficiant d'une même formation de base, qui enseignent tout au long de cette scolarité²⁷⁴.

Une des particularités importantes de ce texte est que l'inspiration du courant de l'école nouvelle ou des méthodes actives d'éducation y transparaît très nettement. Ainsi on souhaite que le savoir ne soit pas asséné à l'élève mais qu'on lui permette de se l'approprier. Comme l'a écrit André Ouliac : « *Le SNI, quand il a conçu et élaboré son projet d'école fondamentale, en définissant des finalités, a fait le choix d'une philosophie. Il est parti d'une conception de l'homme et de sa place dans la société*²⁷⁵. » Cette influence est d'ailleurs explicitement revendiquée par Guy Georges qui situe ce texte dans la lignée du colloque d'Amiens et des « *utopies de 1968*²⁷⁶ ». Mais ce discours n'est pas nouveau en soi pour le SNI, qui a largement fait sien l'héritage du plan Langevin-Wallon, en particulier dans ses dimensions d'ouverture au courant de *l'école nouvelle* et qui, par son réseau associatif périscolaire, est très proche d'une organisation comme les CEMEA qui milite pour une pédagogie active²⁷⁷. La nouveauté de ce texte réside plutôt dans la place qui est réservée aux thématiques de l'école nouvelle qui servent ici de justification et de fondement à l'ensemble de la construction pédagogique proposée. Il s'agit d'un véritable renouvellement qui tranche avec la doctrine pédagogique des années antérieures du SNI, jugée inconsistante par Guy Georges²⁷⁸. La place que *L'école libératrice* réservait jusqu'alors à la pédagogie était réduite, limitée à des exemples de leçons toutes faites. Lors de son précédent projet éducatif, en 1950, le SNI n'avait pour une bonne part fait que reprendre les principes du plan Langevin-Wallon²⁷⁹, alors que les propositions de *l'École fondamentale* sont ici largement originales.

²⁷⁴ Selon les propositions de l'école fondamentale, ces maîtres sont formés dans une école normale réaménagée, qui recrute au niveau du baccalauréat et propose une scolarité en trois ans.

²⁷⁵ André Ouliac, éditorial « Une haute ambition, une nécessité », *Ecole libératrice*, 20 janvier 1975, n° 11 bis, p. 3

²⁷⁶ Guy Georges, *Les chemins de l'école*, Paris, Plon, 1991, 186 p. – p. 49

²⁷⁷ Cf. Bergougnieux et alii, *La forteresse enseignante*, op. cit. – en particulier la partie III « La galaxie FEN » et les pages 145-146 plus précisément. Les CEMEA sont des associations qui promeuvent une éducation active fondée sur l'expression personnelle et l'expérience pratique.

²⁷⁸ Entretien INRP avec Guy Georges. Voir *Témoins et acteurs de l'éducation en France, tome 1*, op. cit.

²⁷⁹ Guy Brucy note que certains passages avaient été intégralement recopiés par le congrès.

Toutefois, lorsqu'on replace ce texte dans la perspective de ses conditions d'élaboration, il semble évident qu'un de ses objectifs est de présenter les intérêts des instituteurs et des PEGC comme indissociables, c'est-à-dire de mettre en mots cette unité intrinsèque de l'école élémentaire et du collège. Le tour de force des rédacteurs est d'avoir su asseoir des revendications corporatives sur une vision générale de l'enseignement, qu'ils peuvent mettre ensuite au service leur position. Le caractère partiellement instrumental de cette dissertation pédagogique ressort particulièrement lorsque l'on mesure que la plus grande partie du texte n'est pas consacrée à l'enseignement mais aux maîtres qui doivent enseigner dans cette école fondamentale. Les auteurs n'accordent ainsi que dix pages à la critique du fonctionnement du système ainsi qu'à leurs propositions de nouvelles structures et de principes d'enseignement, tandis que quinze pages couvrent la description de la nouvelle formation des maîtres. Autre indice de l'usage instrumental du discours pédagogique, les cautions intellectuelles ne sont pas psychopédagogiques, mais des intellectuels représentant la tradition académique française dans des domaines classiques comme la littérature ou l'excellence scientifique²⁸⁰. Lorsque les parrainages sont plus spécialisés comme lors du colloque de 1976, ce ne sont ni des chercheurs ni des militants de l'éducation nouvelle qui sont affichés, mais des administrateurs de l'éducation.

Pour certains, ces indices suffisent à constater le caractère purement utilitaire et stratégique de la réflexion pédagogique du SNI²⁸¹. Si cette dimension n'était pas sans doute pas absente des préoccupations des auteurs, cette sur-rationalisation de leur comportement nous semble méconnaître des ressorts plus profonds de leur action. Au contraire, il semble que les rédacteurs principaux ont transcrit leurs trajectoires dans ce texte et converti leurs expériences en un modèle type d'enseignement. André Ouliac, Guy Georges et André Henry sont des enfants de cette école primaire : ils en ont fréquenté les cours complémentaires, ce sont des instituteurs qui les ont portés, libérés intellectuellement et extraits de leur classe d'origine. Tous trois ont suivi pas à pas

²⁸⁰ Les réseaux convoqués ne sont pas neutres dans l'espace scientifique. Ainsi Jacques Monod et André Lichnérowicz représentent une certaine avant-garde scientifique, engagée dans la rénovation de l'université, notamment par leurs prises de position lors du colloque de Caen en 1956. Mais que le SNI fasse appel dans le champ scientifique à ceux qui sont les plus proches de ses positions et liés à la gauche socialiste n'est pas étonnant, c'est sans doute dans cette fraction du monde scientifique qu'il pouvait trouver les intellectuels les plus acquis à ces vues – beaucoup de chercheurs au positionnement plus traditionnel étant attachés à l'enseignement secondaire. Ce qui nous intéresse ici est la stratégie de présentation qu'adopte le SNI : plutôt que de rappeler les prises de position avant-gardistes des intellectuels qu'il invoque, il les pare des titres les plus académiques (professeur au collège France, membre de l'Institut...). Pour une étude des engagements de Jacques Monod, voir Francis Sanseigne, « *Trois Nobels au service du planning familial : retour sur l'engagement des savants* », communication au colloque « La vie politique de la science », Lyon, 15 mars 2007

²⁸¹ C'est l'interprétation de Guy Brucy qui s'appuie sur le témoignage de Jean-Claude Barbarant. Or celui-ci n'est pas encore, à l'époque, responsable national du SNI : il ne devient secrétaire académique du SNI-PEGC qu'en 1974 et il n'entre au bureau national du SNI qu'en 1978. Son témoignage est alors indirect et ne rend compte qu'imparfaitement des débats internes à l'exécutif national. Fondé sur une vision *a posteriori*, il grossit sans doute le trait sur les usages stratégiques du discours pédagogique. Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, op. cit. – p. 387

les étapes de cette école « primaire » au-delà du primaire et en ont sans doute intériorisé les principes : ils ont successivement fréquenté l'école élémentaire communale, le cours complémentaire puis l'école normale d'instituteur, avant de devenir ensuite instituteurs ou maître de CEG. La trajectoire d'André Henry est très proche de celle de Guy Georges, nous avons déjà présentée²⁸².

André Henry :

Né en 1934

Père inconnu, mère aide éclusière puis vendeuse (*il est surtout élevé par sa grand-mère, éclusière*)

Il fréquente l'école primaire de La Manufacture dans les Vosges puis le cours complémentaire de Bains-les-Bains. Il entre en 1950 à l'École Normale d'Instituteurs de Mirecourt.

Il est nommé instituteur dans les Vosges et enseigne en classe unique à Fontenoy le Château puis Thaon-les-Vosges de 1955 à 1968.

Il adhère au SNI dès l'école normale et devient délégué départemental des normaliens en 1954. Il est nommé responsable cantonal en 1959, secrétaire général adjoint en 1960 puis secrétaire général de la section départementale des Vosges en 1963. En 1965, il est élu au Bureau national ; il rejoint le secrétariat permanent en 1969, chargé du secteur « jeunes et des affaires administratives générales ».

Membre du bureau fédéral de la FEN à partir de 1971, il est élu secrétaire général en 1974²⁸³.

La revendication de la continuité entre école primaire et école moyenne est pour eux « naturelle » puisqu'elle est inscrite dans leurs parcours, c'est-à-dire sans doute au plus profond de leur expérience sociale et de leur vision du monde – scolaire en particulier. On le lit sans peine dans le témoignage d'André Ouliac :

« Comment ne pas rappeler que les instituteurs primaires ont voulu, certes de façon artisanale, préfigurer, anticiper, ce que l'on appellera plus tard la démocratisation de l'enseignement. En ouvrant et faisant fonctionner les Cours Complémentaires – parfois en autodidactes – ils ont permis à de nombreux enfants de modeste extraction – dont je fus – d'échapper aux pesanteurs de leur naissance²⁸⁴. »

Puisque ce sont les instituteurs qui par les cours complémentaires ont ouvert la voie de la démocratisation, comment ne pas imaginer qu'avec la prolongation de la scolarité, ce soit eux qui se chargent d'accompagner les élèves jusqu'au terme de l'école obligatoire :

« On pensait que l'école primaire, telle qu'elle était conçue jusque 11-12 ans avait fait son temps ; il fallait qu'elle aille beaucoup plus loin (...). Nous avons pensé que le SNI avait une vocation tout au long de la scolarité obligatoire et c'est ça, au fond, qui est à la base de tout. L'école obligatoire passant à 16 ans, c'était 16 ans²⁸⁵. »

André Henry le raconte particulièrement bien dans son livre de souvenirs, *Dame l'école*, dans lequel il subsume dans la personne de son institutrice du cours élémentaire l'ensemble de sa scolarité et de ses rapports à l'enseignement²⁸⁶. Si son attachement au monde scolaire est le fruit du travail de cette femme – « dame », comme l'appelaient ses élèves –, elle ne suffit pas à résumer son parcours. Pourtant toute sa scolarité n'est jamais dans son récit que la poursuite, en d'autres lieux (cours complémentaire, école normale puis comme instituteur) de cette expérience première qui guide et

²⁸² Nous ne représentons pas ici la biographie de Guy Georges que nous avons présentée dans la section 1 de ce chapitre, « III-1) sous-section « Comprendre les transformations de la doctrine » (p. 477)

²⁸³ Sources : André Henry, *Dame l'école – du banc de la classe unique*, op. cit.

²⁸⁴ Entretien avec André Ouliac. Cité par Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, op. cit. – p. 389

²⁸⁵ Ibid.

²⁸⁶ André Henry, *Dame l'école*, op. cit, Chapitre 1

fonde toutes les autres. On retrouve cette conviction dans les écrits de Guy Georges, qui, trente ans après, en 2002, fustige encore les méfaits des CES²⁸⁷. Il s'agit aussi pour eux de défendre le statut social de l'instituteur contre le déclassement que lui promet la pérennité de la division instituteur / PEGC. Il leur paraît insupportable que la perspective d'une promotion par l'accession à un poste de PEGC corresponde à la sortie du corps des instituteurs :

« C'était cela que nous ne pouvions pas accepter ! Avoir une promotion... c'était ne plus être instituteur²⁸⁸ ! »

Cette division statutaire leur est d'autant plus intolérable que l'accès au statut d'instituteur a été pour eux le synonyme d'une véritable ascension sociale. Il apparaît ainsi que, loin d'être purement utilitaire, cette réflexion pédagogique traduit les aspirations profondes d'une certaine catégorie d'instituteurs, encore attachés à l'image traditionnelle de l'école primaire. Il semble cependant que c'est la défense de la continuité entre école élémentaire et collège qui est au centre de leurs préoccupations, davantage que la réflexion pédagogique empruntant aux courants de l'éducation nouvelle.

La centralité du combat laïc dans le répertoire du SNI

Il ne faudrait en effet pas se méprendre sur la place qu'occupe dans le répertoire doctrinal du SNI dans les années 1970 cette nouvelle réflexion pédagogique. Si elle est une ressource supplémentaire pour défendre le statut, elle ne bouleverse pas complètement les principes de justification au cœur de l'idéologie du syndicat. Une observation précise de la littérature syndicale de l'époque montre que la laïcité occupe encore une place centrale dans les représentations du combat à mener ; c'est d'ailleurs – paradoxalement – au nom de la défense de la laïcité qu'est menée la lutte contre le projet de réforme Haby.

Une conception englobante de la laïcité

Nous avons montré que c'est dans un contexte de conquête de nouveaux avantages par l'enseignement confessionnel que le syndicalisme enseignant s'est reconstruit après-guerre au sein de la FEN. À la fin des années 1960, la question revient à l'ordre du jour et le SNI s'engage complètement dans ce débat, via le CNAL, qu'il contrôle indirectement puisque son secrétaire général, Michel Lasserre, est membre du SNI²⁸⁹. Les contrats simples liant les écoles privées à

²⁸⁷ Guy Georges, *Chronique (aigre douce) d'un bussard de la République*, op. cit. – p. 110 et Guy Georges, *Les chemins de l'école*, op. cit. – p. 58-59

²⁸⁸ André Ouliac in Guy Bruzy op. cit., p. 388

²⁸⁹ La présidence du CNAL est tournante et remise chaque année à l'une des cinq organisations constitutives. En revanche, traditionnellement, c'est un instituteur du SNI qui en occupe le secrétariat général. Michel Lasserre est ainsi secrétaire général du SNI de 1968 à 1980 ; Michel Bouchareissas lui succède ensuite.

l'État, créés par la loi Debré de 1959, étaient en effet prévus pour une durée de neuf années. Mais ils ne sont finalement revus par le Parlement qu'en 1971 et celui-ci les pérennise²⁹⁰. Le dualisme scolaire semble donc ne pas pouvoir prendre fin sous l'ère UDR. Le CNAL est donc conduit à adopter une nouvelle tactique, sans doute sous l'impulsion de son secrétaire général, Michel Lasserre, membre de la direction nationale du SNI. C'est à l'horizon de l'alternance politique, rendue envisageable par la signature du programme commun, qu'est désormais fixé le règlement de la question scolaire. Les 13 et 14 mai 1972 se tient un colloque du CNAL pendant lequel est défini un véritable programme alternatif sur l'école. Son armature intellectuelle repose sur trois principes : la gratuité effective des études garantie à tous les jeunes jusqu'à 18 ans, l'intégration des établissements et des personnels de l'enseignement privé, et la fondation d'un grand service public unifié, dont la gestion serait tripartite (État, enseignants, usagers). Cette base doctrinale devient le slogan du SPULEN, inscrit dans le programme du parti socialiste et qui fit tant débat en 1983-84. Ce colloque suscite un écho exceptionnel. Appuyé par une grande campagne nationale à l'automne 1972 pendant laquelle se déroulent une centaine de meetings sur l'ensemble du territoire et par une manifestation qui aurait rassemblé plus de 100 000 personnes place de la Nation à Paris, il devient une « *date fétiche pour les laïcs*²⁹¹ ». Mais cette campagne a surtout fédéré bien au-delà des cinq organisations fondatrices du CNAL : elle a été relayée par un ensemble de forces de gauche, syndicales (CGT, CGT-FO, CFTD), partisans (PS, PC, MRG) ou « philosophiques » (libre pensée, grand orient de France).

Pourtant, ce mot d'ordre de « nationalisation de l'enseignement privé » a une portée souvent négligée qui est bien plus profonde que la simple opposition au cléricisme. C'est en réalité tout un projet global d'enseignement qui est défendu au CNAL en 1972. Ce projet révèle une compréhension très particulière de la notion de laïcité. Dans son témoignage sur la ligue de l'enseignement, dont il a longtemps été un des membres actifs, Guy Gauthier explique combien étaient floues les frontières de la laïcité dans ces années²⁹². Les publications du SNI dans les années 1970 donnent à voir une conception de la laïcité débordant largement le cadre de l'opposition à l'enseignement confessionnel, pour se rapprocher d'une acception proche de l'étymologie du mot. Du grec *laos*, qui désigne le peuple « *comme tout indivisible*²⁹³ », le projet de laïcité à la française est, selon certains, de fonder une vie en communauté sur des principes, des

²⁹⁰ Ce retard de trois ans s'explique par les événements de mai 1968 : l'examen d'un projet de loi déposé au nom du gouvernement par le ministre de l'Éducation Alain Peyrefitte, prévu en juin, est repoussé. Le projet prévoyait la « consolidation à titre définitif » des contrats simples. Cette solution est finalement choisie, contre l'avis du Premier ministre, Chaban Delmas, mais la démission du Général de Gaulle a encore repoussé l'échéance.

²⁹¹ Alain Bergougnoux et alii, *La forteresse enseignante*, op. cit. – p. 225

²⁹² Guy Gauthier, *1984-1994 – Laïcité, le réveil ?*, inédit, 233 p. Le texte est téléchargeable sur le site de la ligue de l'enseignement : www.laïcité-laligue.org. C'est d'ailleurs, selon lui, une des raisons de l'échec du SPULEN en 1984.

²⁹³ Selon la définition de la nouvelle édition abrégée du Littré.

valeurs extérieures à la religion²⁹⁴. La création d'un espace public dénué de référence au religieux n'apparaît que comme la conséquence de ce projet. Dans cette conception, tout ce qui peut diviser le peuple, générer des inégalités, créer des groupes en son sein – la religion au premier chef, mais aussi toutes les appartenances traditionnelles, folkloriques, ethniques – est récusé. Potentiellement la notion de laïcité peut alors servir de fondement pour s'opposer à toutes les formes de discriminations et c'est en ce sens qu'elle est utilisée par le SNI. C'est ce qu'exprime bien la définition donnée dans *L'école de l'éducation permanente*, texte de la FEN :

« La Laïcité est par essence la lutte pour la liberté. Elle ne saurait donc se limiter au seul domaine de l'école. C'est un combat global contre les aliénations de toute nature dont sont victimes, dès la prime enfance, et tout au long de leur vie, dans tous les domaines, économiques, social et culturel, tous les hommes et toutes les femmes²⁹⁵. »

Dans la rubrique *question laïque* de *L'école libératrice* sont ainsi publiés de nombreux articles de lutte contre le sexisme, contre le racisme ou pour l'intégration des enfants handicapés dans l'enseignement²⁹⁶. De même, la laïcité demeure le sujet de nombreux éditoriaux de la revue du SNI, bien avant les enjeux directement pédagogiques, comme l'a bien montré André Robert²⁹⁷, ce qui une fois encore est la preuve de son importance politique pour l'organisation.

La laïcité, moteur de l'opposition à la loi Haby

Cette conception particulière de la laïcité s'illustre particulièrement bien dans la campagne que mène en 1975 le SNI contre le projet de réforme Haby. Son opposition à la réforme est formulée sur un mode moins pédagogique que politique, opérant par de nombreuses montées en généralité qui permettent de relier la polémique à la question de la laïcité. De plus, c'est derrière l'action du CNAL que le SNI se range pour mener sa croisade contre la loi Haby.

La promesse d'une réforme de l'enseignement a été annoncée dès la nomination de René Haby rue de Grenelle, mais c'est au début de l'année 1975 que les premiers textes sont soumis aux partenaires. Dès les premières discussions, le SNI se révèle hostile aux dispositions et à l'esprit de la réforme. Il développe un argumentaire largement nourri de la référence laïque. Rapidement, les arguments pédagogiques sont en effet évincés par une invocation des dangers de privatisation de l'enseignement et de défense de la laïcité. Ainsi, sur les 22 articles consacrés à la réforme Haby entre janvier et juin 1975, seuls neuf articles font usage d'arguments pédagogiques, contre quinze qui font explicitement référence à la laïcité. Parmi les articles qui s'attaquent d'un point de vue

²⁹⁴ Henri Pena-Ruiz, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Gallimard, collection « Folio actuel », 2003, 347 p.

²⁹⁵ *L'école de l'éducation permanente, L'Enseignement public*, hors série, février 1980, p. 22

²⁹⁶ Par exemple dans la rubrique « Laïque » : Michel Gevrey, « L'année internationale des personnes handicapées », *L'école libératrice*, n° 24, 27 mars 1981, p. 1099-1098 / Michel Gevrey, « Ecole fondamentale, école de tous », *L'école libératrice*, n° 29, 25 mai 1981, p. 1338-1339

²⁹⁷ André D. Robert, *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*, Doctorat d'Université (thèse unique), 1989, Paris, Université René Descartes Paris V-Sorbonne, sous la direction de Viviane Isambert-Jamati, 508 p.

pédagogique au projet de loi, trois, plus longs, permettent de cerner les réticences du SNI. C'est d'abord la possibilité d'entrer au CP à cinq ans, pour les enfants les plus éveillés, qui est rejetée comme vision « *élitiste* » de l'école, qui conduirait parents et enseignants à une course de vitesse dans laquelle tous les élèves ne seraient pas logés à la même enseigne²⁹⁸. Ensuite, la possibilité offerte de programmes allégés tout au long du collège renforce les soupçons du SNI du maintien déguisé des filières²⁹⁹. Enfin le nouveau schéma de formation des enseignants, qui entérine la cassure entre école élémentaire et second degré, est critiqué au nom du refus de « *la hiérarchie des fonctions éducatives*³⁰⁰ ». Pourtant plusieurs des dispositions pouvaient faire écho aux thèses de l'école fondamentale. Les dégrèvements de programme et le recours aux options au collège pouvaient par exemple répondre à la demande d'une pédagogie individualisée, adaptée au rythme de chaque élève. Même si le SNI reconnaît une « *similitude de langage*³⁰¹ » dans le projet du ministre, et même s'il rejoint parfois les objectifs affichés comme l'ambition que « *l'école moyenne pour tous doit rechercher l'épanouissement optimum de chaque élève* », il soupçonne que ce « *langage moderniste* » ne soit qu'un « *souci tactique*³⁰² ». Le SNI entend démasquer l'« *école de classes*³⁰³ » qui se terrerait entre les lignes, et l'abandon de la laïcité que ce projet consacrerait aussi :

« Ce projet de loi, aussi grave par ses silences que par son contenu, abandonne toute notion d'obligation, de gratuité et de laïcité, tout service public d'enseignement³⁰⁴ ».

Toute l'argumentation syndicale procède in fine de cette montée en généralité qui fustige à la fois les dangers d'une privatisation rampante, de l'instauration d'une école à deux vitesses et de la menace de la laïcité. Le glissement du pédagogique au laïque, en passant par la critique du libéralisme, est sensible lors de la tenue du conseil national extraordinaire du SNI, le 18 février 1975. Celui-ci émet une déclaration qui déroule l'argumentaire suivant :

**Déclaration du conseil national du SNI
sur le projet de réforme du ministre de l'Éducation
(Extraits)**

(...) Le document examiné découle des orientations du pouvoir en place. Il est l'une des expressions de la politique dite « libérale » dont la compétition, la concurrence, le désir de parvenir et le profit sont les moteurs essentiels. Il se fonde sur une conception sélective et élitiste de la société dont il fige les inégalités et les structures.

Le Conseil national du SNI, fidèle aux principes fondamentaux du mouvement ouvrier dont le syndicalisme enseignant est partie intégrante, ne saurait admettre :

²⁹⁸ Guy Georges, « Pourquoi le SNI ne peut pas accepter le projet HABY (1) – de l'entrée prématurée au CP à la sélection », *L'école libératrice*, n° 21, 18 avril 1975, p. 1027-1029

²⁹⁹ Guy Georges, « Pourquoi le SNI ne peut pas accepter le projet HABY (2) – un test, le premier cycle du second degré », *L'école libératrice*, n° 22, 25 avril 1975, p. 1077-1079

³⁰⁰ Guy Georges, « Pourquoi le SNI ne peut pas accepter le projet HABY (3) – le rôle et la préparation des maîtres », *L'école libératrice*, n° 23, 2 mai 1975, p. 1030-1031

³⁰¹ « Déclaration du conseil national du SNI sur le projet de réforme du ministre de l'Éducation », *L'école libératrice*, n° 16, 21 février 1975, p. 779

³⁰² Guy Georges, « Pourquoi le SNI ne peut pas accepter le projet HABY (2), art. cit. – p. 1079

³⁰³ « Déclaration du conseil national du SNI », déjà citée

³⁰⁴ Michel Lasserre, « La manifestation du CNAL à Paris a connu un très vif succès », *L'école libératrice*, n° 27, 30 mai 1975, p. 1322-1324

- l'incitation à l'abandon des études en cours de scolarité du premier cycle, conséquence de la loi Royer, et qui, dans la pratique, aura pour résultat d'abandonner au patronat la formation professionnelle des jeunes ;

- la coupure qui subsiste – notamment en ce qui concerne l'intervention des maîtres – entre l'École élémentaire et le premier cycle qui devrait en être le prolongement normal ;

- la hiérarchie dans les formations des maîtres qui sépare artificiellement les connaissances académiques, la préparation psycho-pédagogique et l'apprentissage du métier

Fidèle aux principes fondamentaux de la laïcité, le SNI rejette toute tentative de privatisation et ne peut accepter les dispositions du projet tendant à une « meilleure insertion » des établissements d'enseignements privés au réseau de formation. C'est instaurer une dualité entre service public et service privé (confessionnel ou patronal) que le SNI combat dans ses principes et ses effets, car elle contredit l'idée de démocratisation et d'égalité des chances.

En ce sens, et malgré la similitude de langage, l'actuel projet ministériel ne répond :

- ni à la conception de l'éducation telle que les plus hautes instances du SNI l'ont définie après un effort collectif de réflexion de l'ensemble des syndiqués, forts de leur expérience, de leur attachement aux jeunes et au métier et conscients de leurs responsabilités,

- ni à l'idéal qui anime dans ce pays l'ensemble des instituteurs et professeurs d'enseignement général de collège, attachés à la laïcité de l'École et de l'État, et à l'émancipation des travailleurs, idéal que le Comité national d'Action Laïque a pour mission de défendre et de populariser³⁰⁵.

Dans son compte-rendu des séances du Conseil de l'Enseignement Général et Technique ainsi que du Conseil Supérieur de l'Éducation consacrées au projet de réforme, les 25 et 28 février 1975, André Ouliac glisse rapidement de la critique du texte à la confrontation avec l'enseignement privé. Il rapporte qu'une représentante de l'enseignement confessionnel aurait pris à partie les représentants de la FEN, arguant que leur défense exclusive de l'école publique impliquait une atteinte à la dignité des enseignements du privé et une remise en cause de leurs compétences. Après un démenti, il conclut de cet épisode que l'enseignement privé a tout à gagner au projet Haby et rappelle la nécessité de clarifier les relations de l'État avec l'enseignement libre :

« L'intervention faite par la représentante de l'enseignement privé catholique (...) (l'une des rares et peut-être la seule où s'est manifestée une approbation du projet) montre à l'évidence que les « confessionnels » se sont déjà installés dans la place, parlent comme s'ils étaient déjà installés dans la place, dans un système pluraliste où ils seraient dispensés des contraintes qui pèsent sur le secteur public d'enseignement. Une telle intervention ne peut qu'augmenter notre inquiétude mais renforce aussi notre détermination de faire triompher notre idéal avec l'ensemble du Comité National d'Action Laïque. (...) Le gouvernement doit se prononcer sans ambiguïté et en particulier sur les objectifs assignés par lui au service public et à l'avenir des rapports de l'État et des enseignements privés. Personne ne comprendrait qu'un projet de réforme ne soit pas ainsi éclairé par la définition de sa philosophie, et de ses finalités. N'est-ce pas, en définitive, l'essentiel³⁰⁶ ? »

Les articles de *L'école libératrice* soulignent à plusieurs reprises la proximité du ministre avec l'enseignement privé catholique, moquant par exemple sa parution en une du Pèlerin³⁰⁷ – ou les dangers qui planent sur l'enseignement public car « la privatisation de l'enseignement demeure, bien sûr, le cheval de bataille des tenants de l'enseignement confessionnel³⁰⁸ ». Reliant progressivement les deux problèmes, les dirigeants du SNI s'en remettent au CNAL pour qu'il mène la fronde contre la

³⁰⁵ Souligné par nous

³⁰⁶ André Ouliac, « Concertation », *L'école libératrice*, n° 19, 14 mars 1975, p. 919

³⁰⁷ Guy Georges, « Pourquoi le SNI ne peut pas accepter le projet HABY (3), art. cit. – p. 1131

³⁰⁸ André Ouliac, « Ensemble dans l'action », n° 21, 18 avril 1975, p. 1019

future loi. A partir du mois de mars, c'est en effet par l'intermédiaire du comité laïque qu'est engagée la riposte contre la réforme Haby. Quoique le SNI continue à agir directement auprès du ministre, lors d'audiences ou de consultations, il n'adresse pas de demande d'action directe à ses adhérents, ne programme ni grève³⁰⁹ ni manifestation propre, mais en confie au CNAL l'initiative. Que le CNAL soit la force motrice d'une campagne contre un projet de réforme de l'enseignement public peut surprendre, puisque son action devait initialement déborder le simple cadre scolaire. Mais comme le notent les auteurs de *La forteresse enseignante*, le CNAL, géré par un représentant du SNI, était devenu « plus un groupe de pression pour la défense de l'école publique qu'une instance d'élaboration de l'idée laïque contemporaine³¹⁰ ». Le 4 mars l'organisation se réunit à la demande du SNI et de la FCPE et entérine la condamnation du texte du ministre, appelant à une journée d'action pour le 24 mai suivant. Elle lance cet appel au nom de la laïcité, mais selon une définition extensive de la laïcité qui permet de lutter contre le capitalisme et pour une politique éducative démocratique. En témoigne la formulation de son communiqué :

« Devant les menaces accrues de démantèlement du service public d'éducation, de son assujettissement aux intérêts des féodalités économiques, d'abandon de responsabilités du ministère de l'Éducation nationale, cette journée annoncera la volonté des laïques d'obtenir une autre politique d'éducation, fondée sur la démocratisation, l'expansion et la nationalisation de l'enseignement³¹¹. »

Les dimensions économiques de la réforme sont évoquées explicitement :

« La réforme tend à réduire davantage l'école au rôle d'instrument des exigences de la classe dominante. (...) Traduisant des intérêts de classe, ce projet vise à assujettir davantage encore le système éducatif aux besoins immédiats et aux objectifs du patronat³¹². »

Cette mobilisation via le CNAL permet le ralliement de nombreuses organisations signataires et lance une dynamique de rassemblement. La manifestation du 24 mai est un succès, attirant plus de 100 000 personnes selon les organisateurs. Si le camp laïc n'obtient pas l'abandon de la loi, il contraint le ministre à faire voter une version allégée du projet initial dans laquelle sont abandonnées la plupart des propositions modernistes en matière de pédagogie (cf. supra chapitre 3).

Au final, cette double stratégie statutaire et pédagogique porte ses fruits car elle permet à UID de retrouver une majorité confortable au SNI. Ainsi, en 1971, le rapport moral est approuvé par 55% des mandats au congrès de Nantes, 55% au congrès de Pau en 1973 puis progresse

³⁰⁹ Les élus UA au Bureau national considèrent cette stratégie comme un véritable attentisme, dénoncé un communiqué qui conduit à des tensions au sein du syndicat. Voir « L'unité, notre choix », *Ecole libératrice*, n° 23, 2 mai 1975, p. 1335

³¹⁰ Alain Bergougnieux et alii, *La forteresse enseignante*, op. cit. – p. 225

³¹¹ « Campagne d'action du CNAL », *L'école libératrice*, n° 19, 14 mars 1975, p. 955

³¹² Appel du CNAL pour une journée nationale d'action laïque, *L'école libératrice*, n° 25, 16 mai 1975, p. 1237

régulièrement jusqu'à atteindre 60.13% au congrès de Chambéry en 1979 puis 66.34% à Toulouse en 1981³¹³.

▪ RESONANCES HORS DU SNI

Une autre des raisons pour lesquelles la lutte contre le projet Haby s'est faite autour du CNAL et de la défense de la laïcité est sans doute que la nouvelle doctrine pédagogique du SNI n'aurait pas permis de fédérer l'ensemble des syndicats de la FEN, et plus particulièrement le SNES dominé par la tendance Unité et Action. Ce dernier a élaboré au long des années 1970 une doctrine pédagogique propre, indépendamment de celle que la FEN a, elle aussi, développée pour tenter de concilier les oppositions propres à la fédération. Ce point étudie la façon dont les autres composantes du syndicalisme enseignant se sont situées face à cette question pédagogique, SNES puis FEN.

Le SNES et l'école progressive

Ce n'est qu'en 1981 que le SNES se dote d'une doctrine pédagogique clairement formalisée, *L'école progressive*³¹⁴. Mais tout au long des années 1970, ce syndicat entame une réflexion au travers de divers textes et colloques qui sédimentent en partie les vues de l'organisation³¹⁵. Cette réflexion est appréhendée ici au travers de la lecture que le SNES propose de la réforme Haby, car les différences fondamentales avec le SNI y apparaissent nettement – quoiqu'un accord puisse se faire dans la dénonciation des dangers de privatisation et l'appel à la défense de la laïcité. Nous présenterons ensuite l'élaboration de la doctrine de l'école progressive.

La réaction face au projet Haby

Dès le mois de janvier 1975, le SNES consacre des articles à une analyse serrée de la réforme Haby, jugée très négativement ; le SNES use dans cette critique de deux registres principaux, pédagogique et politique.

³¹³ Ibid. – p. 119

³¹⁴ « Pour leur avenir, réussir dès aujourd'hui l'école progressive », Supplément à *L'Université Syndicaliste*, n° 7, 22 octobre 1981, 16 p.

³¹⁵ Deux textes amorcent plus particulièrement cette réflexion : « Réformer le second cycle ? », *L'Université Syndicaliste*, n° 10, 19 janvier 1972. « Quelle école ? », *L'Université syndicaliste*, n° 3, 1^{er} novembre 1973. Sont surtout organisés en mars 1974 des « Etats généraux pour la démocratisation des enseignements du second degré », *L'Université Syndicaliste*, n° 6, 13 mars 1974.

L'analyse pédagogique du dispositif stigmatise les atteintes portées à la conception du savoir à transmettre et aux conditions de sa transmission³¹⁶. C'est en effet principalement « *l'appauvrissement des contenus* » qui est dénoncé dans les projets d'allègements possibles de programmes au collège, dans le caractère facultatif de la classe de terminale, dans la volonté de réduction des horaires des séquences d'enseignement à 45 minutes, ou dans les nouveaux horaires au lycée qui « *amputent des enseignements formateurs* », comme le français ou la philosophie. Le syndicat se dresse en particulier contre les menaces qui pèsent sur les identités disciplinaires. La redéfinition de certaines matières comme l'histoire-géographie est contestée, dans la mesure où elle est analysée comme une « *dilution dans l'enseignement des sciences humaines et économiques* ». René Haby avait évoqué la nécessité de dispenser à chaque élève un « *savoir minimum garanti* », ce qui est jugé comme une régression profonde qui abdique la perspective d'une élévation du niveau général des élèves. Au final, c'est une conception trop réduite de l'enseignement que le SNES lit dans le projet du ministre, bien résumée dans l'opposition à la conception de René Haby d'« *école parallèle* ». Le syndicat redoute en effet que l'enseignement ne soit conduit à une « *animation culturelle* » :

« *L'école n'est là que pour ordonner la masse d'informations reçues à l'extérieur, elle s'y adapte en renonçant à une spécialisation des disciplines au profit d'une vague information culturelle, baptisée du nom d'interdisciplinarité et reléguée au rôle de 'vulgarisation intelligente' des connaissances*³¹⁷. »

Le SNES revendique au contraire comme objectif fondamental de l'enseignement la formation de l'esprit critique et de la personnalité, tandis que le ministère souhaite « *écarter tous les domaines controversés des connaissances et des modes de pensée* ». L'opposition du SNES porte aussi sur la question des enseignants : il refuse de voir à terme les certifiés et agrégés « *éliminés du premier cycle*³¹⁸ », ce qu'il craint avec l'instauration des instituteurs brevetés. Il s'inquiète de la « *dévalorisation de la fonction enseignante*³¹⁹ », de la dégradation des conditions de recrutement des enseignants, trop souvent envisagé au niveau du DEUG, alors qu'il revendique l'exigence de la maîtrise pour tous les enseignants du secondaire, ou à défaut la licence, et engage à ce titre une pétition de protestation³²⁰. Comme on le voit, l'appréciation pédagogique du dispositif est à l'inverse de celle du SNI qui approuve l'accent mis sur l'individualisation des méthodes de transmission des connaissances sans axer sa réflexion sur la question des contenus.

Mais, comme au SNI, la critique de la réforme Haby ne peut, dans le répertoire syndical, se suffire d'arguments pédagogiques. Elle procède par des montées en généralité politiques qui se fondent aussi sur la défense de la laïcité. Le SNES condamne le caractère non démocratique de la

³¹⁶ Les citations suivantes sont extraites de « Réforme Haby, dernières informations – Tout le syndicat est concerné », *L'université syndicaliste*, n° 4, 29 janvier 1975, p. 5-9

³¹⁷ Ibid. Souligné dans le texte.

³¹⁸ « Rapport d'activité », *L'université syndicaliste*, n° 4, 29 janvier 1975, p. 25

³¹⁹ « Réforme Haby, dernières informations », art. cit. p. 9

³²⁰ « Pétition sur la formation et le recrutement des maîtres », *Université Syndicaliste*, n° 5, 26 février 1975, p. 24

réforme et le maintien implicite des filières dans le collège Haby, considérant que les options proposées constituent une « *diversification ségrégative*³²¹ ». Il insiste particulièrement sur les conséquences de ce dispositif pour les jeunes issus des milieux les plus défavorisés. Se dessinent ici des points de convergence avec le SNI. C'est une « *école de l'élite* » que proposeraient M. Haby et le Président de la République. Celle-ci est bien représentée dans les caricatures qui illustrent la revue du SNES : on y voit par exemple Valéry Giscard d'Estaing s'adresser au peuple derrière un pupitre où la devise républicaine « *Liberté, Égalité, Fraternité* » a été remplacée par « *cours privés*³²² » ; dans une caricature, intitulée « *Réforme Haby, ça commence comme projet, ça finit comme profit...* », un jeune est alpagué par un industriel capitaliste qui lui propose, chapeau haut de forme et cigare en main, de rejoindre son usine. Le SNES s'inquiète également de la tonalité « *libérale* » des textes du ministre, voyant poindre derrière la réforme un risque de « *privatisation du service public d'enseignement* ». Il relève en effet l'ouverture de l'école sur le monde professionnel qui fait entrer les intérêts privés dans les établissements, en « *asservissant* » les programmes du second degré aux besoins « *patronaux* », en promouvant « *l'alternance* », en introduisant des personnalités extérieures dans les conseils d'administration qui pourraient représenter les intérêts des entreprises locales³²³. Or cette dénonciation s'inscrit dans la rubrique « *Quelle laïcité ?* » de l'article et fait immédiatement suite à la contestation de la place de l'enseignement privé dans la réforme Haby : « *le projet Haby place ouvertement l'enseignement privé sur le même plan que l'enseignement public* », il menace de favoriser « *un certain développement de l'enseignement privé* » et de lui conférer « *un rôle prééminent* » qui induirait « *un recrutement très amélioré, davantage d'audience voire d'autorité*³²⁴ ». On retrouve ici, comme au SNI, une conception large qui, si elle se fonde d'abord sur le rejet de l'église catholique, englobe également d'autres sujets, comme la lutte contre les intérêts patronaux.

Le SNES s'associe ainsi à l'action menée par le CNAL, à la manifestation du 24 mai. Cependant, le SNES ne se satisfait pas de cette mobilisation et souhaite que le mouvement soit renforcé. Ainsi il s'associe à l'action des élus UA à la commission administrative de la FEN qui ont, par courrier, suggéré à la direction de la fédération une grève en vue du 4 juin, jour où le projet de loi doit être débattu en conseil des ministres³²⁵. Devant le silence de la FEN, les sections de la région parisienne du SNES appellent à une manifestation devant l'Élysée le 4 juin pour faire pression sur le ministre et démontrer la mobilisation et la détermination des enseignants³²⁶.

³²¹ Jean Petite, « Radioscopie du projet Haby du point de vue pédagogique », *Université Syndicaliste*, n° 5, 26 février 1975, p. 27

³²² *Université Syndicaliste*, n° 5, 26 février 1975, p. 29

³²³ Paul Berger, « Une remise en cause sans précédent du service public d'enseignement », *L'université syndicaliste*, n° 5, 26 février 1975, p. 30

³²⁴ Ibid.

³²⁵ « Consignes d'action », *L'Université syndicaliste*, n° 14, 28 mai 1975, p. 4

³²⁶ « Les enseignants devant l'Élysée », *L'Université Syndicaliste*, n° 15, 11 juin 2007, p. 4

Il apparaît, au total, que le SNES peut s'entendre avec le SNI sur certains terrains, comme la laïcité, mais leur appréciation pédagogique de la réforme diffère fondamentalement.

L'élaboration de l'école progressive

En octobre 1981, le SNES se dote d'un texte qui formalise sa doctrine éducative autour du mot d'ordre d'*École progressive*. Ce texte marque un certain nombre d'inflexions face à la période des années 1970, en particulier en matière pédagogique. On voit en effet apparaître, comme cela avait été le cas au SNI, l'analyse pédagogique et la promotion de nouvelles formes d'enseignement comme registre de justification des revendications corporatives. Par ailleurs, la thèse de l'*École progressive* ne peut se comprendre qu'en résonance – et en contraste – à celle de l'*École fondamentale*. Au principe de continuité martelé par le SNI, le SNES oppose une école de la progressivité, dans laquelle chacune des étapes successives que sont l'école primaire, le collège et le lycée se suivent harmonieusement mais avec chacun leur identité propre : ils sont les étapes nécessaires au développement de l'élève.

Les propositions du SNES en matière d'organisation de l'enseignement se présentent d'abord comme une réponse au problème de l'échec scolaire que le syndicat entend « *prendre à bras le corps* » (p. II). Si, en analysant ses racines sociales, il situe dans l'environnement socioculturel de l'élève les causes principales de son échec, c'est vers l'organisation du système et la promotion d'une pédagogie plus active qu'il cherche des réponses. Parce que le système scolaire favoriserait le décrochage – organisant même via la réforme Haby l'abandon prématuré des études – il s'agit également d'intéresser les jeunes, de leur permettre « *d'organiser leur propre savoir* ». Le SNES encourage le travail en équipe des enseignants – grâce à des décharges horaires – mais aussi la concertation avec les conseillers d'orientation – pour lesquels il revendique le statut de psychologue scolaire – ainsi que les personnels d'éducation et de documentation. Il faut selon lui promouvoir de nouvelles formes d'enseignement : « *individualiser les approches, travailler en petits groupes* ». Toutefois le SNES revendique ici une conception précise de l'individualisation de l'enseignement, récusant la conception de Haby où le « *à chacun son rythme* » ne consisterait qu'en un « *laisser aller* ». Les références à Piaget et à Henri Wallon sont ici explicites, le SNES se montre très favorable au développement de recherches pédagogiques et aux sciences de l'éducation. Il soutient les pédagogies nouvelles :

« La pédagogie ne s'identifie plus à une somme de recettes ; elle devient la pratique par laquelle le jeune est aidé à construire son savoir, développement activité de conception, de raisonnement, d'imagination personnelle ; ce qui renforce la nécessité de prévoir des étapes comme le suggère aussi bien l'œuvre de Piaget que de Wallon. D'où l'importance à donner aux sciences de l'éducation dans la pédagogie nouvelle ; en particulier ce qui, en France, du moins, est le moins développé dans les recherches : la didactique. » (p. VIII)

Nous le voyons, le SNES use ici d'un registre proche de la pensée puérocentrée mise en évidence dans la loi de 1989.

Pour autant, le SNES n'évacue pas la référence au savoir, même si celui-ci n'est plus aussi central dans son argumentation. Elle considère qu'un projet éducatif démocratique « *ne doit pas condamner les hommes à l'ignorance* » et que la pédagogie est inséparable des enseignements (p. VI). L'école progressive rejette toute conception qui séparerait connaissances et méthodes, « *toute connaissance bien comprise est de faite une méthode pour aller plus loin* ». Le SNES souhaite que soit réhabilitée l'incitation à adopter une « *démarche de recherche* », que soit rétablie une place centrale pour les enseignements artistiques sans lesquels serait provoqué un « *appauvrissement de l'imaginaire* ». Il rejette toute « *conception rétrograde de la connaissance* », purement instrumentale qui néglige le potentiel libérateur du savoir, nécessaire pour former « *un homme total, un homme vrai, un homme intelligent, inventif et chercheur, un homme autonome, un homme responsable* » (p. VI). Le SNES défend une scolarité rendue obligatoire jusqu'à 18 ans, en raison principalement du « *renouvellement constant des connaissances* » et de son corollaire, l'exigence de qualification croissante pour s'insérer avec succès sur le marché du travail. Dans cette logique, l'état du savoir conditionne donc en partie les structures scolaires.

L'*École progressive* dessine clairement chacune des étapes de la scolarité des élèves, leur assignant des objectifs précis et s'efforçant de construire des liaisons harmonieuses qui facilitent le passage d'une séquence à l'autre. Son projet d'organisation des structures scolaires est donc basé sur la progressivité et non sur « *un fétichisme de la continuité* ». C'est à partir de ce double objectif d'un enseignement mieux adapté aux élèves et leur permettant d'accéder à un savoir libérateur que le SNES présente son projet :

« L'organisation de ces étapes doit prendre simultanément en compte les réalités propres au développement biologique, social, psychologique de la personnalité de chaque jeune et les nécessités imposées par l'approfondissement du champ de connaissances indispensables pour l'accès de tous les jeunes à une reconnaissance sociale valorisante de leur qualification. »
(p. IV)

Toutefois, cette progressivité va permettre de faire émerger des revendications corporatives qui ménagent au SNES son champ de syndicalisation en collège et à ses adhérents la primauté de l'enseignement dans tout le second degré, notamment en affirmant la légitimité des certifiés à enseigner dès les premières classes du collège. Le SNES revendique de plus l'élévation du niveau de recrutement de tous les enseignants, passant progressivement à la maîtrise universitaire suivie d'un an de formation pédagogique. Ce haut niveau de culture disciplinaire appuie son rejet de la polyvalence : c'est de la maîtrise de la « *richesse interne* » d'une discipline que peut naître la coopération et le travail interdisciplinaire. Le SNES peut ainsi concilier ses appels au travail en équipe et son attachement à une formation académique.

Dans ce projet, il n'y a finalement que le maniement d'un langage innovateur en matière de pédagogie qui semble à première vue renouveler la doctrine pédagogique du SNES. Pourtant, dans un autre domaine, on voit apparaître dans ce texte des préoccupations originales, autour de la question de « *l'ouverture de l'école* ». L'École progressive du SNES n'est pas un monde clos ; elle est au contraire « *ouverte à toutes les réalités sociales* », sur les mondes du travail, de la culture, de la famille :

« L'école progressive ne peut pas être elle-même, comme on l'a cru longtemps, libératrice, mais instrument d'une dynamique sociale de progrès. Elle n'est pas seule à intervenir dans la formation du jeune qui, par choix ou par situation, trouve dans son milieu d'autres lieux de culture. » (p. XI)

Toutefois le syndicat met en garde contre la vision restrictive de l'ouverture qu'aurait promue René Haby, se servant de ce prétexte pour inciter les jeunes à rentrer dans la vie active (p. X). Dans le cadre d'une réflexion sur la formation professionnelle, le SNES fixe comme objectif le décroisement des filières générales et professionnelles, arguant que la hausse des qualifications ne laisse plus envisager de bagage « *confiné aux seuls aspects technologiques* » et que des enseignements dits culturels sont aussi susceptibles d'apporter un éclairage sur les pratiques sociales utiles dans le monde professionnel. Aussi l'ouverture est-elle à double sens : connaissance de l'entreprise pour les jeunes, formation professionnelle garantie par l'école mais ne cédant rien sur les objectifs de formation générale de tous les jeunes (p. IX-X). On trouve ainsi dans ce texte en germe certaines des préoccupations de 1988-89 sur l'ouverture de l'école sur le monde, même si l'on est encore loin ici de l'importation de techniques managériales.

Les propositions de l'école progressive telles qu'elles apparaissent à l'issue de cette étude détaillée tranchent avec certains témoignages sur le SNES. On y retrouve en effet des propositions novatrices en matière d'éducation, et notamment une attention à l'élève, bien éloignées des caricatures que certains adhérents du SNI font du SNES. Jean-Claude Barbarant, secrétaire général du SNI-PEGC de 1983 à 1991, pouvait ainsi prétendre que le SNES « *développait des thèses complètement opposées* » à celle du syndicat du premier degré, « *ne revendiquait que du fric pour les profs* » et n'aurait eu que mépris pour les préoccupations pédagogiques :

« Alors les profs du SNES glosaient sur les pseudo-recherches pédagogiques, les bricolages que les collègues faisaient sous prétexte de pédagogie. (...) (Selon le SNES) On sait enseigner parce qu'on sait la discipline. Le SNES le revendiquait : il demandait l'allongement de la formation, mais la formation de quoi ? Dans la discipline... L'idée qu'on puisse apprendre à quelqu'un à enseigner, ça leur était complètement étranger³²⁷... »

Le tableau dressé par Jean-Michel Laxalt, responsable en 1989 du secteur formation des maîtres au SNI-PEGC va jusqu'à assimiler le SNES aux groupes de pression disciplinaires du second degré présentés dans le prologue de cette thèse :

³²⁷ Entretien avec Jean-Claude Barbarant

« Alors la condition était pour tout ce groupe d'expression qui était très fort quand même, qui était le SNES/enseignement du second degré, et, qui s'exprimait très fort aussi, s'exprimait très fortement aussi, c'est la société des Agrégés et c'est... qui a pesé d'un certain poids – qui existait à l'époque et qui est intervenu à tous les niveaux, y compris à l'Élysée, a fait vaciller les arbitrages, au moment névralgique, une Association qui s'appelait "Qualité de la science française" où me reste en mémoire deux de ses héros qui étaient Jacqueline de Romilly et Laurent Schwartz (...) ils ont trituré cette corde, attention, vous allez prendre le risque de déqualification des enseignants³²⁸... »

Les idées développées dans le texte de l'*École progressive* n'auraient alors été qu'un usage utilitaire de thèmes en vogue sans aucune conviction des dirigeants du SNES. Pourtant certains des thèmes développés dans le texte de 1981 sont déjà latents dans les textes des années 1970, notamment la promotion de pédagogies innovantes comme réponse à l'échec scolaire. Le fossé idéologique avancé par certains responsables du SNI semble surtout un ressenti, lié à la confrontation entre les deux organisations. Sans doute, s'étant construits en grande partie dans leur opposition au SNES, voient-ils dans les membres de la direction du syndicat du second degré les représentants de la culture secondaire classique. Or, si on trouve bien dans cette direction des membres issus des classes supérieures, devenus agrégés jeunes, des transfuges de classes, issus d'un milieu populaire, passés par l'école normale et / ou l'enseignement technique sont aussi nombreux à la direction du SNES. La comparaison des trajectoires d'Etienne Camy-Peyret et de Gérard Alaphilippe, respectivement secrétaire général et secrétaire général adjoint du SNES de 1973 à 1981, est à ce titre instructive :

Gérard Alaphilippe

Né en 1929

Père ouvrier puis ingénieur chez Thomson, mère opératrice téléphonique puis secrétaire

Il effectue ses études primaires dans différentes villes de France, mais c'est à Toulouse qu'il suit ses études secondaires jusqu'au baccalauréat en 1947. Ses études universitaires s'étalent de 1947 à 1960, il se tourne d'abord vers la philosophie dans laquelle il obtient une licence puis s'intéresse à la géographie. Il réussit l'agrégation de géographie en 1960. Ses études ont été entrecoupées par son service militaire en Allemagne, il a également travaillé en parallèle comme journaliste et surveillant dans différents lycées.

Il adhère en 1947 au parti communiste : il est membre du bureau fédéral en de Haute-Garonne en 1953. Il est également membre de l'UNEF.

Il est nommé en 1960 au lycée Thiers à Marseille puis à Paris au lycée Jean-Baptiste Say (1961-1963), puis au lycée Henri IV en 1963.

Il adhère au SNES dès 1953 mais n'y a que peu d'activité avant 1963. Il entame alors une ascension rapide à l'intérieur de la liste B puis UA du SNES. Élu secrétaire académique de Paris en 1966, il est membre du bureau national en 1967 et devient secrétaire général adjoint en 1973. Il devient secrétaire général en 1981 puis démissionne en 1983 et réintègre sa classe jusqu'à la fin de sa carrière en 1991³²⁹.

Etienne Camy-Peyret :

Né en 1922

Père instituteur puis directeur d'école, mère postière

Après ses études primaires, il entre à l'école primaire supérieure de Pau puis à l'École Normale d'Instituteurs de Lescar en 1938.

Il est nommé instituteur à Igon en 1941-1942. Il prépare le concours d'entrée à l'ENSET où il est admis. Réfractaire au STO, il rejoint la résistance et devient secrétaire du commandant départemental des FFI des Pyrénées-Atlantiques. En 1944, il intègre l'ENSET où il adhère au SNET.

³²⁸ Entretien avec Jean-Michel Laxalt

³²⁹ Informations issues de Marie-Thérèse Frank (dir.), Martine Allaire (dir.), *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la libération – tome 1, inventaire de cinquante-cinq entretiens*, op. cit. – p. 15

Nommé professeur de mathématiques en 1946, il enseigne à Metz, Creil, Rouen puis Paris. Il prend rapidement des responsabilités au sein du SNET puis au SNES après la fusion de 1967. Il en devient secrétaire général en 1973³³⁰.

Gérard Alaphilippe peut incarner d'une certaine manière le secondaire classique, puisqu'il est agrégé et a enseigné dans des lycées prestigieux. Ses études ont été particulièrement longues, elles ont duré près de treize ans, sans doute retardées par les métiers exercés en parallèle et par son engagement politique. On peut y voir, au choix, le signe d'un héritier pour lequel le rapport au temps est fait de liberté³³¹ ou, ce qui est sans doute plus cohérent avec la situation d'ascendance sociale de ses parents et le poste de surveillant dont il a pu bénéficier, le signe d'études laborieuses, marquées par une réorientation vers une discipline (la géographie) où le coût d'accès à l'agrégation est moins élevé qu'en philosophie. La trajectoire de Camy-Peyret, fils d'instituteur, instituteur lui-même devenu professeur de mathématiques dans l'enseignement technique, ancienne filière loin d'être un lieu d'excellence, est plus dominée encore que celle d'Alaphilippe. Le regard sur l'enseignement secondaire qu'elle génère est sans doute légèrement décalé, ce qui explique peut-être que la réflexion pédagogique du SNES ne soit pas la caricature qu'en dressent les dirigeants du SNI. Mais n'ayant pu mener d'enquête plus détaillée sur la direction du SNES, et cette dernière étant par ailleurs peu représentée dans l'enquête menée par le SHE-INRP, nous ne pouvons nous aventurer plus loin dans l'analyse prosopographique, et devons nous contenter de cette esquisse d'interprétation.

La FEN et l'école de l'éducation permanente

L'élaboration du projet éducatif de la FEN, *L'école de l'éducation permanente*, s'inscrit dans un contexte d'affirmation de la fédération face à ses syndicats nationaux. Le texte, adopté lors du congrès de Nantes en décembre 1978³³², tente de dépasser l'opposition entre le SNI et le SNES sans y parvenir complètement.

En 1974, André Henry succède à James Marangé à la tête de la FEN, en se donnant pour mission de « reconquérir la FEN³³³ », tant la situation du courant UID était compromise par la montée en

³³⁰ Informations issues de Marie-Thérèse Frank (dir.), Pierre Mignaval (dir.), *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la libération – tome 2, inventaire de soixante-six entretiens*, op. cit. – p. 35

³³¹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, op. cit. – p. 48

³³² *L'Enseignement public*, n°6, février 1978. Plus précisément, ce texte a été travaillé en plusieurs étapes : le point de départ de la réflexion est une motion adoptée au congrès de la FEN en 1973 (et présentée par André Henry). Le 13 octobre 1975 une journée d'études est organisée sur le thème « Pour la formation initiale jusqu'à 18 ans », repris en 1976 par le congrès de Grenoble. Le Conseil national fédéral des 15 et 16 décembre 1976 adopte enfin un texte intitulé « *L'école de l'éducation permanente* », voté par la Commission administrative le 17 février 1977. Enfin, l'école de l'éducation permanente est le thème central du congrès de Nantes en 1978.

³³³ Selon sa propre expression, voir André Henry, *La FEN de 1974 à 1981 – Conquérir l'avenir*, Paris, Editions CIEM, 1992, 425 p. – p. 73

puissance d'UA. Il amorce un travail de réorganisation afin de donner plus de substance à la fédération. Cette entreprise est bien retracée par Guy Brucy³³⁴. Sans modifier les statuts de la fédération, le nouveau secrétaire général impulse surtout de nouvelles habitudes, et s'appuie sur les syndicats plus petits, écrasés par la domination du SNI-PEGC. Les congrès de la FEN ont désormais lieu en province, ce qui contribue à rendre plus visible la fédération pour ses adhérents. Les secteurs d'activités sont réduits, de dix-huit à sept, pour donner plus de cohérence à l'action et la réflexion de la FEN. André Henry décide également de renforcer la fédération en développant les sections départementales. Celles-ci n'étaient jusque là que des juxtapositions des cellules départementales des syndicats nationaux. Constatant que l'identité fédérale reste trop abstraite pour la plupart des adhérents, il entend, conformément aux statuts de l'organisation, que ces sections représentent directement les syndiqués et non les syndicats, constatant que l'identité fédérale reste trop abstraite pour la plupart des adhérents.

Ces sections départementales sont dotées de permanents et de bulletins à destination des adhérents. A la suite d'une modification des statuts en 1979, ils peuvent organiser les votes pour le congrès de la FEN, soit en distribuant les mandats aux syndicats existants, soit en panachant cette méthode avec le vote direct des syndiqués. Cette nouvelle méthode a permis, dans les départements où le SNI était dirigé par le courant UA, de faire parfois basculer la section départementale FEN du côté de la majorité fédérale³³⁵. De plus, en 1975, la FEN est reconnue par le gouvernement comme organisation représentative³³⁶ ; elle se voit ainsi dotée de sièges dans les organismes de consultation, ce qui lui confère une légitimité plus forte. Mais cette reconnaissance a surtout pour corollaire l'obtention de subventions et de décharges qui lui permettent de passer de huit à vingt-cinq permanents au niveau national, de contribuer au développement des sections départementales et de se doter d'une politique de formation de ses militants. Ce dynamisme fédéral ne va pas sans heurter la direction du SNI qui y voit aussi une volonté de réduire l'influence du principal syndicat dans la fédération, même si les quelques tensions observées ne doivent pas faire oublier l'entente profonde des intérêts entre le courant fédéral UID et le principal syndicat de ce courant.

La FEN se dote ainsi à la fin des années 1970 d'un projet éducatif fédéral qui s'intègre dans cette stratégie d'affirmation de la fédération et qui doit donc se comprendre aussi comme « *un projet politique à usage interne*³³⁷ ». Il permet en effet d'affirmer l'identité fédérale en dépassant le conflit SNI/SNES et en manifestant la légitimité de l'organisation à se saisir du sujet pédagogique,

³³⁴ Guy Brucy, *L'histoire de la FEN*, op. cit. – chapitre 11, p. 345-409

³³⁵ Voir André Henry, op. cit. – p. 147

³³⁶ Décision du 25 août 1975, voir André Henry, op. cit. – p. 81-85

³³⁷ Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, op. cit. – p. 387

réservé jusque là aux syndicats nationaux. Toutefois, André Henry ayant été l'un des rédacteurs du projet du SNI-PEGC d'*École fondamentale*, il est possible de déceler des indices nous rappelant, malgré ses velléités d'indépendance, que ce projet s'affilie à la tendance UID, qu'il a été écrit par des instituteurs ou des hommes issus du primaire³³⁸ et qu'il continue de pencher en faveur du projet du SNI. On y retrouve en effet le principe de la continuité pédagogique souhaité par le SNI. La FEN prône également un corps unique d'enseignants de la maternelle à la fin du « cycle de détermination ». Tous les enseignants de ce corps unique recevraient une formation de niveau équivalente. Toutefois, en ce qui concerne la formation des enseignants, un compromis a été bâti grâce à une définition très floue de la revendication du contenu de la formation, et à un accord sur une durée de la formation de cinq années (avec l'obtention de la maîtrise comme diplôme). Le caractère universitaire de la formation est reconnu, puisqu'elle devrait se faire dans des « *centres universitaires de formation* ». Ce faisant, le projet de formation peut rencontrer l'aval du SNES. Par ailleurs, la scolarité est envisagée jusqu'à 18 ans. D'un point de vue pédagogique, l'*École de l'éducation permanente* manie avec habileté des concepts novateurs qui reprennent les positions du SNI – mais ne sont finalement pas tant éloignés de celles du SNES. Ainsi, les méthodes d'enseignement doivent se baser « *sur la connaissance scientifique et le respect de l'enfant* » ; la pédagogie active est également encouragée, tout comme le travail en équipe des enseignants. Le projet éducatif fédéral consacre également l'ouverture de l'école sur la société en plaidant pour que l'école devienne « *un centre culturel naturel pour l'ensemble de la population* ».

Cependant, l'élaboration de ce programme éducatif est tardive et celui-ci ne parvient pas à s'imposer comme le socle commun aux différentes composantes de la FEN. Dans les années 1970 encore, c'est bien la thématique laïque qui reste le thème fédérateur.

³³⁸ Albert Guillot, en charge du secteur éducation à la FEN, est issu du SNIDEN, syndicat des Inspecteurs de l'enseignement primaire.

II/ Les transformations idéologiques des années 1980

Quand s'ouvrent les années 1980, la FEN est bien implantée dans le paysage syndical français. Son autonomie s'est nourrie d'une doctrine laïque qui constitue le ciment identitaire de cette organisation aux équilibres complexes. Mais, en 1988, la FEN adopte un nouveau texte central ; le référent laïc est quasi absent de la doctrine qui y est présentée. *L'école de l'an 2000*, adopté au congrès de La Rochelle, est un texte aux accents novateurs qui est tout à fait compatible avec la loi d'orientation pour l'éducation de 1989. Nous y retrouvons en effet des préoccupations pédagogiques innovantes et un certain esprit managérial. Comment expliquer cette transformation du discours de la FEN ? Nous proposons ici deux explications principales à ce revirement idéologique : l'échec du SPULEN, le projet de nationalisation de l'enseignement du ministère Savary, symbole de l'épuisement du référent laïc, ainsi que les transformations du champ syndical³³⁹.

1) L'épisode du SPULEN ou l'épuisement du ferment laïc

L'élection d'un Président de la République de gauche, qui a inscrit dans son programme les principales résolutions du CNAL et en particulier la nationalisation de l'enseignement privé, ou plus exactement la création d'un grand service public unifié et laïque de l'Education nationale (SPULEN), ravive les ambitions des laïques de voir rapidement mettre fin au dualisme scolaire. Mise sur l'agenda du ministre de l'Education nationale, Alain Savary, cette réforme n'aboutit pas. Si nous pouvons voir dans cet échec le catalyseur de la démission du gouvernement Mauroy, il a surtout pour conséquence, au niveau syndical, une recomposition idéologique à partir de 1985. La promotion d'une réorganisation pédagogique de l'enseignement prend alors progressivement le pas sur le registre laïque, esquissant le tableau de 1988-89.

▪ GRANDEUR ET MISERE DE LA GUERRE SCOLAIRE

Les espoirs suscités par l'alternance de 1981 conduisent les laïques à orchestrer une campagne en faveur de la « nationalisation » de l'enseignement ; celle-ci se veut un véritable mouvement populaire capable de faire pression sur le gouvernement. Il importe de revenir précisément sur cet

³³⁹ L'importance de l'échec du SPULEN dans les transformations du champ syndical est notamment souligné par André D. Robert dans : « La fin du grand récit laïque », in Vincent Troger, *Une histoire de l'éducation et de la formation*, op. cit. – p. 231-244

épisode pour comprendre les évolutions idéologiques et culturelles des syndicats enseignants en restituant le contexte qui les fait évoluer. En effet, la riposte des partisans de « l'école libre » conduit le ministre de l'Education nationale à reculer, tandis que les négociations autour du SPULEN avaient déjà marqué le hiatus entre les représentations des syndicats laïcs et le traitement médiatique des aspirations de la population.

Laïques et partisans de l'école libre face à l'alternance

L'élection de François Mitterrand provoque, en matière scolaire, des réactions opposées : espoir et liesse à gauche, peur et défiance à droite. C'est en effet avec un enthousiasme non contenu que les syndicats enseignants de la FEN saluent l'élection de François Mitterrand. Pour le SNI « *la France vient de choisir l'espoir* » ; pour le SNES « *la soirée du 10 mai restera dans l'Histoire comme un grand moment de la joie et d'unité populaire, vécu dans l'espoir par des millions de femmes et d'hommes de notre pays, par l'immense majorité des travailleurs*³⁴⁰ ». Cette alternance politique est vue comme l'occasion de faire triompher des revendications syndicales rejetées par « *la droite qui dominait depuis plus de vingt ans*³⁴¹ », telles que la revalorisation des traitements, mais aussi et surtout la réalisation historique de l'unification de l'enseignement. Cette perspective est alors évoquée par le secrétaire général du SNI-PEGC en des termes dont le lyrisme souligne toute l'importance conférée à cette exigence :

« Et voilà que depuis le 10 mai, cette grande espérance que nous portions en nous dans les temps noirs peut devenir réalité »³⁴²

Dans un article de juin, le SNI rappelle ses revendications en la matière : abrogation de toute la « législation antilaïque » (lois Marie, André, Debré, Guerneur) et de l'ensemble des mesures d'aide à l'enseignement privé, patronal et confessionnel, ainsi que l'unification du service public d'enseignement tel que défini par le CNAL³⁴³. Le SNES, quant à lui, remet le 29 mai au ministre un mémorandum qui désigne comme première revendication « *la nationalisation laïque de l'enseignement privé*³⁴⁴ ». Le CNAL rencontre le président le 2 juillet et réaffirme sa volonté d'un « *service public unifié et laïc sans monopole, sans sanction, notamment par l'intégration négociée des enseignants issus du privé*³⁴⁵ ». Mais c'est avec une profonde confiance dans la nouvelle majorité que cette politique est envisagée :

« Depuis le 10 mai, il flotte un air différent, les libertés refleurissent, l'autoritarisme recule, ce climat serein est le reflet de l'âme d'un peuple qui se retrouve enfin réconcilié avec lui-même »³⁴⁶

³⁴⁰ Gérard Alaphilippe, « Notre espoir syndical », *Université Syndicaliste*, n° 27, 14 mai 1981, p. 3

³⁴¹ Ibid.

³⁴² Guy Georges, 23 mai 1981, fête du centenaire, Saint Dié, cité in *Ecole Libératrice*, n° 31, 5 juin 1981, p. 1416

³⁴³ Jean Battut, « L'unification du service public tel que défini par le CNAL », *ibid.*

³⁴⁴ « Mémorandum remis au ministre de l'EN pour les enseignements du second degré », *Université Syndicaliste*, n° 29, 2 juin 1981, p. 5-13

³⁴⁵ Michel Bouchareissas, « Laïcité, le tollé de l'été », *Ecole libératrice*, n° 1, 19 septembre 1981, p. 8-9

³⁴⁶ Ibid.

Ainsi la manifestation initialement prévue pour le 27 mai par les syndicats a été annulée, car, avec la constitution du nouveau gouvernement, ces derniers la considèrent comme inutile³⁴⁷. Ce climat de confiance semble se diffuser même au sein des organisations et contribuer à apaiser les traditionnelles tensions entre tendances internes à la FEN. Ainsi, en juillet 1981, lors du congrès de Toulouse du SNI-PEGC la motion laïque présentée par la direction est adoptée à l'unanimité, signe de la concorde qui règne sur le syndicat dont les congrès sont d'ordinaire houleux³⁴⁸.

Le camp de l'enseignement privé appréhende l'élection de François Mitterrand, y voyant la fin de l'enseignement libre. « *Nos écoles catholiques sont en danger* » déclare le secrétaire général du Comité national de l'enseignement catholique. Le SNEC-CFTC, semblant s'être déjà rangé en ordre de bataille, prévient de son côté : « *La liberté scolaire ne se négocie pas ! Pas question de toucher aux lois en vigueur qui ont établi la paix scolaire depuis 20 ans* ». Quant au syndicat national des chefs d'établissement de l'enseignement catholique (SNCEEL), il tente de mobiliser les parents d'élèves usagers de l'enseignement catholique en diffusant un tract aux accents alarmistes avant les élections :

« *François Mitterrand président c'est :*

- *A terme l'enseignement libre réduit à la liberté d'entreprendre, sans appui de l'État donc réservé aux privilégiés ;*
- *Le renoncement à notre identité dans un service unifié et laïc.*

Valéry Giscard d'Estaing c'est :

- *Le maintien dans notre situation contractuelle au service de la Nation*
- *La possibilité d'un choix pour davantage d'équité.*

Nous n'avons pas le choix. Nous voulons vivre³⁴⁹ »

Parmi les 10 mesures pour l'école du candidat Mitterrand figure effectivement la réalisation d'un grand service public unifié et laïc mais celui-ci devrait être mise en place au terme de négociations et sans spoliation :

« *Un grand service public unifié et laïc de l'Éducation nationale sera constitué. Sa mise en place sera négociée sans spoliation ni monopole. Les contrats d'association d'établissements privés, conclus avec les municipalités, seront respectés. Des conseils de gestion démocratiques seront créés aux différents niveaux.* »

Si le candidat socialiste a fait sienne la proposition du CNAL, il l'entoure de circonvolutions à même de rassurer un électorat catholique. Au lendemain de l'élection, le choix d'Alain Savary comme ministre de l'Éducation nationale, plutôt que celui de Louis Mexandeau, l'ancien secrétaire national à l'éducation, est lui aussi un choix d'apaisement : Alain Savary est un modéré, il est lui-même issu de la gauche chrétienne et n'est pas connu pour ses positions laïques revanchardes. Il fait dès son arrivée rue de Grenelle sienne la formule « *convaincre et non contraindre* », annonçant que le SPULEN ne pourrait être que le résultat d'une consultation approfondie permettant de rapprocher les deux parties.

³⁴⁷ Guy Georges, « Reprendre la route », *Ecole libératrice*, n° 29, 22 mai 1981, p. 1306-1307

³⁴⁸ « Motion laïque », Congrès de Toulouse, *Ecole libératrice*, n° 1, 19 septembre 1981, p. 26-28

³⁴⁹ Citations issues de Jean-Paul Visse, op. cit. p. 311-312

Le choix de temporiser

Le nouveau ministre s'attache à rassurer les deux camps dont les attentes sont contradictoires. Il fait donc patienter les laïcs en leur assurant que l'unification est bien une priorité à gauche tout en tentant d'apaiser les craintes des catholiques en certifiant que les contrats seront maintenus. La méthode de Savary est donc de temporiser pour construire le consensus.

Comme le souligne l'ancien ministre dans son livre de souvenirs, *En toute liberté*, ni le Président de la République, ni le Premier ministre ne l'ont poussé à s'emparer rapidement du dossier de l'enseignement privé (SPULEN)³⁵⁰. Ce n'est donc qu'en janvier 1982 que s'ouvrent les consultations sur le dossier. Alain Savary reçoit alors les délégations de quarante huit organisations³⁵¹. Chacun des camps tente de son côté de manifester sa force par des grands rassemblements : à l'appel des catholiques, 100 000 manifestants sont dans la rue à Paris le 24 avril 1982, les laïcs multiplient les opérations de célébration du centenaire des lois Ferry. Point d'orgue de la mobilisation, la mobilisation du camp laïc au Bourget le 29 mai 1982 réunit près de 250 000 personnes. Alors que les consultations se sont achevées le 19 mai, elles ne débouchent pas immédiatement sur des propositions du ministre. Ce n'est en effet que le 4 août 1982 qu'Alain Savary, à l'issue d'un Conseil Ministre, annonce la parution pour le mois de novembre d'un texte récapitulatif pouvant servir de bases à des négociations tripartites. Ce texte ne paraît finalement que le 20 décembre 1982. Alain Savary veut faire de la fin du dualisme scolaire le levier de la transformation du système éducatif. Ces propositions s'articulent autour de cinq principes fondamentaux :

1. *carte scolaire rénovée intégrant l'enseignement privé*
2. *participation de tous les partenaires*
3. *nouveau statut des établissements privés (établissement d'intérêt public)*
4. *projet d'établissement*
5. *harmonisation des situations des personnels*

La réponse des représentants de l'enseignement catholique ne se fait pas attendre : le CNEC refuse ce texte comme base de négociation. Le 22 décembre, l'épiscopat le condamne également. Seul le CNAL accueille favorablement face à ce texte. Or au début de l'année 1983 se profilent les élections municipales, première échéance politique sensible pour la majorité socialiste. Sans doute ce contexte explique-t-il que le 13 janvier Alain Savary accepte de proposer un nouveau texte ultérieurement. La mobilisation catholique opte alors pour une nouvelle stratégie : le mot d'ordre n'est plus à la défense du principe de la liberté d'enseigner, mais plus radicalement à la défense (voire à la survie) de l'enseignement libre contre sa fin programmée. Le texte promis par le ministre n'est publié que le 19 octobre 1983, soit plus de 29 mois après l'alternance.

³⁵⁰ Alain Savary, *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985, 236 p.

³⁵¹ Ibid. – p. 64 Annexe I, p. 183

Du projet de loi à la guerre scolaire

Les 18 mois de consultation n'ont pas permis au ministère Savary de trouver un compromis acceptable par les deux parties. Les différentes moutures du texte ravivent au contraire les mécontentements et l'année scolaire semble rallumer les feux de la « guerre scolaire ». La question du SPULEN devient progressivement un enjeu de politique nationale au point d'être le facteur déclencheur de la démission du gouvernement Mauroy.

La première rédaction du projet de loi Savary présentée à l'automne 1983 fait de nombreuses concessions à la hiérarchie catholique et provoque la colère des militants laïques. Le CNAL s'y oppose et lance une grande campagne de mobilisation à travers la France en organisant des manifestations décentralisées qui connaissent un vif succès. Devant les protestations des deux camps que suscite son texte, le ministre Savary abandonne fin décembre 1983 l'idée de légiférer après avoir permis aux différentes parties de s'entendre et met fin aux consultations. Le nouveau texte est élaboré à la suite de simples rencontres bilatérales. Le recul du ministre exaspère cette fois le camp des défenseurs de l'école privée, si bien que l'hiver 1984 est marqué en retour par de grandes manifestations pour la défense de l'école libre organisées par la droite dans cinq villes de France : Bordeaux le 22 janvier, Lyon le 29 janvier, Rennes le 18 février, Lille le 24 février et Versailles le 4 mars. Ces manifestations sont massives, près de 100 000 personnes à Lyon, 250 000 à Bordeaux, Rennes, Lille. La mobilisation atteint son point culminant à Versailles avec près de 800 000 personnes qui acclament Mgr Lustiger célébrant l'attachement des catholiques à la « *liberté* ».

Un nouveau texte du projet de loi est présenté le 20 mars 1984. Il reçoit l'aval de l'APEL mais est fermement rejeté par le camp laïc. Celui-ci lance sa riposte, d'abord dans la rue puis en cherchant des appuis politiques parmi les députés socialistes. Le 25 avril, le CNAL organise ainsi des manifestations dans toute la France, mais elles sont un succès en demi-teinte : la mobilisation n'étant pas nationale, elle est moins impressionnante que la manifestation de Versailles. Cette journée d'action permet cependant de relancer la campagne des laïques. Ainsi, dès le lendemain, le bureau exécutif du PS demande à ses députés d'améliorer le texte de loi en l'amendant, cherchant une solution parlementaire à la crise politique qui s'annonce. En effet, dans le camp socialiste, des voix se font entendre pour protester contre l'esprit modéré du texte. Une délégation d'élus locaux socialistes est reçue à Matignon et annonce son refus de s'acquiescer des forfaits d'externat. Des députés socialistes conduits par André Laignel obtiennent de Pierre Mauroy, lors d'un déjeuner, l'accord du gouvernement sur trois amendements qui durcissent le texte comme la titularisation des maîtres du privé. Ces amendements sont votés le 22 mai à l'ASSEMBLEE NATIONALE mais le Premier ministre doit engager la responsabilité de son

gouvernement. Si le camp laïque connaît ici un premier succès, les partisans de « l'école libre » répondent par une manifestation, le 24 juin, rassemblant plus d'un million de personnes à Paris. Cette démonstration de force infléchit la dynamique jusqu'alors favorable à l'adoption de la loi. Dès le 30 juin, les sénateurs entreprennent ainsi une stratégie de blocage et votent une motion visant à soumettre le projet de loi à référendum. Le 2 juillet, Pierre Mauroy est contraint d'engager la responsabilité de son gouvernement sur un projet de loi sur la presse, preuve supplémentaire de l'effritement de sa majorité parlementaire.

Le dossier du SPULEN conduit à une véritable crise politique. Le président Mitterrand tente de dénouer la situation en proposant lors d'une allocution télévisée, le 12 juillet, l'élargissement du champ d'application du référendum proposé par les sénateurs et annonce que « *le gouvernement déposera un nouveau projet de loi fixant les rapports entre l'État, les communes, les départements, les régions et l'enseignement privé* ». Ce désaveu dans sa gestion du dossier pousse Alain Savary à présenter sa démission le 16 juillet. Il est suivi quelques heures plus tard par Pierre Mauroy qui remet la démission de son gouvernement. Le SPULEN a précipité la chute du gouvernement issu de l'alternance de 1981, dont la légitimité avait déjà été altérée par le tournant de la rigueur. Laurent Fabius est nommé Premier ministre, Jean-Pierre Chevènement ministre de l'Éducation avec pour mission de mettre fin à cette nouvelle guerre scolaire. Au-delà des conséquences politiques de l'échec du SPULEN, c'est tout le cœur de l'identité de la FEN, son attachement à la laïcité, sa mobilisation pour la nationalisation de l'enseignement privé, qui se trouve remis en cause. Le camp laïc et, au premier chef, la FEN sortent « traumatisés » de cet épisode, selon la formule de Guy Brucy³⁵². Michel Bouchareissas décrit l'amertume qui saisit les dirigeants de la FEN « blessés et désespérés »³⁵³.

▪ LES CAUSES DE L'ÉCHEC DU SPULEN

Pour comprendre les causes et raisons de l'échec du SPULEN, nous proposons d'abord de passer en revue les explications classiques de l'échec de l'unification de l'enseignement, avant de nous attarder plus précisément sur les décalages entre les revendications laïques et leur perception par les médias et la société française en étudiant la réception différenciée des registres de la mobilisation des deux camps.

³⁵² Guy Brucy, op. cit. p. 472

³⁵³ Michel Bouchareissas, « le syndicalisme enseignant et le dossier laïc (1981-1984) », *Les cahiers du centre fédéral*, 1996, n° 17, p. 5-77

Les explications classiques de l'échec de l'unification

Beaucoup de commentateurs considèrent que l'échec du SPULEN prend sa source dans le retard gouvernemental. Alain Savary n'aurait pas su saisir l'opportunité de légiférer pendant l'état de grâce. C'est en particulier la thèse des auteurs de *La guerre scolaire a bien eu lieu*³⁵⁴ qui décrivent comment les hésitations du gouvernement et plus particulièrement du ministre Savary à prendre des mesures d'urgence n'ont pas rendu possible la politique. C'est à cette aune qu'ils jugent par exemple la non abrogation de la loi Guerneur à l'été 1981, qui aurait pu être un premier pas vers une reprise en main par les laïques du dossier scolaire.

Une autre explication souligne l'absence de prise de position ferme de François Mitterrand sur le dossier après son élection : le Président de la République s'abstient de s'engager en faveur de son ministre. Certains témoins de l'époque décrivent l'ambiguïté du Président sur la question. Par exemple Jean Gasol, conseiller technique du ministre de l'Éducation témoigne :

« Quant à Mitterrand, si vous trouvez dans son œuvre quelque chose de relatif à la laïcité de l'enseignement, je suis preneur encore aujourd'hui. (...) Les rares fois où il s'est exprimé sur le sujet entre 1981 et 1984, nous avons dû relire plusieurs fois les transcriptions pour conclure... qu'il n'avait finalement rien dit³⁵⁵ ! »

François Mitterrand reçoit le cardinal Lustiger le 16 mars 1984 à l'Élysée quelques jours avant qu'il ne publie une tribune enflammée³⁵⁶. Les verbatim de Jacques Attali ne le laissent pas apparaître comme très convaincu par le projet³⁵⁷. Ce défaut de volontarisme présidentiel renforce les effets de l'absence de coordination gouvernementale. Ainsi, aurait également pesé, notamment les « gaffes » de Pierre Mauroy, qui révèle avant l'issue des négociations certains projets du gouvernement³⁵⁸, aurait également pesé dans l'échec du SPULEN. Certains soulignent l'ambiguïté de l'équipe du ministre Savary lui-même³⁵⁹ : plusieurs de ses conseillers ont des liens avec les milieux catholiques. Ainsi le père de Jean Gasol a-t-il été directeur d'un collège diocésain du Sacré-Cœur à Marseille, sa sœur, entrée dans l'ordre des filles de Croix, siège dans les instances nationales de l'enseignement catholique entre 1981 et 1984. Christian Join-Lambert est catholique pratiquant, Jean-Louis Piednoir ou Bernard Toulemonde sont issus de la gauche chrétienne et ont été pour l'un membre des cœur vaillante et de la CFTC, pour l'autre de la JEC et d'un engagement

³⁵⁴ Jean Battut, Christian Join-Lambert, Edmond Vandermeersch, 1984 - *La guerre scolaire a bien eu lieu*, Paris, Desclée de Brouwer, 1995, 332 pages.

³⁵⁵ Entretien de Jean Gasol avec Maryvonne Prévôt, cité par Maryvonne Prévôt, op. cit., p. 300

³⁵⁶ Jean-Paul Visse, op. cit. p. 426

³⁵⁷ Jacques Attali, *Verbatim I (1981-1986)*, Paris, Fayard, collection « Grands documents contemporains », 1995, 958 p. Voir aussi : Gérard Leclerc, *La bataille de l'école – Quinze ans d'histoire, trois ans de combat*, Paris, Denoël, 1985, 336 p.

³⁵⁸ Jean-Paul Visse, op. cit. p. 372

³⁵⁹ Voir notamment sur un registre polémique : Michel Serac, *Quelle République sauvera l'école républicaine ?*, PIE, 1985, 337 p.

scout³⁶⁰. Antoine Prost insiste lui davantage sur le caractère irréconciliable des positions défendues par les deux camps³⁶¹.

Plusieurs analystes insistent sur les difficultés du camp laïc à hiérarchiser ses revendications et à donner un contenu précis au mot d'ordre de « nationalisation de l'enseignement ». Le flou entretenu par le CNAL et la FEN crée des revendications contradictoires à gauche, allant de la revanche laïque totale à la recherche d'un compromis, qui nuisent à la lisibilité du message laïc³⁶². Les positions du camp laïc au printemps 1984 et le maximalisme de certains députés socialistes, notamment lors du vote des amendements durcissant le projet de loi, aurait contribué à la radicalisation des partisans de l'école libre.

Les répertoires d'action des deux camps

Au-delà de ces explications, il nous semble que l'échec du SPULEN doit être en grande partie rapporté à l'incapacité de ses partisans à faire partager leur combat par l'opinion publique, et notamment à l'inadéquation de l'opposition scolaire public/privé telle qu'elle est véhiculée par les laïcs et à leur méconnaissance de la réalité de l'enseignement privé et de la pratique de la scolarisation dans le privé. Ceci est particulièrement sensible lorsqu'on se penche sur le répertoire d'actions utilisé comme sur les cadres qui régissent la mobilisation³⁶³. C'est donc sous cet angle que nous souhaiterions présenter la mobilisation des laïques en faveur de l'unification de l'enseignement, afin de comprendre le décrochage progressif de l'opinion ou plus exactement des faiseurs d'opinion. La « frame perspective » réintroduit dans l'analyse des mobilisations les croyances, plus exactement les justifications permanentes de leur action et les résonances qu'elles produisent chez les soutiens potentiels des mouvements. L'alignement des cadres permettrait ainsi selon Snow, Rochford, Worden et Benson de rallier des publics cibles en s'appuyant sur les liens que l'on peut établir volontairement, entre certaines dimensions d'un mouvement et les croyances préexistantes d'un public³⁶⁴. En cas d'incompatibilité, un travail de réaligement, de transformation de cadre vise à retourner un « cadrage » existant pour rallier des

³⁶⁰ Voir Maryvonne Prévôt, *Alain Savary*, op. cit. p. 274

³⁶¹ Antoine Prost, « La loi Savary : les raisons de l'échec », in Serge Hurtig (dir.), *Alain Savary, politique et bonheur*, op. cit. p. 261-286

³⁶² Voir Guy Brucy, op. cit. p. 472 et suivantes / Jean-Paul Visse, op. cit. p. 490

³⁶³ D. A. Snow et R. D. Benford, « Framing processes ans Social Mouvements : an overview ans assessment », *Annual Review of sociology*, 2000, vol. 26, p. 611-639 ; D. A. Snow et R. D. Benford, « Ideology, frame resonance, and participant mobilization », *International social movement research*, 1988, 1, p. 197-217. Pour une synthèse en langue française, voir : Jean-Gabriel Contamin, « La perspective du cadrage au révélateur du pétitionnement : Pour une conception pluraliste des cadres d'interprétation », Contribution à la table ronde « Où en sont les théories de l'action collective » du Congrès de l'Association Française de Science Politique, IEP de Lyon-Université Lyon 2, septembre 2005.

³⁶⁴ D. A. Snow, D. Rochford, S. Worden, R. D Benford, «Frame alignment processes, micromobilization and movement participation», *American sociological review*, 1986, 51, p. 464-481

soutiens. C'est justement ce décalage entre sa promotion de la laïcité et les attentes de son public potentiel, les parents d'élèves que le camp laïque ne nous semble pas avoir perçus en 1983-84 et c'est aussi son incapacité à faire évoluer le « cadre » de sa mobilisation qui explique aussi l'échec de la promotion d'un grand service public unifié et laïque de l'Éducation nationale.

Une mobilisation en plusieurs temps

La mobilisation des laïques, quasi ininterrompue de l'élection de François Mitterrand en 1981 à la démission d'Alain Savary à l'été 1984, peut se comprendre comme une succession de phases, dont le calendrier épouse étroitement celui de l'année scolaire, tout en s'adaptant à l'actualité politique.

L'année 1981-1982 est marquée par l'organisation de « fêtes du centenaire », sous le patronage du CNAL, pour commémorer les lois Ferry. Ces manifestations ont essaimé sur l'ensemble du territoire en 1981³⁶⁵, mais elles prennent en 1982 une ampleur particulière. Si la loi Ferry adoptée le 16 juin 1881 a établi la gratuité de l'enseignement dans les écoles primaires, c'est la loi du 28 mars 1882 qui a énoncé les principes d'obligation et de laïcité. Le CNAL peut donc faire perdurer ce centenaire jusqu'en 1982 et mettre ainsi l'accent sur la laïcité qu'il aborde dans un registre commémoratif. Ce calendrier étendu lui permet de faire écho aux négociations qui sont ouvertes par Alain Savary en janvier 1982, date à laquelle il commence à recevoir les différents interlocuteurs. Ces fêtes sont disséminées sur l'ensemble du territoire et permettent à chaque ville ou région de s'approprier la mobilisation. Le point d'orgue de cette première phase de la mobilisation est un rassemblement national au parc du Bourget, le 9 mai 1982, qui, à la fin des consultations du ministre, rappelle la détermination des laïques³⁶⁶. Cette « *grandiose fête militante* » se prépare dès l'automne 1981. Dans le seul *École libératrice*, pas moins de vingt encarts en appellent à la participation des militants. Le rassemblement du Bourget est un véritable succès. Michel Bouchareissas estime que « *la plus grande enceinte couverte de France a été (...) beaucoup trop petite pour contenir, à l'appel du CNAL, la foule immense des laïques*³⁶⁷ ». Quant à la presse, elle évalue les participants entre 200 000 et plus de 500 000³⁶⁸ ; *le Matin* qualifie la mobilisation d'« *impressionnante*³⁶⁹ ». Aux côtés des organisations fondatrices du CNAL, sont présentes des

³⁶⁵ C'est d'abord à la faveur du centenaire des lois de Jules Ferry que le CNAL s'attache à organiser la campagne laïque. L'année 1981 avait déjà été l'occasion de plusieurs « fêtes du centenaire », souvent patronnées par le CNAL, mais aussi organisées par le ministère de l'Éducation nationale.

³⁶⁶ Initialement prévue au parc floral de Vincennes le 21 mars – au moment donc du centenaire – le meeting est déplacé au Bourget pour accueillir un plus large public.

³⁶⁷ Michel Bouchareissas, « La démonstration la plus immense... », *École libératrice*, n°28

³⁶⁸ Respectivement « Manifestation laïque dans le désordre au Bourget », *Le Figaro* et « Fête laïque au Bourget – la revanche tranquille », *Libération*, 30 mai 1982

³⁶⁹ « Mobilisation impressionnante à l'appel du CNAL – La fête de la laïcité au Bourget est un succès », *Le Matin*, 30 mai 1982

délégations des principaux partis de gauche (PS, PCF et MRG) et des confédérations syndicales (CGT, FO, CFDT) qui manifestent ainsi l'attachement de l'ensemble des forces de gauche à la laïcité de l'enseignement. Des représentants du gouvernement interviennent à la tribune : Alain Savary d'abord, qui salue l'esprit laïc et semble offrir des gages au CNAL pour l'avenir, puis Pierre Mauroy qui par sa présence affiche le soutien du gouvernement au mouvement de promotion de l'école publique. Après ce coup d'éclat, la mobilisation laïque s'estompe à l'automne 1982, dans l'attente des propositions concrètes du gouvernement.

Au lendemain des premières propositions du ministre, le 20 décembre 1982, et face aux réactions véhémentes des défenseurs de l'école privée, le camp laïc choisit d'adopter pour l'année scolaire 1982-83 un nouveau registre de mobilisation. Il passe à un répertoire défensif. C'est l'hégémonie culturelle de la droite qu'il faut combattre pour gagner ce que le camp laïc considère désormais comme « *la bataille de l'opinion*³⁷⁰ ». Dans cette optique, le SNI prend l'initiative, dès le 22 décembre 1982, d'une opération « *Vérité sur l'école publique* » pour rétablir dans l'opinion une vision positive de l'école laïque :

« Il faut montrer que, en dépit d'une politique d'asphyxie organisée depuis plus de 20 ans l'École publique a été non seulement capable de survivre mais plus encore de prendre des initiatives et d'assumer au maximum ses responsabilités. (...) Trop longtemps, sans doute, nous avons cru qu'il était – ou qu'il serait – suffisant d'avoir raison. Notre stratégie dans la période cruciale qui s'ouvre prend en compte cette donnée essentielle qu'est l'état de l'opinion³⁷¹. »

Cette campagne d'information s'étend sur tout le semestre. Elle mêle différents registres argumentaires : il s'agit autant de prouver la qualité de l'école publique que d'en appeler à la défense de la liberté de conscience. Dans la pratique, cette campagne ne diffère guère de celles des années 1981 et 1982. Comme dans le cas des fêtes du centenaire, elle repose principalement sur des meetings et des débats. Ainsi 77 meetings sont organisés entre mai et juin, et une grande fête organisée à Armentières, dans le Nord, le 5 juin, en point d'orgue de cette campagne³⁷². A la même période, le SNUDEP (Syndicat National Unifié des Enseignants du Privé) est créé. Ce nouveau syndicat, affilié à la FEN et s'adressant aux enseignants du privé, vise à chercher un appui auprès des personnels de l'enseignement confessionnel en faveur de l'intégration.

Une nouvelle période s'ouvre à l'automne 1983. Le CNAL, qui avait espacé ses actions en 1982-1983, lance alors une très forte mobilisation avec une série de manifestations organisées dans cinq villes dénuées de lycée public. Au printemps, enfin, plusieurs rassemblements et manifestations sont organisées nationalement. L'automne 1983 est aussi le moment où le SNES réinvestit la question laïque, totalement absente de ses publications durant tout le premier semestre 1983. Le syndicat des enseignants du secondaire se joint aux rendez-vous de défense de

³⁷⁰ Michel Boucharéissas, « La bataille de l'opinion », *Ecole libératrice*, n° 17, 5 février 1983, p. 10-11

³⁷¹ Michel Gevrey, « Vérité sur l'école publique », *Ecole libératrice*, n° 14, 15 janvier 1983, p. 28

³⁷² « Refusons le doute », *Ecole libératrice*, n° 30, 11 juin 1983, p. 6

la cause laïque de l'année 1983-84. Mais le répertoire s'appauvrit et seules des manifestations et des rassemblements sont organisés.

Les formes de mobilisation spécifiques au répertoire d'action des laïques

Plutôt que d'entrer plus avant dans le détail chronologique de ces manifestations, nous proposons nécessaire d'analyser ce qui les caractérise et de voir quels sont les types de mobilisations que choisit le camp laïc.

Il faut d'abord souligner combien ce répertoire d'actions est vaste. On dénombre en effet des réunions publiques, des débats, des colloques, des expositions sur des thèmes aussi variés que l'école publique au XIX^e, la philatélie ou les découvertes minéralogiques. Les laïques organisent également de nombreuses fêtes : spectacle de chants impliquant différentes écoles, théâtre, défilés, tournois sportifs. Des ventes et distributions de cartes postales, d'autocollants, l'affichage d'autocollants sur les voitures, le port généralisé de badges, des campagnes d'affichage sont aussi une autre forme de mobilisation et de visibilisation du mouvement. Enfin la manifestation, répertoire classique des mobilisations de « deuxième génération » selon l'expression d'Erick Neveu³⁷³, est aussi utilisée. Mais elle apparaît, sous la forme de marche revendicative, plus tardivement dans cette mobilisation laïque, à l'automne 1983. Elle semble donc n'être qu'une réponse aux manifestations des partisans de l'école privée.

C'est finalement la forme de la commémoration festive qu'adopte le plus volontiers le camp des laïques. Celui-ci semble opter de préférence pour des événements se découpant en une multiplicité d'activités comme l'illustre l'organisation des fêtes du centenaire.

La fête du centenaire à Saintes

11 et 12 juin 1982 : cinq **colloques** sont organisés dans la ville sur les thèmes

- laïcité de l'école
- école et éducation
- école et service public
- média et laïcité
- l'école libère-t-elle ?

Dimanche 13 juin :

- « chant général » dans les arènes de Saintes (10 000 places) avec Mikis Theodorakis,
- spectacle théâtral,
- tournois sportifs et
- animation gigantesque dans la ville³⁷⁴

³⁷³ Erick Neveu identifie une éventuelle « troisième génération » de répertoires, par extension nous pouvons donc qualifier le répertoire « national autonome » mis en évidence par Charles Tilly pour les années 1850-1980 (et suivantes) de « seconde génération ». Voir Charles Tilly, « Les origines du répertoire de l'action collective contemporaine en France et en Grande-Bretagne », *Vingtième siècle*, 1984, n° 4, p. 89-108 / Erick Neveu, « Répertoires d'action des mobilisations », in Antonin Cohen (dir.), Bernard Lacroix (dir.), Philippe Riutort (dir.), *Nouveau manuel de science politique*, Paris, La découverte, collection « Grands Repères – Manuels », 2009, 786 p. (p. 495-509 et 507-509 notamment) ; Voir aussi : Erick Neveu, *Sociologie des mouvements sociaux*, Paris, La découverte, coll. « Repère », 128 p.

³⁷⁴ *Ecole libératrice*, n° 28, 22 mai 1982, p. 1222

La fête du centenaire à Orléans

du 17 au 31 mars 1982 : **expositions**

- aux archives départementales : « L'école primaire au XIX^{ème} dans le Loiret »
- au CRDP : « Jean Zay et l'œuvre scolaire du Front populaire dans le Loiret »
- Maison de la culture : **exposition des œuvres gagnantes** du concours 'centenaire de l'école publique' auquel participent les écoles de la ville / **exposition philatélique** autour du thème de l'école publique

Samedi 20 mars : **concert**

Mardi 23 mars : **débat public** sur le thème « Après un siècle d'école publique, l'idée laïque dans la société française actuelle et dans un projet éducatif moderne »

Dimanche 28 mars : **colloque** « Jean Zay et la politique scolaire du Front populaire³⁷⁵ »

Les exemples d'Orléans et Saintes sont intéressants à divers titres. Nous y observons en effet autant des réflexions sur le thème de l'école et de la laïcité que des spectacles ou des expositions au statut varié : sur le thème de l'école en mobilisant sans doute une expertise dans le domaine (CRDP ou archives départementales), mais aussi à destination du grand public, comme l'exposition philatélique, ou à destination des élèves et parents, comme l'exposition des œuvres gagnantes au concours de dessin ayant mobilisé les écoles publiques de la ville. Si l'on reprend l'analyse des avantages comparatifs dans les choix des répertoires d'actions de Jean-Gabriel Contamin³⁷⁶, il semble bien que le CNAL choisisse ce que savent le mieux faire ses militants, souvent instituteurs ou parents, à savoir les kermesses scolaires et l'usage didactique du savoir (expositions). La vente militante de badges et autocollants s'apparente à celle des autocollants Jeunesse en Plein Air³⁷⁷, réalisée chaque année dans les écoles. Hétéroclites en apparence, ces festivités témoignent surtout d'une pratique avérée et une forte maîtrise technique des conditions de mobilisation des foules. Comme l'a montré Nicolas Mariot au sujet des voyages des présidents de la République en province, la réussite d'une mobilisation tient aussi aux activités annexes qui l'accompagnent³⁷⁸. Tout le savoir élaboré au fil de la III^{ème} République pour faire venir les foules est ici mobilisé³⁷⁹, ce qui, avec la réussite des manifestations ou du rassemblement du Bourget, permet de prouver que les laïques disposent aussi d'un réseau dense sur lequel s'appuyer.

Un décalage patent – Le camp laïc prisonnier de référents passés

Mais ce savoir-faire et ce répertoire d'actions ont la particularité de puiser leurs référents dans le passé, ce qui explique en grande partie le décalage avec les représentations dominantes de l'école privée. Nous renvoyons pour des illustrations de ces mobilisations et de leur répertoire d'action

³⁷⁵ *Ecole libératrice*, n° 19, 27 février 1982, p. 832

³⁷⁶ Jean-Gabriel Contamin, « Le choix des armes : Les dilemmes pratiques d'un mouvement de doctorants et le modèle des avantages comparatifs », *Genèses*, n°59, 2005, p.4-24

³⁷⁷ Réseau d'associations laïques qui promeut les vacances pour tous et les loisirs éducatifs

³⁷⁸ Nicolas Mariot, op. cit.

³⁷⁹ L'analogie avec la fête de l'Humanité du parti communiste français est d'ailleurs très forte.

aux illustrations extraites de la littérature syndicale que nous proposons en annexe (voir annexe 3).

La mobilisation des laïques se fonde d'abord sur un registre essentiellement commémoratif. Cette posture est particulièrement sensible lors de la célébration des fêtes du centenaire des lois Ferry. Mais la référence aux années 1880 et l'école primaire de la III^e République est constante dans les différentes manifestations organisées (reconstitution d'une classe à l'ancienne, exposition sur l'école sous la III^e République, etc.). Implicitement, les laïques semblent défendre une école publique qu'ils vivent sur le modèle de « l'école de Jules Ferry », comme si le contexte scolaire et politique n'avait pas changé et que la question de l'opposition école publique / école privée structurait encore la vie politique française (voir iconographie, annexe 3.3).

Par ailleurs, la constante volonté d'opérer un maillage serré du territoire paraît à rebours des transformations du jeu politique. Au moment où le jeu politique s'est clairement nationalisé et unifié³⁸⁰ et où la manifestation « de papier »³⁸¹ i.e. faite d'abord pour la presse à qui l'on prête le pouvoir de conférer ou non le statut d'événement politique tend à devenir la forme dominante de mobilisation, cette stratégie semble renvoyer à un état antérieur de la structuration politico-médiatique de la France, lorsque peu de déplacements étaient possibles et que les scènes politiques étaient encore très localisées (voir iconographie, annexe 3.3). Ainsi, les lieux de manifestation à l'automne 1983 renvoient justement l'image d'une France rurale³⁸² : aux côtés de Nantes et Marseille, les villes choisies sont Rodez, Épinal, Chauny, Arpajon, et Yssingaux. Toutes sont sélectionnées parce qu'elles sont démunies de lycée public. Mais, villes de petite taille (respectivement 30 000, 13 000, 9 000 et 6 000 habitants), elles renvoient à une géographie de préfectures de province ou de chef lieu de canton qui fleure bon la III^e République. Partant, le registre commémoratif des laïques, tourné vers le passé, ne contribue pas à élargir la mobilisation. Nous observons de manière générale une représentation de la Nation encore très empreinte de ruralité (cf. iconographie en annexe 2.2)

L'étude fine des figures évoquées pour désigner les partisans de l'école privée est, elle aussi, révélatrice. Le camp laïc renvoie toujours l'enseignement privé à une image de nantis et surtout à la religion catholique. Cela apparaît de façon récurrente dans la représentation iconographique de l'école privée (cf. iconographie en annexe 2.1). Or cette façon d'envisager l'école privée s'appuie sur des référents souvent en décalage avec les représentations dominantes dans la population de

³⁸⁰ Daniel Gaxie et Patrick Lehingue, *Enjeux municipaux. La constitution des enjeux politiques dans une élection municipale*, Paris : PUF (Curapp), 1984, p. 25

³⁸¹ Patrick Champagne, "La manifestation, la production de l'événement politique", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1984, n°52-53, p. 19-41.

³⁸² Bertrand Geay note que la ruralité un trait caractéristique de la façon dont le SNI construit la représentation dominante de la profession, même s'il est en décalage avec la réalité de l'exercice professionnel. Cf. Bertrand Geay, *Profession : instituteurs*, op. cit. p. 11

l'école privée dans les années 1980. Ces ressorts historiques de la stigmatisation de l'enseignement privé ne sont plus largement partagés. Plusieurs sondages de l'époque donnent à voir l'attachement de la population au libre choix de l'école et son rejet du projet de nationalisation de l'enseignement : en novembre 1983, 51% des français se déclaraient prêts à signer une pétition en faveur de l'école privée³⁸³, 58% des personnes interrogées considèrent l'enseignement privé comme un recours en cas de difficulté³⁸⁴. Cet attachement à l'école privée tient à une transformation de son image, mais aussi à la mutation des relations « usager-école », avec l'apparition de ceux que Robert Ballion nomme « consommateurs d'école » : suite à la mise en place du collège unique, certaines familles, généralement de cadres supérieurs, souhaitent éviter de se mélanger aux classes populaires et choisissent l'enseignement privé en espérant y trouver les garanties sociales d'une meilleure scolarité³⁸⁵. Or, le discours laïque issu de la « guerre scolaire » ne trouve pas de point d'accroche dans cette nouvelle représentation de l'école privée.

Un dernier élément de ce décalage tient à ce que le camp laïc semble dans l'incapacité de construire un mot d'ordre clair pour mobiliser mais aussi pour « cadrer » la mobilisation. Son action ne se construit pas autour d'une revendication précise, mais d'une position de principe (l'unification de l'enseignement en vertu de la règle : à financement public, école publique, à financement privé, école privée) et autour de valeurs (la laïcité, la liberté de conscience, l'égalité) (voir ainsi iconographie, annexe 2.3). Le « SPULEN » est un slogan difficilement opérationnalisable. Ce cadre des mobilisations laïques, sans doute volontairement flou pour permettre le rassemblement de mouvements divers, ne permet pas de faire partager les raisons du rejet laïc d'une loi qui soulève par ailleurs le mécontentement de l'école privée. Enfin, en choisissant des supports de communication souvent proches de la forme scolaire – colloque, expositions, distributions de « documents pédagogiques » – les militants du CNAL entretiennent l'image d'un savoir émancipateur et libérateur mais peinent à s'ouvrir au grand public et gagner des soutiens parmi la population. C'est ce décalage avec la population que les laïcs et la FEN vont devoir combler dans la décennie suivante.

*

On le voit, l'épisode du SPULEN marque l'échec d'une revendication profondément identitaire du syndicalisme enseignant. Au-delà de l'abandon du projet gouvernemental, cet échec de la mobilisation du camp laïque est le signe bien visible de l'épuisement du référent laïc comme ciment doctrinal à gauche.

³⁸³ Alain Bergougnieux et alii, op. cit., p. 239

³⁸⁴ Maryvone Prévot, op. cit., p. 308

³⁸⁵ Robert Ballion, op. cit.

2) L'évolution de la doctrine pédagogique de la FEN

La FEN, ébranlée dans un de ses piliers identitaires, est donc amenée à repenser sa doctrine, ce qu'elle fait au lendemain de l'épisode du SPULEN en engageant une réflexion pédagogique approfondie. Au terme de près de deux ans de consultations, la fédération enseignante adopte au congrès de La Rochelle en 1988 le texte *L'école de l'an 2000* qui recentre le corpus idéologique de l'organisation sur les questions éducatives et traduit un profond renouvellement de sa pensée. Faire la sociologie de l'évolution du positionnement idéologique de la FEN au cours des années 1980 suppose cependant de ne pas étudier uniquement en interne le discours, mais les rapporter à leurs conditions de production. En particulier, nous faisons l'hypothèse que ces transformations peuvent être éclairées par les contraintes qui résultent de l'état du champ syndical en général et du champ syndical enseignant en particulier.

▪ POSITIONS ET PRISES DE POSITION DANS LE CHAMP SYNDICAL

Au milieu des années 1980, le syndicalisme enseignant ne subit pas seulement des remises en causes idéologiques, il est confronté à une recomposition du champ syndical qui menace son autonomie. La FEN apparaît « *au tournant*³⁸⁶ », devant répondre à des défis internes, liés à l'évolution de ses tendances, et externes, liés à l'offensive des confédérations vers les corps enseignants.

Les recompositions internes au sein de la FEN

Les équilibres internes au sein de la FEN évoluent et l'hégémonie de la tendance UID semble compromise, à plus ou moins longue échéance, par la démographie scolaire et les politiques de développement de l'enseignement des différents gouvernements. Qui plus est, l'éparpillement de la FEN en de multiples syndicats nationaux semble freiner le développement de la fédération.

Évolution des rapports de force internes à la FEN

La tendance UID a conquis la majorité de la FEN grâce à son ancrage dans le premier degré comme dans le corps des PEGC. Les racines du syndicalisme enseignant étaient à rechercher du côté des amicales d'instituteurs. Les instituteurs étant initialement bien plus nombreux que les professeurs du secondaire, ils assurent au SNI une large avance sur le SNES et une confortable majorité UID au sein de la FEN. Ainsi, en 1948, on dénombrait 155 000 instituteurs pour 17 400

³⁸⁶ Selon le titre de l'ouvrage de Laurent Batsch, op. cit.

professeurs de lycées. Tandis que le système scolaire évolue et que se développent les collèges, le rattachement du corps des PEGC au champ de syndicalisation du SNI permet à UID de conserver au sein de l'enseignement scolaire le contrôle d'une large partie du collège, jusqu'à, à peu de chose près, la fin de la scolarité obligatoire. Or la démographie enseignante évolue et progressivement le SNI voit l'importance de son champ de syndicalisation reculer. L'hégémonie de la majorité UID semble en effet menacée à la fois par l'allongement des scolarités et par les choix politiques quant au recrutement dans les différents corps d'enseignement.

**Évolution du nombre d'enseignants (hors stagiaires)
dans l'enseignement public depuis 1960 en France métropolitaine**

En grisé, champ de syndicalisation du SNI

Année scolaire	Instituteurs	PEGC et assimilés	Adjointes et chargés d'enseign.	PLP1 et PLP2	Certifiés et assimilés	Chaires sup. et agrégés	Non titulaires	Total des titulaires	Total général
1962-63	230 370	32 700	1 200	12 000	33 000	7 500	17 500	86 400	334 270
1963-64*	230 489	36 660	1 660	11 100	36 380	7 960	20 000	93 760	344 249
1964-65*	237 071	40 620	2 120	10 200	40 760	8 420	22 500	102 120	361 691
1965-66*	240 002	44 580	2 580	9 300	44 140	8 880	25 000	109 480	374 482
1966-67*	241 269	48 540	3 040	8 400	47 520	9 340	27 500	116 840	385 609
1967-68	245 737	52 500	3 500	7 500	49 900	9 800	30 000	123 200	398 937
1968-69*	254 408	56 000	4 260	9 280	55 420	10 240	32 020	135 200	421 628
1969-70*	261 121	59 500	5 020	11 060	60 940	10 680	34 040	147 200	442 361
1970-71*	262 976	63 000	5 780	12 840	66 460	11 120	36 060	159 200	458 236
1971-72*	265 204	66 500	6 540	14 620	71 980	11 560	38 080	171 200	474 484
1972-73	279 954	70 000	7 300	16 400	77 500	12 000	40 100	183 200	503 254
1973-74*	279 467	71 800	8 040	20 620	79 800	13 100	40 020	193 360	512 847
1974-75*	277 755	73 600	8 780	24 840	82 100	14 200	39 940	203 520	521 215
1975-76*	282 313	75 400	9 520	29 060	84 400	15 300	39 860	213 680	535 853
1976-77*	285 943	77 200	10 260	33 280	86 700	16 400	39 780	223 840	549 563
1977-78	285 343	79 000	11 000	37 500	89 000	17 500	39 700	234 000	559 043
1978-79*	289 321	79 121	13 599	38 639	92 308	17 996	39 304	241 663	570 288
1979-80*	292 454	79 241	16 198	39 778	95 616	18 492	38 908	249 325	580 687
1980-81*	292 618	79 363	18 797	40 919	98 924	18 988	38 512	256 991	588 121
1981-82*	298 464	79 483	21 698	42 069	102 233	19 485	38 116	264 968	601 548
1982-83	297 940	79 604	23 996	43 198	105 542	19 983	37 717	272 323	607 980
1983-84	299 823	80 637	29 859	43 550	107 364	20 067	32 341	281 477	613 641
1984-85	300 575	81 965	34 544	49 469	108 679	20 411	20 306	295 068	615 949
1985-86	297 773	81 601	39 944	51 398	109 244	20 862	13 163	303 049	613 985
1986-87	298 252	80 719	41 916	51 533	110 960	21 459	13 162	306 587	618 001
1987-88	297 069	78 476	41 697	52 730	112 766	22 347	14 892	308 016	619 977
1988-89	297 482	68 673	40 509	52 669	121 681	23 617	19 581	307 149	624 212

Les années suivies d'un astérisque sont une estimation.

Source : DEP, service documentation³⁸⁷

L'allongement des scolarités conduit en effet à faire décroître le poids de l'enseignement primaire dans l'ensemble de la scolarité. Si les effectifs des enseignants croissent dans les années 1980, ils

³⁸⁷ Ces chiffres nous ont été fournis par la DEP sur demande de notre part, sans que nous puissions disposer de références complémentaires.

n'augmentent pas de manière comparable selon les niveaux d'enseignement ; tandis que le primaire stagne, le secondaire lui est en augmentation constante. Le choix de mener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat dans les années 1980 accélère le processus puisqu'il produit une norme de scolarité en 12 années, dont seulement cinq d'école primaire. Parallèlement, la décision en 1986 de mettre en extinction le corps des PEGC et de ne plus recruter que des certifiés (voire des agrégés) pour l'enseignement en collège condamne à longue échéance le SNI à se replier sur le primaire et à perdre à terme son hégémonie au sein de la FEN. C'est ce qu'exprime bien le tableau suivant.

**Poids des corps enseignants syndiqués par le SNI
sur l'ensemble de la population enseignante (en %)**

année scolaire	part des instituteurs sur l'ensemble	part des PEGC** dans le second degré	part des instituteurs + PEGC** sur l'ensemble des enseignants
1962-63	72,7	44,0	83,0
1963-64*	71,1	44,4	82,4
1964-65*	69,9	44,2	81,9
1965-66*	68,7	44,5	81,4
1966-67*	67,4	44,8	80,9
1967-68	66,6	45,4	80,8
1968-69*	65,3	44,5	79,7
1969-70*	63,9	43,7	78,5
1970-71*	62,3	43,0	77,2
1971-72*	60,8	42,5	76,0
1972-73	60,4	42,0	75,6
1973-74*	59,1	41,6	74,3
1974-75*	57,7	41,2	73,0
1975-76*	56,9	40,8	72,1
1976-77*	56,1	40,5	71,2
1977-78	54,9	40,2	70,2
1978-79*	54,5	39,0	69,4
1979-80*	54,0	37,8	68,6
1980-81*	53,2	36,7	67,7
1981-82*	53,0	35,7	67,1
1982-83	52,2	34,7	66,2
1983-84	51,6	33,9	65,4
1984-85	50,5	33,4	64,2
1985-86	49,6	32,4	63,1
1986-87	49,3	31,6	62,7
1987-88	49,1	30,7	62,1
1988-89	49,2	27,0	60,6

Les années suivies d'un astérisque sont une estimation.

*** PEGC et assimilés*

Source DEP, service documentation³⁸⁸

³⁸⁸ Ces chiffres nous ont été fournis par la DEP sur demande de notre part, sans que nous puissions disposer de références complémentaires.

D'une manière générale, les corps enseignants du second degré ont plus augmenté que le corps des instituteurs, que ce soit dans les années 1960, 1970 ou 1980 et le corps de certifiés a progressé plus rapidement encore que le corps des PEGC et assimilés.

	Augmentation 1962-1974	Augmentation 1962-1984
Instituteurs	+ 20,57 %	+ 30,47 %
PEGC	+ 125,08 %	+ 150,66 %
Certifiés	+ 148,79 %	+ 229,33 %

L'hégémonie de la tendance UID est d'autant plus fortement remise en cause que son ancrage très fort dans le premier degré est lié à l'histoire de l'école primaire et au mode de recrutement des instituteurs : la syndicalisation à l'École normale était une institution, l'internat offrait un lieu privilégié de socialisation qui conférait au monde instituteur une homogénéité de pratiques très forte, dont celle de l'adhésion au SNI, comme en témoigne ce récit de son adhésion à l'école normale par Jean-Claude Barbarant :

« J'étais au SNI depuis 59, depuis que je suis entré dans la formation professionnelle. Et même quand on était à l'EN, on avait une carte de normalien, comme on disait, je n'étais pas syndiqué, mais on avait la carte du syndicat on était pré-adhérents. Donc j'étais adhérent, mais à vrai dire, c'était pas vraiment difficile, ça allait de soi. Le syndicat était... Y'avait le syndicat – et c'était le SNI – comme y'avait l'école normale. Je me rappelle que le directeur de l'école normale nous disait « y'a un livre qui doit absolument être votre livre de chevet, c'est le *code Soleil*. » Le *code Soleil*, faut savoir que c'est édité par le syndicat. C'est le SNI qui a créé le *code Soleil*... C'est toujours édité, c'est toujours un document formidable, sur le plan administratif, à l'époque où il y avait pas de code de l'éducation, le *code Soleil* en tenait lieu. Y'avait vraiment toute la partie professionnelle et la partie administration. Et le directeur d'École normale nous disait quasiment, syndiquez-vous au SNI ! Donc on passait quasiment pour un syndicat officiel, ce qui n'était pas faux, on trustait tout ! »

Or depuis les années 1970, les modifications dans le mode de recrutement et de formation des instituteurs, en particulier la suppression des classes pré-bac et de l'internat, ont très largement ébranlé l'identité homogène des instituteurs. Elles touchent avec une décennie de retard le champ de syndicalisation du SNI ; celui-ci est de plus en plus boudé par les jeunes recrutés, comme l'ont montré les grèves de 1986³⁸⁹.

Repenser la structure des syndicats au sein de la fédération

La FEN regroupe une cinquantaine de syndicats nationaux aux effectifs extrêmement divers. Ainsi le SNI-PEGC, le syndicat le plus important, compte 186 462 adhérents en 1987, devançant de loin le SNES, second syndicat par ordre d'importance, avec ses 68 518 adhérents. Aux côtés de ces syndicats de masse, la FEN regroupe des structures aux effectifs extrêmement légers, comme le SNPCMR (Syndicat National des Centres musicaux et Ruraux) qui compte 80 adhérents ou SNIEAP (Syndicat National des Inspectrices et inspecteurs de l'Enseignement

³⁸⁹ Voir ainsi Frédéric Charles, *Instituteurs, un coup au moral !*, op. cit.

Agricole Public) qui revendique seulement 20 adhérents. Parmi les 48 organisations affiliées à la FEN, 25 regroupent moins de 500 adhérents³⁹⁰. De fait, la FEN se présente comme une fédération éclatée, extrêmement hétérogène dans les types de structures qu'elle accueille, mais aussi hétéroclite dans les intérêts qu'elle représente : il peut apparaître paradoxal qu'une même organisation syndique à la fois les inspecteurs et les inspectés, qu'ils soient instituteurs ou professeur. Il y a peu en commun entre les chercheurs scientifiques du SNCS (3200 adhérents) et les personnels d'éducation et de probation de l'administration pénitentiaire (300 adhérents). Cet éparpillement plonge ses racines dans la nature même de la fédération qui entend syndiquer tous les personnels liés au monde éducatif. Il renvoie également à des raisons d'équilibre politique interne au sein de la fédération : les petits syndicats, souvent proches de la majorité qui leur garantit leur indépendance, sont, par le jeu des sièges dans les différentes instances de la fédération, surreprésentés dans la FEN et permettent de maintenir l'équilibre interne au profit de la majorité UID. Mais cet émiettement joue aussi à l'encontre du développement de la fédération, dans un contexte de désyndicalisation : ses structures peu lisibles et ses querelles internes n'incitent guère à l'adhésion. Cette complexité institutionnelle mine également les négociations au niveau central mais surtout au niveau local : les régions et départements n'ont pas la maîtrise de la culture propre à la FEN pour excuser ses dissensions internes. Enfin cet émiettement a favorisé la constitution d'un « empire dans l'empire », avec l'ancrage durable de la tendance UA au sein du SNES, qui gêne la gestion par la majorité de la fédération. Certains, comme Jacques Pommateau, secrétaire général de la FEN de 1981 à 1987, commencent alors à envisager de remettre en question ces structures éclatées. Il déclare ainsi à *La lettre de l'éducation* : « Cette espèce de multiplicité des syndicats nationaux – cinquante ! – avec chacun son domaine, ses compétences et son autonomie réelle peut laisser parfois dubitatif³⁹¹ ».

Ces deux défis de l'éparpillement et de l'évolution des rapports de force internes pourraient trouver une même solution dans une tentative de recomposition envisagée à l'époque. Créer un grand syndicat des enseignants permettrait de mettre fin à l'éclatement des syndicats catégoriels nationaux et de parer la montée inévitable du SNES. C'est du moins ce qu'écrit Jacques Pommateau dans une circulaire UID en date du 16 mai 1986 :

« Quatre hypothèses sont envisageables :
 Le statut quo, c'est accepter de livrer la FEN à UA dans des délais plus ou moins rapides
 Un syndicat de l'école fondamentale (de la maternelle à la troisième) : les certifiés et les adjoints d'enseignement n'iront pas dans un tel syndicat.
 Un syndicat de collège : une telle solution ne règle rien. Sur quels principes syndicaux ou statutaires la FEN pourrait-elle obliger le SNES et le SNEP à abandonner leur champ actuel de syndicalisation ? Et qu'en pensent le SNETAA

³⁹⁰ Source : Laurent Batsch, op. cit., p. 163-164

³⁹¹ *La lettre de l'éducation*, 26 mai 1986 – cité par Laurent Batsch, op. cit. p. 90

et SNEEPS pour leurs syndiqués exerçant en collège ? Et dans le cas où le SNES accepterait, rien ne prouve que le syndicat de collège serait UID. Il y a fort à penser qu'il serait rapidement UA par antagonisme contre les instituteurs et par souci de ne pas se couper des lycées. Enfin, comment justifier un affaiblissement de l'actuel SNI-PEGC avec ses conséquences graves pour la vie syndicale au niveau départemental ? Un syndicat des enseignants de la maternelle au lycée (qui permettrait) de mettre en difficulté UA et la direction du SNES, car comment le SNES et UA pourraient s'opposer de front à un syndicat de tous les enseignants au nom d'un syndicat du seul second degré alors qu'aujourd'hui, de l'instituteur au certifié, la formation post-bac est presque de même durée ? de créer un grand syndicat UID grâce au SNI-PEGC, au SNETAA, au SNEEPS et aux section UID du SNES³⁹² »

Pour certains représentants de la majorité UID de l'époque, c'est le scénario qui permettrait le mieux de préserver l'assise des majoritaires.

Le milieu des années 1980 apparaît donc, pour la direction de l'époque, comme le moment de la recomposition de la FEN. L'évolution des thématiques pédagogiques dans *l'école de l'an 2000* recoupe largement ces rapports de force internes à la FEN en épousant pédagogiquement la défense d'une scolarité fluide de la maternelle à la terminale, ce qui permet de présenter les enseignants comme devant être formés et représentés sur le même schéma. Mais cette évolution des structures doit se lire également en relation avec l'évolution du champ syndical français et la perspective de fondre la FEN dans une grande confédération.

L'autonomie de la FEN, une fragilité dans le champ syndical

Comme nous l'avons vu, c'est au nom de l'unité du mouvement ouvrier et avec le mandat d'œuvrer pour la réunification du mouvement syndical, que la FEN fait le choix de l'autonomie en 1948. Comme la défense de la laïcité dans la construction de l'identité de la FEN, l'autonomie fédérale dans le champ syndical est un des points essentiels de l'identité du syndicalisme enseignant. Or cette autonomie se révèle être une source de fragilité dans le champ syndical des années 1980, les confédérations FO puis CGT tentant de s'appropriier ce champ de syndicalisation. Cette nouvelle concurrence conduit la FEN à réfléchir à une stratégie de confédéralisation qui l'amène également à repenser sa doctrine. Le bouleversement identitaire des années 1980 repose donc aussi sur des contraintes organisationnelles et sur les défis externes auxquels la FEN doit faire face.

L'offensive des confédérations

Le choix de l'autonomie de la FEN en 1948 a été respecté par les deux confédérations FO et CGT qui, jusqu'aux années 1980, n'ont pas de syndicat enseignant. Seule la CFDT possède un syndicat à destination des personnels enseignants, le SGEN créé dans les années 1970. Cette intrusion dans son champ de syndicalisation n'a pas heurté la FEN, sans doute parce que le

³⁹² Cité par Laurent BATSCH, op. cit. p. 135-136

SGEN, ne dépassant jamais les 15% des suffrages exprimés aux élections paritaires, ne représente pas un danger pour l'hégémonie de la FEN, d'autant que l'électorat du SGEN repose essentiellement sur le second degré, sans réussir à s'implanter dans le primaire. Par ailleurs, le fait que le SGEN soit issu des courants de la gauche chrétienne incite surtout la FEN à l'ignorer, « *comme tout ce qui plonge son origine dans le catholicisme*³⁹³ ». Mais dans les années 1980, FO puis la CGT brisent ce *statu quo* en se présentant aux élections professionnelles pour l'un, envisageant de le faire pour l'autre.

La décision de FO de pénétrer le champ de syndicalisation des enseignants repose sur une posture à la fois défensive et expansionniste. Force Ouvrière tente d'abord de répondre à une modification du mode de calcul de la représentativité des formations syndicales au conseil supérieur de la fonction publique qui lui a fait perdre son statut de première fédération des fonctionnaires au profit de la FEN : l'attribution des sièges se fait après 1982 selon un décompte total des voix obtenues et non plus ministère par ministère. Aux élections professionnelles de 1983, FO avec 15% des suffrages exprimés est rétrogradée à la quatrième place derrière la FEN 29%, la CGT 19% et la CFDT 17.5%³⁹⁴. Réaliser non seulement que le corps enseignant à lui seul présente un potentiel électoral aussi important, mais surtout que la CFDT puise sa courte avance dans ce vivier grâce au SGEN, pousse les dirigeants de Force Ouvrière à investir l'Education nationale. Mais Force Ouvrière profite également par cette décision d'un contexte qui lui est favorable. Dans un contexte de désyndicalisation, FO a semblé mieux résister que la CGT et la CFDT aux élections professionnelles de 1981. Plus spécifiquement, sa position sur le dossier laïc lui assure des soutiens dans le monde enseignants à fois à la droite et à la gauche du SNI. Favorable au *statu quo*, elle séduit les plus modérés ; cherchant aussi à préserver la laïcité d'une réforme potentiellement avantageuse pour les catholiques, son discours conquiert aussi certains laïcs endurcis. Enfin, FO profite d'un contexte intellectuel propice. La rentrée 1984 voit en effet se multiplier des publications critiquant les innovations pédagogiques et appelant au retour d'un enseignement centré sur l'instruction. FO se fait le héraut de ce discours, axant sa campagne pour les élections paritaires pour les élections de décembre 1984 sur le slogan « *Avec FO défendez une école où les enseignants enseignent et les élèves s'instruisent* ». Ces résultats sont très encourageants pour le nouveau SNCL (Syndicats National des Collèges et Lycées) qui obtient plus de 10% des suffrages, menaçant l'hégémonie de la FEN.

³⁹³ Voir Laurent Batsch, op. cit., p. 95

³⁹⁴ FO, bien implantée dans de nombreux ministères qui ne comptaient qu'un nombre réduit de personnels, était avantagée par cette formule. La nouvelle formule place la FEN automatiquement en tête, les enseignants étant le corps de fonctionnaires de loin le plus développé. Voir Laurent Batsch, op. cit. p. 96

Le discours de la CGT sur l'autonomie du monde enseignants évolue dans les années 1980. Après avoir rappelé, dans son XXXX^{ème} congrès en avril 1978, son rejet de toutes divisions syndicales, la FERC-CGT tente de lancer avec le soutien de militants UA une initiative de syndicalisation des enseignants. Le coup de force de FO de 1984 conduit en effet la CGT à faire volte-face. Plusieurs dirigeants de la CGT, Henri Krasucki en tête, se prononcent favorablement à la syndicalisation des enseignants. La FERC-CGT modifie la structure de ses syndicats nationaux afin d'accueillir les personnels enseignants. Cependant, les réticences des appuis UA au sein de la FEN la poussent à retarder son action.

La possible confédéralisation de la FEN et ses implications

Face à cette offensive des confédérations, la FEN envisage une riposte et étudie la possibilité d'élargir son champ de syndicalisation. Le statu quo régnant depuis 1948 reposait sur une « paix belliqueuse », pour reprendre l'oxymore de Raymond Aron. La menace crédible que chacune des organisations entre dans le champ d'action de l'une ou l'autre suffit à maintenir l'équilibre. Celui-ci ayant été rompu en 1983, la FEN envisage une recomposition syndicale passant d'abord par l'investissement d'autres secteurs de la fonction publique, avant de pénétrer le privé. Dans ce chemin vers son propre dépassement, la FEN peut trouver des alliés du côté des syndicats autonomes du Groupe des 10 qui cherchent une représentation. Paradoxalement, ce projet de confédéralisation repose sur la tentative de rapprochement avec le monde ouvrier. Fidèle au mandat historique dont elle s'est dotée en 1948, la FEN entend œuvrer au rassemblement des forces syndicales. Ne pouvant espérer le ralliement à court terme des confédérations existantes, elle pourrait tenter de lancer sa propre dynamique en s'appuyant sur ses seules forces et sur celles des secteurs autonomes et de ses potentiels nouveaux alliés.

Mais la FEN se compose d'une multitude de petits syndicats nationaux. Un tel archipel, qui a sa raison d'être dans une organisation propre à l'Education nationale, pourrait apparaître comme un frein dans le cadre d'une organisation élargie. Le projet de regrouper les actuels syndicats de la FEN dans des syndicats moins nombreux, selon une logique de métier plutôt que dans une logique de corps, trouve sa justification dans ce contexte. Ainsi, les différents syndicats enseignants pourraient être regroupés dans un seul syndicat des personnels enseignants allant de la maternelle à la terminale. Ce dessein confédéral reprend donc les mêmes options que celles envisagées pour lutter en interne contre la progression démographique de l'UA.

L'ensemble de ces défis à la fois internes, avec la progression de la tendance UA, et externes, avec la position complexe qu'occupe la FEN dans le champ syndical, conduisent les dirigeants de la FEN à envisager une recomposition syndicale regroupant les enseignants de tous les niveaux.

Mais il leur reste à trouver un habillage pédagogique à ce projet. *L'École de l'an 2000*, la doctrine pédagogique adoptée au congrès de la Rochelle, répond à ce double objectif : combler le vide idéologique laissé par l'échec le SPULEN et faire face aux contraintes organisationnelles internes et externes de la FEN.

▪ L'ÉCOLE DE L'AN 2000, UNE PREFIGURATION DE LA LOI DE 1989 ?

Lors du congrès de La Rochelle, en février 1988, la FEN se dote d'un nouveau projet « *L'École de l'an 2000*³⁹⁵ » qui lui permet en effet de répondre aux défis internes et externes auxquels elle, et en particulier sa majorité UID, est confrontée. Mais il marque aussi un tournant dans la pensée fédérale. La défense de la laïcité y est supplantée par des mesures pédagogiques innovantes, l'école fondamentale remplacée par une continuité éducative de la maternelle à la terminale. Or une grande partie des propositions de *L'École de l'an 2000* ont des airs de parenté avec le texte de la loi de 1989³⁹⁶. Il nous faut donc interroger les liens qu'entretiennent ces deux textes.

Un texte catégoriel, pédagogique et managérial ?

Les propositions pédagogiques de *L'École de l'an 2000* ont d'abord des résonances catégorielles. Il en est ainsi de la thèse centrale de la « *continuité éducative* ». En décrétant que l'éducation est « *un processus continu tout au long de la vie* », et en revendiquant que « *la continuité se développe tout au long de la formation initiale* », « *de la maternelle au supérieur* », la FEN appelle de ses vœux une unité de toutes les formations mais aussi un rapprochement des corps enseignants. Ceci est particulièrement sensible au chapitre de la politique à mener en faveur des personnels. Y est défendue l'idée que tous les enseignants remplissent « *une même mission* » car « *si les activités diffèrent, la contribution à l'avenir des enfants est la même* ». Cette considération générale débouche sur une revendication statutaire, la parité des corps enseignants garantissant la possibilité de passer d'un métier à un autre, mais aussi des « *conditions matérielles identiques* » notamment en matière de salaire. L'hypothèse d'un seul syndicat de tous les enseignants se trouverait ici confortée.

Mais ce texte se caractérise malgré tout par une réflexion pédagogique poussée. Il se fonde d'abord sur le postulat que l'éducation doit partir « *des besoins de l'enfant* » et doit donc développer

³⁹⁵ Voir sur cette période : Luc Breda, « La Fédération de l'Éducation Nationale – 1987-1992, de « L'école de l'an 2000 » à « La parole retrouvée », *Cahiers du centre fédéral – Centre Henri Aigueperse*, n° 22, 1997, p. 5-159 (publication d'un mémoire de maîtrise soutenu en septembre 1996 à l'université de Lille III sous la direction de Robert Vandenbussche.

³⁹⁶ Pour être plus exacte encore, le texte de *L'École de l'an 2000* reprend une grande partie du texte voté par le SNI-PEGC lors de son congrès de Lille en juin 1987. Bertrand Geay propose quelques pistes d'analyse du texte de *L'école de l'an 2000* comme sur le « nouveau style » de la FEN qui tente de redorer son image en usant de véritables campagnes de communication et de publicité. Voir Bertrand Geay, *Profession : instituteurs*, op. cit. – p. 191-192

« *une autre pédagogie* ». La FEN considère la diversité des élèves comme une des richesses de l'école mais aussi comme un des défis auxquels elle doit répondre :

« Pour des élèves ou des étudiants différents il faut peut-être des rythmes différents, sans doute des pédagogies différentes mais les mêmes objectifs, les mêmes apprentissages, les mêmes exigences de la réalisation. Il faut diversifier les voix en tenant compte des aptitudes, prendre l'élève là où il est avec ses forces et ses faiblesses ; encore faut-il avoir des enfants, des adolescents, des adultes à propos de leur développement intellectuel physique ou affectif. » (p. 20)

Le congrès critique le système de notation et d'examen classique, « *conçu pour sélectionner les élites et qui ne sanctionne qu'une gamme restreinte d'aptitude.* » Il préconise en retour le développement d'un « *contrat de réussite* » qui permette à l'élève de se situer dans son apprentissage. Le travail en équipe des enseignants est plébiscité et la FEN demande une révision profonde des contenus qui permette de mettre fin à la juxtaposition encyclopédique des savoirs disciplinaires et adapte les savoirs enseignés aux évolutions des connaissances.

La plupart de ces propositions se retrouvent dans le texte de la loi d'orientation : contrat pédagogique, respect des élèves, promotion de pédagogies alternatives, orientation positive et adaptation de l'enseignement à l'évolution des connaissances sont en effet autant de dispositifs de la politique du ministère Jospin. Plus encore, nous retrouvons dans *L'école de l'an 2000* un certain nombre des propositions du projet réformateur de 1989 aux accents managériaux. Le congrès de la FEN promeut en effet « *une école ouverte et dynamique* », qui prennent en compte le contexte économique, social et culturel dans lequel elle se situe. Ceci passe par le recourt à des compétences extérieures, notamment des séquences éducatives en entreprise. La décentralisation est appréciée comme une chance à condition qu'elle ne remette pas en cause le caractère national des formations et des diplômes. Enfin, une partie du texte est consacrée à l'évaluation qui doit être une fonction de régulation ayant pour objet de limiter les écarts, de lever les contradictions, et de situer l'adéquation entre objectifs, moyens et résultats.

La marque de fabrique d'une nouvelle équipe

L'émergence de cette nouvelle pensée pédagogique au sein du SNI et de la FEN semble répondre parfaitement aux défis organisationnels auxquels la majorité UID doit faire face. Mais conférer à ce texte une portée instrumentale reviendrait à méconnaître l'attachement profond des dirigeants nationaux de ces organisations aux idées qui y sont développées. Jean-Claude Barbarant l'illustre bien lorsqu'il refuse en entretien de démêler les questions corporatives et pédagogiques qui sont pour lui intimement imbriquées.

« Et on était arrivés à la conclusion qu'il fallait réformer fondamentalement le système éducatif, on sait ce qu'il faut faire : pour travailler en continuité, pour travailler collectivement, pour travailler de manière différenciée avec les élèves, c'est la condition de la démocratisation réelle du système qui était seulement massifié. Ça demande du temps, ça demande de l'argent : on avait évalué ça à peu près à 20% de plus du budget ordinaire. Ça demande aussi des efforts de la part des enseignants, qu'ils fassent quelque chose à quoi ils n'ont pas été préparés. Si on veut obtenir ça, il faut obtenir une

compensation : et bien nous, le syndicat, on vous dit au gouvernement « on est prêts à pousser à la hausse de quelque chose qui nous sera désagréable dans l'immédiat et à nos collègues si en contrepartie, c'est la revalorisation de la fonction, une vraie, pas un bricolage ». Donc la revalorisation en contrepartie de la réforme³⁹⁷. »

L'adéquation entre les convictions des acteurs et leurs intérêts ne relève pas du hasard et peut être éclairée sociologiquement. Cette pensée pédagogique est en effet portée par une nouvelle équipe dont le parcours peut éclairer les choix doctrinaux.

Entre 1975 et 1987, l'équipe du secrétariat national du SNI-PEGC est largement renouvelée, comme celle de la direction de la FEN. Les nouveaux dirigeants du courant majoritaire, regroupés autour de Jean-Claude Barbarant au SNI et de Yannick Simbron à la FEN sont nés dans les années 40 (de 1938 pour Yannick Simbron à 1948 pour Martine Legal, secrétaire générale adjointe du SNI-PEGC à partir de 1983). Ils ont donc effectué leur scolarité majoritairement après-guerre, dans un système scolaire dont le centre de gravité se déplace progressivement vers l'enseignement secondaire. Tous sont bacheliers et ils ont généralement fréquenté l'enseignement supérieur ce qui n'était pas le cas de la génération précédente. Jean-Claude Barbarant, futur enseignant en collège fréquente l'université de Troyes en propédeutique, Jean-Paul Roux suit des études de lettres et Jean-Yves Cerfontaine a entamé une carrière universitaire. Ces parcours scolaires allongés décentrent leur regard sur le système éducatif de la seule école primaire : ils considèrent l'école fondamentale, défendue dans les années 1970, comme insuffisante et défendent une école « de la réussite pour tous » où 80% des élèves ont le baccalauréat.

Jean-Claude Barbarant

Né en 1941

Père : routier puis gendarme

Entre à l'École normale en 1957. Animateur de colonies de vacances, il préfère travailler avec les élèves plus âgés et choisit en conséquence la voie d'enseignement en « cours complémentaire » : il suit pendant une année des cours de propédeutique à l'université (1960-61).

Quoique syndiqué au SNI, il n'y milite pas dans un premier temps préférant se tourner vers la médiation culturelle *via* des stages de théâtre et des vidéoclubs ; il milite également à la Ligue de l'enseignement. Après 1968, il s'engage au SNI au niveau local. Il est membre du bureau départemental du SNI (Aube) en 1970, secrétaire départemental du SNI en 1971 puis de la FEN départementale en 1974. En 1980, il rejoint le bureau national puis le secrétariat national du SNI-PEGC. Il en devient secrétaire général en 1983³⁹⁸.

Jean-Paul Roux

Né en 1942

Père : officier, devenu fondé de pouvoir dans une exploitation

Titulaire du baccalauréat de philosophie en 1962, il suit les cours de lettres en 1964 à la faculté des lettres d'Aix-en-Provence.

Surveillant de 1962 à 1965, il devient secrétaire d'intendance universitaire en 1965 et adhère au Syndicat national de l'intendance de l'Éducation nationale (SNIEN³⁹⁹). Il devient membre du bureau

³⁹⁷ Entretien avec Jean-Claude Barbarant

³⁹⁸ Source : entretien avec Jean-Claude Barbarant

³⁹⁹ De 1965 à 1967 il s'agit du « Syndicat national de l'intendance universitaire » (SNIU).

académique du SNIEN de 1966 à 1977. Il est élu au bureau national SNIEN en 1971 et devient également secrétaire général adjoint du SNIEN de 1977 à 1982.

Secrétaire administratif de la section départementale du Var de la FEN (1971-1973), puis secrétaire général adjoint (1973-1974), il devient secrétaire général de la section départementale de la FEN de 1974 à 1980. Jusqu'en 1970, il vote au sein de la FEN pour la tendance Rénovation Syndicale, réputée proche des idées du PSU, avant de rejoindre la tendance Unité, Indépendance, Démocratie. Membre de la commission administrative nationale de la FEN (1976-1982), il rejoint son bureau national en 1982, puis devient secrétaire national, responsable du secteur « revendications » à partir de 1983. Dès 1985, il est à l'initiative d'une coordination de cinq fédérations de fonctionnaires « réformistes », réunies autour de la FEN et de la CFDT, avec comme objectif de créer un « pôle majoritaire » dans la fonction publique. Ce groupe des cinq au sein de la fonction publique (FEN, CFDT, FGAF, CFTC, CGC) poursuit ses activités jusqu'au début des années 2000.

D'abord proche du Parti socialiste unifié (PSU), il adhère au Parti socialiste en 1973 et est membre du CERES. Il le quitte en 1975, après le congrès de Pau du PS, lorsque le CERES abandonne son soutien à la tendance UID et fait alors partie du courant mitterrandiste. Il se rapproche, à partir de 1984, de Laurent Fabius.

Yannick Simbron

Né en 1938

Père : instituteur / Mère : brodeuse

Titulaire du baccalauréat, il devient instituteur à 20 ans, sans concours ni formation. Il s'engage alors au SNI et aux jeunes socialistes. Impliqué dans les réseaux CEMEA, promoteur des méthodes actives, il s'intéresse particulièrement aux enfants en difficulté.

En 1968, il devient secrétaire général de la section du SNI de Loire-Atlantique. Il y anime la majorité "Unité Indépendance et Démocratie". Il entre au bureau national du SNI en 1970 avant d'en intégrer le secrétariat national en 1974. En 1980, il entre au secrétariat national de la FEN où il est chargé des questions économiques. En 1987, il devient secrétaire général de la FEN. A ce poste, il tente de réformer l'organisation. Il est un des initiateurs du slogan de la Rochelle « *Travailler autrement* » et cherche à moderniser le fonctionnement de la fédération ; à ce titre il est un des initiateurs de la confédéralisation de la FEN au sein de l'UNSA⁴⁰⁰.

Jean-Yves Cerfontaine

Né en 1947

Père : instituteur / Mère : couturière

Il entre à l'école normale en 1963 puis au centre de formation des PEGC. Bachelier en sciences expérimentales en 1965, il entame des études de géographie tout en commençant à enseigner en collège. Après un 3^{ème} cycle de géographie puis un DEA en linguistique, il poursuit sa carrière à l'université où il est contractuel ingénieur puis assistant.

Dans les années 1970, il est président de l'association Inter-Services Migrants de Lorraine. Il milite également au SNESUP où il se voit rapidement confier des responsabilités nationales. En 1982, il entre au secrétariat national de la FEN où il a en charge plusieurs secteurs : formation professionnelle, supérieur, recherche, social, éducation et aménagement du territoire.

Mais ces nouveaux dirigeants de l'UID ont également un parcours militant intéressant à analyser. Tous ces militants n'ont en effet pas été actifs au SNI dès le début de leur carrière ; ils semblent être venus au syndicalisme après un engagement périscolaire. Ainsi, Jean-Claude Barbarant, par ses activités théâtrales, s'engage plutôt dans le secteur de la médiation culturelle, il anime d'abord des colonies de vacances, des vidéoclubs et un groupe théâtre ; il est également actif au sein de la ligue de l'enseignement. Yannick Simbron s'est lui engagé dans les CEMEA et les réseaux de pédagogie active. Jean-Yves Cerfontaine a été président d'une association d'aide aux migrants en

⁴⁰⁰ Sources : notice nécrologique de la mairie de Rézé (44) / Michel Noblecourt, « Yannick Simbron – Le 'Gorbatchev du syndicalisme' », *Le Monde*, 20 avril 2008

Lorraine. Nous pouvons retrouver, dans les engagements associatifs de ceux qui sont directement concernés par l'enseignement, comme Jean-Claude Barbarant et Yannick Simbron, un intérêt pour les questions pédagogiques et même un penchant pour les pédagogies innovantes. Cette génération de dirigeants est également plus politisée que la précédente. Tous sont également engagés au parti socialiste et s'inscrivent à partir de 1984 dans le courant fabiusien. Jean-Paul Roux qui est passé par le PSU semble particulièrement sensible aux questions de modernisation organisationnelle et notamment administrative, dans lesquelles il est possible de déceler un héritage des vellétés autogestionnaires du mouvement rocardien.

Les expériences accumulées par ces nouveaux dirigeants les disposent à défendre un projet éducatif fondé sur des mots d'ordre pédagogiques et même managériaux, plutôt que laïcistes. La nouvelle doctrine de la FEN qui s'impose ainsi fonctionne alors comme une puissante condition de possibilité pour la loi de 1989, tant les présupposés de celle-ci sont ajustés aux principes de la nouvelle culture syndicale.

*

Véritables conditions de possibilité de la loi Jospin de 1989, les transformations de la culture du parti socialiste et de la FEN (et en particulier, à l'intérieur de celui-ci, du puissant SNI) à l'égard des questions pédagogiques s'appuient sur des transformations de ces appareils et une mutation plus générale de leur culture partisane ou syndicale. Le soutien du PS aux principes pédagogiques et managériaux de la loi de 1989 tient moins aux concurrences individuelles entre Jospin, Rocard et Fabius, puisqu'il existe un consensus profond de ces acteurs sur la question éducative, qu'aux évolutions programmatiques de long terme du PS sur les politiques scolaires. En particulier, les dynamiques internes à la commission éducation conduisent à l'abandon progressif des références à la thématique centrale de la laïcité au profit d'un discours puérocentré et d'une conversion au « nouvel esprit du capitalisme », ajustés aux principes de la loi de 1989. Un mouvement comparable a lieu dans le champ syndical enseignant et notamment, dans l'hégémonie FEN et sa tendance majoritaire UID. Si, pendant des décennies, la thématique laïque a été la base du programme pédagogique de l'organisation syndicale et a même créé un fond identitaire commun entre ses différentes tendances, elle a progressivement perdu de sa force. Le décrochage du répertoire laïque intervient avec l'échec de la loi Savary de 1984 de service public unifié et laïc de l'Éducation nationale et avec l'arrivée d'une nouvelle génération d'instituteurs et de professeurs de collège, plus diplômés et moins conquis à la mythologie de la « méritocratie républicaine ». Avec l'affaiblissement du ferment laïc, les thématiques des pédagogies innovantes et de la

modernisation de l'école vont servir au sein de la FEN de nouvelle idéologie commune pour reconstruire l'identité pédagogique de l'organisation.

Cette « révolution culturelle », au sein du PS et de la FEN, éclot donc à la faveur de l'échec de la loi Savary et du projet de SPULEN, l'épuisement du référent laïc laissant place à une nouvelle réflexion pédagogique. Ces évolutions idéologiques sont portées par de nouvelles équipes dont les convictions et les parcours sont en adéquation avec celles portées par l'équipe Jospin. Ces transformations indissociablement sociales et idéologiques, au sein des champs politique et syndical, sont de puissantes conditions de possibilité de la loi de 1989. Celle-ci est en effet possible parce qu'elle « parle » à l'ensemble de ces acteurs et qu'elle offre une base de consensus face aux enjeux spécifiques qu'ils rencontrent.

Conclusion

Conclusion

Au terme de cette thèse, nous pouvons organiser autour de deux grandes thématiques les enseignements de ce travail, qui au travers de l'histoire de l'éducation aborde les transformations de l'Etat et l'histoire de la gauche (1) ; il nous permet aussi d'apporter une contribution au développement d'une sociologie de l'action publique par l'étude d'un moment réformateur (2).

1) DE L'HISTOIRE DES POLITIQUES SCOLAIRES AUX TRANSFORMATIONS DE L'ETAT ET DE LA GAUCHE

Une thèse sur l'histoire des politiques scolaires

Le premier acquis de ce travail est sans doute d'avoir montré que la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 ne pouvait être considérée comme un texte à vocation uniquement pédagogique. Bien au contraire, nous avons établi qu'elle comportait un projet managérial de modernisation de l'administration, produit de la culture politique et professionnelle de ses auteurs, « administrateurs de l'éducation » plus que pédagogues.

Un retour sur l'histoire des politiques scolaires a permis d'établir que le versant pédagogique de cette loi ne représentait pas une véritable rupture ni une nouveauté par rapport aux politiques antérieures. Non seulement les préoccupations « puérocentrées » sont anciennes, mais elles ont acquis depuis les années 1930 des soutiens importants au sein de l'administration de l'Education nationale. En revanche, si elles accompagnent déjà les projets de modernisation et de réorganisation de l'enseignement, elles ne fondent pas avant les années 1980 un référentiel dominant et ne constituent pas le cœur des politiques scolaires, organisées autour de la mise en système de l'enseignement jusqu'en 1975. Les préoccupations économiques sont elles aussi anciennes : nous pouvons les repérer dès la III^e République et elles sont véritablement au cœur de la réflexion sur les scolarités pendant toute la période de « l'Etat développeur » qui court de 1945 à la fin des années 1970. La question de l'adaptation des besoins de formation aux besoins de main d'œuvre n'est donc pas nouvelle. Sous ce rapport, si la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 marque un changement, celui-ci se situe d'abord dans la façon générale d'envisager les besoins de l'économie. La volonté de doter l'élève de compétences générales relevant d'un « savoir apprendre » ou d'un « savoir être » directement transférables sur le marché du travail, traduit une mise en conformité avec certaines des injonctions managériales contenues

dans « le nouvel esprit capitalisme » décrit par Boltanski et Chiapello¹. De ce point de vue, nombre de notions pédagogiques présentes dans la réforme entretiennent des connivences avec ce dernier : l'autonomie de l'élève renvoie à celle du salarié aux tâches enrichies, l'adaptation de l'enseignement à chaque élève renvoie aussi à l'impératif d'adaptabilité et de flexibilité sur le marché du travail. Mais la véritable rupture intervient dans la conception de l'organisation du système éducatif lui-même : la volonté décentralisatrice affichée par les réformateurs, la promotion de la dynamique du projet autour d'équipes locales autonomes, la valorisation de l'établissement comme unité de base du monde scolaire, s'inscrivent dans un processus plus large de transformation de l'Etat.

Les politiques scolaires comme analyseur de la réforme de l'Etat

En ce sens, la réforme de l'école de 1989 peut être lue comme une des expressions historiques du passage progressif d'une forme administrative *bureaucratique* dont l'idéal type a été fourni par Weber à une forme administrative *néomanagériale* qui, sous l'effet de lutte entre différents groupes à l'intérieur de l'Etat pour la conservation de positions centrales en son sein, va s'imposer progressivement comme la seule légitime à partir des années 70. Nous retrouvons dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 une transformation plus générale caractéristique de la période étudiée et qui affecte le système de valeurs qui va orienter la transformation d'idéal pédagogique. Le « tournant néolibéral » ou « nouvel esprit du capitalisme » présentés plus haut et son importation dans la gestion ou modernisation des services publics semblent influencer cette transformation, via diverses médiations que nous avons identifiées autour des acteurs de la réforme, des organisations politiques et syndicales et l'histoire même du ministère de l'Education nationale.

De fait, nous faisons nôtre l'hypothèse classique de Durkheim concernant l'éducation. Dans ses travaux sur l'histoire du système éducatif, il soulignait qu'un changement dans l'ordre de l'éducation et de l'idéal pédagogique, reflétait l'existence de transformations sociales préalables dont il était le produit :

« Une transformation pédagogique est toujours la résultante et le signe d'une transformation sociale qui l'explique. Pour qu'un peuple sente, à un moment donné, le besoin de changer son système d'enseignement, il faut que des idées et des besoins se soient fait jour auxquels le système ancien ne donnait plus satisfaction. Mais ces idées, ces besoins à leur tour ne sont pas nés de rien³. »

Toutefois à ne s'en tenir qu'à ce constat, le risque est grand de céder à un tour de passe passe sociologique appuyant la survenue et la légitimation d'un nouvel idéal pédagogique sur quelques

¹ Luc Boltanski, Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, op. cit.

² Bruno Jobert (dir.), *Le tournant néolibéral en Europe*, op. cit.

³ Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, op. cit. – p. 194.

variables ressortissant à la morphologie sociale. Si, à la manière de Durkheim, nous pensons que l'idéal pédagogique comme discours et comme pratique est un *produit* de part en part social, notre enquête a tenté de cerner précisément l'ensemble des médiations, des univers sociaux, des pratiques et des croyances d'acteurs dans lesquels celui-ci s'encastre, et qui ont contribué à son officialisation dans le cadre d'une nouvelle législation. Par conséquent, si la loi de 1989 s'enracine dans des transformations sociales, c'est moins dans celles en vigueur dans l'univers éducatif lui-même ou, plus vaguement, dans la formation sociale dans son ensemble, que dans les changements qui affectent les univers spécifiques auxquels les producteurs de la réforme appartiennent. Ce que transpose et ratifie la réforme de 1989, c'est d'abord une modification du discours et de la fiction d'Etat concernant l'école portée par des groupes en concurrence au sommet de l'appareil étatique et administratif et dotés de trajectoires spécifiques. C'est après cette opération de redimensionnement de l'idée de « transformation sociale » dont le corollaire est l'identification précise de scènes et des processus en relation avec le moment réformateur que l'on peut soutenir avec Emile Durkheim qu'« *un peuple ne modifie à ce point son attitude mentale que quand les conditions profondes de la vie sociale sont elle-même modifiées* ». A rebours donc de la représentation que peuvent en avoir les acteurs politiques, nous ne pensons pas que les réformes scolaires modifient durablement la réalité sociale, nous nous refusons à surestimer l'impact de l'école sur la société française, analysant plutôt l'éducation comme le reflet de la société, bien plus que comme un moyen permettant de transformer la société. De fait, la loi d'orientation sur l'éducation a eu peu d'effets pédagogiques propres comme a pu l'étudier Gilles Ferréol dans son article sur la mise en œuvre de la loi 1989⁴ et n'a sans doute pas bouleversé les pratiques enseignantes comme ont pu l'établir les nombreux travaux sur ces questions⁵.

La genèse de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 ne se comprend qu'en rapport avec d'autres scènes sociales et offre donc des résonances avec elles – c'est donc aussi en tant que révélateur ou analyseur que cette question nous a intéressée⁶.

⁴ Gilles Ferréol, « La loi d'orientation dix ans après – mise en œuvre et interprétation », *Les cahiers de centre fédéral – centre Henri Aigueperse, Centre d'histoire sociale, de Recherches, de Formation de l'UNSA Education*, septembre 2003, n° 37, p. 15-227. Sa conclusion est sans doute moins radicale puisqu'il étudie d'abord la connaissance de la loi auprès de populations variées de professionnels de l'éducation (enseignants, personnels non enseignants, personnels de direction etc.) mais il ne conclue pas à une transformation radicale de l'état du système après l'entrée en vigueur de cette loi.

⁵ Sur les pratiques enseignantes, nous renvoyons à la revue de littérature en introduction.

⁶ René Lourau a développé de ce cadre de son analyse institutionnelle la notion « *d'analyseur* » qu'il définit comme suit : « *groupes, catégories, événements, structures matérielles, qui produisent par leur action même, et non par l'application d'une science quelconque, une analyse de la situation* » (René Lourau, *L'analyseur LIP*, Paris, Union générale d'éditions, collection « 10/18 », 1974, 187 p. – p. 14). Il prend ainsi l'affaire LIP comme analyseur des contradictions insolubles des méthodes de gestion et de l'idéologie gestionnaire, des rapports conflictuels entre le mouvement social et les formes de la politique instituée et donc des évolutions sociales au tournant des années 1970.

Les transformations de la « gauche » en filigrane

Si la visée managériale et de modernisation contenue dans de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 n'est pas l'apanage de la gauche, c'est au travers d'une configuration politique marquée par sa présence à la tête de l'Etat que nous l'avons étudiée. Cette thèse offre ainsi un certain nombre d'enseignements qui touchent à l'histoire de la gauche et plus spécifiquement à celle du parti socialiste et des syndicats enseignants de la FEN. Une fois de plus, la question de l'éducation peut nous servir d'analyseur pour aborder des transformations qui dépassent la seule question des politiques scolaires.

Peu d'études mettent en évidence l'importance qu'a revêtu la nébuleuse laïque dans la construction de la gauche française, notamment la reconstruction du parti socialiste dans les années 1970⁷. Frédéric Sawicki a souligné montré comment les réseaux laïcs avaient constitué constituaient le « *soubassement du milieu social* » sur lequel a reposé le socialisme et que « *les amicales laïques et le syndicalisme au SNI sont demeurés des écoles de militantisme politique*⁸ ». Notre travail présente en contrepoint la déstructuration des mondes laïques et la désagrégation de leur rapport privilégié avec l'univers partisan socialiste au moment de l'échec du SPULEN. Ce processus est contemporain des transformations du recrutement des élites du parti socialiste. Mettre en récit la conversion des dirigeants socialistes à une doctrine pédagogique puérocentrée et à la promotion d'une organisation décentralisée de l'enseignement, c'est aussi décrire l'émergence de nouvelles cohortes de militants investies dans les questions éducatives mais marquées par une plus grande distance à l'égard des réseaux laïcs. Or cette histoire est concomitante de l'émergence de nouveaux profils à caractère technocratique dans l'élite socialiste. L'échec du SPULEN intervient dans un moment de recomposition idéologique au parti socialiste, celui du tournant de la rigueur. La conversion à une nouvelle doctrine éducative est alors d'autant plus aisée qu'elle consonne avec les schèmes managériaux, « modernisateurs », dont sont porteurs les nouvelles élites socialistes qui accèdent à des nouvelles positions de pouvoir après l'alternance de 1981 que ce soit au sein des cabinets ministériels ou à la commission Education. Cette histoire est aussi celle de loi d'orientation de 1989 ou plus exactement celle de ses conditions de possibilité et de félicité comme loi créant le consensus avec les principaux partenaires du ministère de l'Education nationale.

⁷ Voir notamment Frédéric Sawicki, « Les socialistes », art. cit.

⁸ Ibid. Voir aussi Frédéric Sawicki, Rémi Lefebvre, op. cit.

2) UNE SOCIOLOGIE DE L'ACTION PUBLIQUE APPLIQUEE AUX POLITIQUES SCOLAIRES

Sur le poids des idées dans l'action publique

Cette analyse nous a conduite à reprendre tout particulièrement la question des idées et de leur rapport avec la fabrication de l'action publique. Interroger l'élaboration de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 s'est d'abord ancré dans la volonté de questionner le poids d'une influence « pédagogique » sur les politiques éducatives. Or le premier apport de notre travail a été de déconstruire l'apparente évidence et l'univocité sémantique du texte, en montrant que son contenu appartenait autant à l'univers du discours de l'innovation pédagogique qu'à celui de la réforme managériale de l'Etat et que, dans la réforme et sa fabrication, ces deux aspects tendaient souvent à se confondre. Pour parvenir à ce premier résultat, nous avons adopté une démarche internaliste peu fréquente en sociologie de l'action publique, qui consiste à « prendre les idées aux sérieux » en essayant de restituer finement l'espace des références et des significations qui les trament. En enquêtant sur le contenu du projet réformateur et en observant un certain flou dans les idées défendues, nous avons pu remettre en question l'hypothèse d'une intervention et d'un effet cohérent et systématique d'une expertise de type pédagogique dans la fabrique de la loi. Par conséquent, face à l'ambivalence du projet réformateur, nous avons porté notre attention sur ceux qui l'ont produite pour en saisir les modes d'élaboration de ce texte de loi, en réinvestissant la problématique de la circulation des savoirs et des modes d'appropriation.

La question de la consistance des idées, de leur registre d'expression a également été abordée : il ressort de notre étude que les idées pédagogiques des rédacteurs de la loi ne ressortissent pas du domaine de l'expertise mais s'expriment de façon floue, sur le mode du bricolage cognitif, se nourrissant de raccourcis et d'une logique de l'« à peu près » et puisant dans une culture professionnelle qui est aussi un stock d'idées préconstituées. Nous avons combiné ici l'étude des acteurs et celle des textes produits dans une démarche complémentaire. Afin de mieux comprendre la façon dont s'exprimaient ces idées, nous avons choisi de les appréhender sous diverses formes : modes d'appropriation au travers de l'étude des trajectoires des conseillers du ministre, modes de restitution des idées dans l'analyse des modes de travail et du contexte dans lequel s'exercent les activités des conseillers. La perspective adoptée alors était microsociologique et se focalisait sur le « moment réformateur » dans une perspective de temps court. L'étude des trajectoires des acteurs a ainsi permis de mettre en évidence combien les conseillers du ministre avaient peu de liens avec les milieux des pédagogies innovantes et ne pouvaient être considérés comme des experts en matière de pédagogie : c'est plutôt en « administrateurs de l'éducation »

qu'ils abordent les problèmes éducatifs. L'étude détaillée des activités du cabinet fait ressortir à la fois des contraintes matérielles propres aux modes de travail, notamment une urgence permanente qui contraint les acteurs à adopter des raisonnements rapides, à faire jouer des raccourcis cognitifs et puiser dans un stocks d'idées préconstituées qui tient à la fois aux discours disponibles sur l'éducation dans la configuration administrative et politique dans laquelle ils se situent, mais aussi à leur propre culture professionnelle et politique.

Cette perspective a été complétée par une perspective de temps long à visée sociohistorique. En revenant sur l'histoire des politiques éducatives, nous avons pu interroger la constitution du stock d'idées préconstituées dans lequel puisent les acteurs au travers d'un double mouvement. Dans le chapitre historique, nous sommes revenue sur les différentes politiques en matière d'enseignement développées tout au long du XX^e siècle afin de retracer les usages des pédagogies innovantes et les liens entre éducation et économie. Nous avons ainsi mis en évidence l'émergence d'un discours stabilisé sur l'innovation pédagogique comme cœur de l'identité des politiques scolaires au tournant des années 1980. L'émergence de ce répertoire et son adoption par les principaux acteurs des politiques scolaires ont ensuite été saisies au travers d'un détour par l'histoire de deux institutions qui ont construit la médiation avec les acteurs du moment réformateur de 1989 : le parti socialiste et la FEN. Les cultures politiques ou syndicales de ces organisations et leurs évolutions, assises sur des transformations propres à chaque organisation, expliquent et éclairent les transformations des discours pédagogiques.

Une sociologie de l'action publique

De façon plus générale, l'étude du projet réformateur de l'équipe Jospin nous a permis de développer une analyse sociologique de l'action publique. Afin de mieux rendre compte *sociologiquement* du moment réformateur étudié, nous avons fait varier les échelles d'observation et employé différentes méthodes d'analyse qui nous paraissent complémentaires.

Tout d'abord, nous avons procédé à une analyse microsociologique de la réforme centrée sur l'étude précise de son contenu et sur la description des acteurs qui la produisent, leurs interactions, les univers et les horizons d'attente quotidiens dans lesquels ils s'inscrivent – en particulier, celui du cabinet du ministre. Dans ce cadre, nous avons privilégié le temps court du moment réformateur. Il s'agissait d'étudier au plus près les activités, les hésitations, les possibles envisagés puis écartés, les intentions des uns et des autres, afin de saisir ce qui se passait durant les quelques mois de préparation du texte de loi de 1989. C'est parce qu'une réforme comme produit social n'existe pas indépendamment des pratiques et des schèmes de pensée déployés par

les individus investis dans sa fabrication, qu'il nous a paru nécessaire d'adopter une contextualisation resserrée afin d'en restituer toute la chair

Dans un deuxième temps, nous avons ouvert notre focale et recouru à une échelle d'observation différente. En effet, les interactions décrites précédemment s'encastrent aussi à l'intérieur de chaînes d'interdépendance plus longues. Par conséquent, un plan large a été réalisé afin de situer l'action du groupe réformateur dans l'ensemble des univers sociaux et des contraintes qui s'exercent objectivement sur lui. Ainsi, le contenu de la réforme s'inscrit dans l'histoire de longue durée des politiques scolaires. Nous avons essayé de la resituer dans cette temporalité afin de mieux repérer les lignes de rupture et les continuités éventuelles avec ce qui précède, par delà ce que ses promoteurs ont pu professer à des fins de légitimation. De la même façon, les rapports de force et les dynamiques spécifiques à l'univers partisan socialiste ou à celui du syndicalisme enseignant ne peuvent être saisis par la seule étude microsociologique du cabinet Jospin, alors qu'ils pèsent sur la fabrication du texte de loi. Comprendre les conditions de félicité de cette réforme, c'est alors rendre compte de transformations plus étendues à l'œuvre dans différents univers sociaux, qui le rendent acceptables. Nous y avons répondu notamment au moyen de la notion de culture politique défini comme ensemble indissociable de pratiques et de croyances propre à un groupe.

Nous avons donc choisi de faire varier les échelles d'observation et les contextes considérés, en concentrant nos efforts d'analyse sur une étude internaliste de contenu comme sur la reconstitution de trajectoires individuelles et collectives, l'histoire des rapports entre le parti socialiste et la nébuleuse laïque, celle des syndicats enseignants, ou la prise en compte des politiques scolaires sur le temps long. Ce faisant, nous avons tenté de sortir des fausses alternatives qui sont souvent autant de cécités partielles liées à une contextualisation unique non explicitée et reconnue comme tel⁹. La réforme scolaire de 1989 comme production collective est l'expression de ces différentes dimensions dont nous avons tenté de fournir une description intelligible à l'aide d'outils conceptuels et de méthodes divers, ajustés au contexte considéré. Le niveau microsociologique n'est pas plus déterminant que le niveau macrosociologique, dans la mesure où il s'agit d'une *même* réalité, scrutée sous des angles différents pour tenter de la débrouiller en repérant des processus de différents ordres. Nous souscrivons donc à l'invitation de Bernard Lahire faite aux chercheurs à la « curiosité expérimentale » afin d'« observer ce deviennent leurs objets, leurs problèmes ou leurs thème d'étude, comment ils se transforment ou se déforment sous l'effet de la variation de la focale de l'objectif¹⁰ ». Pour autant, nous ne plaidons pas pour un œcuménisme

⁹ Cf. Bernard Lahire, « La variation des contextes en sciences sociales », art. cit.

¹⁰ Ibid. p. 407

bienveillant et réconciliateur de toutes les théories disponibles. Le jeu d'échelle auquel nous nous sommes livrée repose sur une conception spécifique de la sociologie de l'action publique, sur l'étude des dispositions et schèmes incorporés, des trajectoires, des positions, et de la structure et des rapports entre univers sociaux qui est, comme nous l'avons déjà affirmé en introduction une sociologie positionnelle et dispositionnelle.

*

Avant de clore ce travail, nous proposons de comparer la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 avec la loi qui l'a abrogée, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 dite loi Fillon qui est présentée comme son contrepied pédagogique puisqu'elle affirme qu'il faut « remettre le savoir au centre du système ». De fait par de nombreux dispositifs pédagogiques (mise en place du « socle commun des connaissances et compétences », autorité des enseignants fondée sur le savoir qu'ils dispensent, nouveaux programmes de l'enseignement primaire, bourses au mérites, etc.) cette loi (et les textes qui l'appliquent) semble porteuse d'une vision bien différente des rapports pédagogiques¹¹. Cependant une lecture attentive du texte de la loi de 2005 et de son rapport annexé nous invite à la prudence : derrière les affirmations pédagogiques, nous retrouvons des considérations sur l'organisation de l'école et sa nécessaire adaptation aux transformations de la société très proches du projet réformateur de 1989. Ainsi l'ouverture de l'école est réaffirmée au travers d'une « éducation concertée » avec les parents, d'une concertation avec les associations, les collectivités locales, les entreprises. La dimension internationale et européenne de l'enseignement est soulignée. Le projet d'établissement est reconduit et les établissements conquièrent une nouvelle autonomie pédagogique : la création des « conseils pédagogiques », présidés par le chef d'établissement et réunissant les professeurs principaux ainsi que des représentants de chaque discipline enseignée dans l'établissement, appelle à la réflexion pédagogique au sein de l'établissement, notamment pour nourrir le projet d'établissement et mettre en cohérence les différentes démarches initiées au sein des équipes enseignantes. Enfin l'article 34 de la loi de 2005 prévoit la possibilité d'expérimentations pédagogiques pour les établissements, sous réserve de validation par les autorités académiques. Ces nouvelles responsabilités pédagogiques doivent se comprendre en réponse à la « responsabilité budgétaire plus grande » que donne la LOLF aux établissements. Plus encore, le texte de 2005 met pleinement en

¹¹ Cette opposition serait d'ailleurs à nuancer car de nombreux aspects du texte appellent à une pédagogie attentive à tous les élèves et à leurs différences, d'une école qui « vise à l'accomplissement de tous les élèves », consonne largement avec la promotion de la pédagogie différenciée propre au texte de 1989. Cette volonté s'incarne notamment dans les PPRE (Programmes Personnalisés de Réussite Educative) qui sont un contrat signé par l'équipe enseignante et les responsables d'un élève sur les différents moyens de soutien offert pour garantir la progression de l'élève. La nécessité d'une formation pédagogique des enseignants est elle aussi réaffirmée et le texte de 2005 reconduit les IUFM comme moteurs de cette formation.

œuvre la démarche d'évaluation initiée par la loi de 1989. La création du Haut Conseil de l'Education correspond ainsi à la volonté de « *dresser chaque année un bilan des résultats obtenus par le système éducatif* ». La nécessité d'un « pilotage » et d'une évaluation à tous les niveaux du système pour une « *organisation plus efficace* » est affirmée à plusieurs reprises dans le rapport annexé qui s'inscrit explicitement dans l'esprit de la loi organique relative aux lois de finances. Cette évaluation est assurée à la fois par l'Inspection générale, le Haut Conseil, les services académiques, l'administration centrale et traverse ainsi l'ensemble des échelons du système éducatif. La publication annuelle d'un rapport de performance « *rend compte de la mise en œuvre des orientations définies et de la réalisation des objectifs fixés par la présente loi pour la réussite de tous les élèves* ». Il semble donc que l'Etat décentralisé et évaluateur dans lequel nous avons situé la loi de 1989 se poursuive bien au-delà de l'alternance politique de 1993 ou 2002 – même s'il n'est plus explicitement un Etat « puérocentré ». Il s'accompagne en effet d'un discours pédagogique bien différent dont les sources et les usages politiques resteraient à analyser.

Bibliographie et sources

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE	575
I/ Sociologie générale – Science politique.....	576
1) Méthodologie et sociologie générale.....	576
2) Sociologie politique, histoire politique et sociologie des mouvements sociaux.....	581
3) Politiques publiques et histoire administrative.....	582
4) Nouveau management.....	586
II/ Sociologie de l'éducation / Sciences de l'éducation	587
1) Histoire de l'enseignement et de l'administration de l'Education nationale	587
2) Organisations partisans et syndicales du monde enseignant.....	592
3) Littérature administrative sur l'éducation et ouvrages généraux sur l'administration de l'Education nationale	593
4) Analyse des politiques publiques de l'éducation.....	593
5) Formation des enseignants.....	595
6) Sociologie de l'éducation.....	597
7) Sciences de l'éducation.....	601
III/ Autres sources bibliographiques.....	603
1) Ouvrages et articles polémiques sur l'école	603
2) Livres de témoins et publications d'époque	605
3) Rapports consultés	606
ARCHIVES PUBLIQUES CONSULTEES	609
I/ Présentation thématique des archives consultées	609
II/ Présentation analytique des fonds consultés : archives publiques.....	613

I/ Sociologie générale – Science politique

1) Méthodologie et sociologie générale

- ARNAUD André-Jean, « Sociologie et droit : Rapports savants, rapports politiques, Notes brèves » in François Chazel et Jacques Commaille (sous la direction de), *Normes juridiques et régulation sociale*, Paris, LGDJ, collection « Droit et société », 1991, 426 p.
- BARTHES Roland, *Mythologies*, Paris, Seuil, collection « Points Essais », 1970, 233 p.
- BECKER Howard, *Les ficelles du métier – Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La découverte, collection « Guides Repères », 2002, 353 p. (traduction de Jacques Mailhos)
- BECKER Howard, *Outsiders, Etude de sociologie de la déviance*, Paris, Métailé, 1985, 247 p. (première édition : 1963)
- BERAUD André, DECHAMPS Patrick, GIRE Alain, *Les ingénieurs, Identités en questions*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques sociales », 248 p.
- BOLTANSKI Luc et THEVENOT Laurent, *De la justification - les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, collection « NRF Essais », 1991, 224 p.
- BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent, *De la justification – Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, collection « NRF – Essais », 1991, 483 p.
- BONGRAND Philippe, LABORIER Pascale, « L'entretien dans l'analyse des politiques publiques », *Revue française de science politique*, 2005, vol. 55, n° 1, p. 73-111
- BOURDIEU Pierre, « La double vérité du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1996, Vol. 114, p. 89-90.
- BOURDIEU Pierre, « La représentation – Eléments pour une théorie du champ politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, n° 36-1, p. 3-24
- BOURDIEU Pierre, « *Les doxosophes* », Minit, n°1, 1972, p. 29-35
- BOURDIEU Pierre, « Sociology and Philosophy in France since 1945: Death and Resurrection of a Philosophy without Subject », *Social Research*, 34 (1), p. 162-212.
- BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude, PASSERON Jean-Claude, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, collection « les textes sociologiques », 1968 (1^{ère} édition), 357 p.
- BOURDIEU Pierre, CHRISTIN Olivier, WILL Pierre-Étienne, « Sur la science de l'État », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 133, juin 2000, p. 3-9
- BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Minit, collection « Le sens commun », 1980, 776 p.
- BOURDIEU Pierre, *Les méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, 316 p.
- BOURDIEU Pierre, *Les règles de l'art – genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, collection « Points Essais », Paris, 1998 (1^{ère} édition 1992), 572 p.
- BOURDIEU Pierre, *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994, 251 p.
- BOURDIEU Pierre, *Science de la science et réflexivité – Cours du Collège de France (2000-2001)*, Paris, Raisons d'agir, 2001, 240 p.
- BOURDIEU Pierre, Sur le journalisme, Communication orale (Bordeaux, novembre 1987)
- BOURDIEU Pierre, « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, vol. 145, p. 3-8
- BOURDIEU Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement*, éditions de Minit, 1979, collection « Le sens commun », 672 p.
- BOUVERESSE Jacques, ROCHE Daniel, *La liberté par la connaissance – Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 15-105
- CHAPOULIE Jean-Michel, « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, XIV, 1973, p. 86-114.

- CHARTIER Roger, *Lecture et Lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil, 1989, 370 p.
- CHAZEL François et COMMAILLE Jacques (dir.), *Normes juridiques et régulation sociale*, Paris : LGDJ, collection Droit et société, 1991, p. 80
- CICOUREL Aaron V., *Le raisonnement médical*, Paris, Seuil, collection « Liber », 2002, 232 p.
- CONTAMIN Jean-Gabriel, « Le choix des armes : Les dilemmes pratiques d'un mouvement de doctorants et le modèle des avantages comparatifs », *Genèses*, n°59, 2005, p.4-24
- CORCUFF Philippe, *Les nouvelles sociologies – Constructions de la réalité sociale*, Paris, Nathan Université, collection « 128 », 1995, 126 p.
- DARMON Muriel, *Devenir anorexique – Paris*, La découverte, collection « Textes à l'appui », 2003, 348 p.
- DESAGE Fabien, GODARD Jérôme, « Désenchantement idéologique et réenchantement mythique des politiques locales. Retour critique sur le rôle des idées dans l'action publique », *Revue Française de Science Politique*, vol. 55 n°4, 2005, p. 633-663
- DESCAMPS Florence, WEBER Florence, MÜLLER Bertrand, « Archives orales et entretiens ethnographiques. Un débat entre Florence Descamps et Florence Weber, animé par Bertrand Müller », *Genèses*, 2006, n°62-1
- DEWERPE Alain, *Charonne, 8 février 1962 – Anthropologie historique d'un massacre d'Etat*, Paris, Gallimard, collection « Folio – histoire », 2006, 897 p.
- DEZALAY Yves, GARTH Bryant G., *La mondialisation des guerres de palais. La restructuration du pouvoir d'État en Amérique latine, entre notables du droit et « Chicago Boys »*, Paris, Seuil, 2002, 448 p.
- DOBRY Michel, « Le mythe de l'allergie française au fascisme », *Revue française de sociologie*, 1989, vol. 30, n° 3-4, p. 511-533 – p. 20
- DOBRY Michel, *Sociologie des crises politiques*, Paris, Presses de Science Po, collection « Fait politique », 2009 (3^{ème} édition revue et corrigée), 383 p.
- DOUGLAS Mary, *Comment pensent les institutions ?* Paris, La découverte, MAUSS, collection « Recherches », 1999, 180 p. – traduction d'Anne Abeillé, révisée par l'auteur
- DUPRE Michèle, Annie Jacob, LALLEMENT Michel, Gilbert Lefèvre, Jan Spurk, « Les comparaisons internationales : intérêt et actualité d'une stratégie de recherche », dans Michel Lallement, p 7-18
- DURKHEIM Emile, *Le suicide – Etude de sociologie*, Paris, PUF, collection « Quadrige », 1998 (1897 1^{ère} édition), 480 p.
- ELIAS Norbert, *La dynamique de l'occident*, Paris, Calmann-Lévy, collection « Pocket Agora », 1990 (1^{ère} édition 1939), 320 p. – traduction Pierre Kamnitzer.
- ELIAS Norbert, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Calmann-Lévy, collection « Pocket Agora », 1993 (1^{ère} édition 1970), 220 p. – traduction Yasmina Hoffmann
- ETHUIN Nathalie, *Formation des militants et identité communiste*, Nouvelles fondations n°2-2006, 2006, p. 49-57
- FASSIN Didier, MEMMI Dominique, *Le gouvernement des corps*, Paris, Editions de l'EHESS, collection « Cas de figure », 2004, 269 p.
- FAVRE Pierre (dir.), CRETE Jean (dir.), *Génération et politique*, Laval, Presses de l'Université Laval, 1989, 370 p.
- Florence Weber, Stéphane Beaud, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte, collection « Guides Repères », 2003, Paris, 360 p.
- FOUCAULT Michel, *Dits et écrits – tome II*, Paris, Gallimard, collection « Quarto », 2001, 1735 p. – p. 299 (1^{ère} édition 1977).
- FOUCAULT Michel, *Histoire de la sexualité tome 1 – La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, collection « Bibliothèque des histoires », 1976, 211 p.
- FOUCAULT Michel, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, collection « Bibliothèque des sciences humaines », 1969, 275 p.

- FOUCAULT Michel, *Les mots et les choses – Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, collection « Tel », 1990 (1^{ère} édition 1967), 400 p.
- FOUCAULT Michel, *Surveiller et Punir – Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, collection « Tel », 1975, 318 p.
- FRANÇOIS Pierre, *Le monde de la musique ancienne – Sociologie économique d'une innovation esthétique*, Paris, Economica, collection « Etudes sociologiques », 2005, 232 p.
- GINZBURG Carlo, « Traces. Racines d'un paradigme indiciare » in *Mythes, emblèmes, traces : morphologie et histoire*, traduction française, Paris, Flammarion, collection « Nouvelle bibliothèque scientifique », p. 130-180.
- GINZBURG Carlo, *Le fromage et ses vers – L'univers d'un meunier du XVI^e siècle*, Paris, Aubier-Montaigne, collection « Histoire », 1993, 220 p. (éd. Italienne 1980)
- GOBILLE Boris, « L'événement 68. Pour une sociohistoire du temps court », *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, 2008, n°2, p.321-349.
- GOBLOT Edmond, *La barrière et le niveau – étude sociologique sur la bourgeoisie moderne*, Paris, Monfort, collection « Imago Mundi », 1984, 108 p.
- GOODY Jack, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, collection « Essais », 2007, 269 p.
- GRAWITZ Madeleine (dir.), LECA Jean (dir.), *Traité de science politique*, Paris, PUF, 1985, 4 tomes.
- GROSSETTI Michel et MILARD Béatrice, « Les évolutions du champ scientifique en France à travers les publications et les contrats de recherche », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2003, n° 148, p. 47-56
- HASSENTEUFFEL Patrick, MARTIN Claude, « Comparer les politiques publiques au prisme de la représentation des intérêts – Le cas des associations familiales en Europe », *Revue internationale de politique comparée*, 2000, vol. 7, n° 1, p. 21-51
- HASSENTEUFFEL Patrick, « Deux ou trois choses que je sais d'elle – Remarques à propos d'expériences de comparaisons européennes », dans CURAPP, *Les méthodes au concret*, Paris, PUF, 2000, p. 105-124
- HECLO Hugh, « Ideas, Interest, and Institutions », (p. 366-392), in Lawrence Dodd (dir.), Calvin Jillson (dir.), *The Dynamics of American Politics. Approaches and Interpretations*, Boulder, Westview Press, 1994, 451 p.
- LAGROYE Jacques (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, collection « Socio-histoires », 2003, 564 p.
- LAGROYE Jacques, FRANÇOIS Bastien, SAWICKI Frédéric, *Sociologie politique*, Paris, Dalloz, collection « Amphi », 2005 (5^{ème} édition revue et corrigée), 607 p.
- LAHIRE Bernard, « La variation des contextes en sciences sociales : remarques épistémologiques », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 1996, n°2, p. 381-407
- LAHIRE Bernard, *Franz Kafka. Eléments pour une théorie de la création littéraire*, Paris, La Découverte, collection « Textes à l'appui », 2010, 626 p.
- LAHIRE Bernard, *L'invention de l'illettrisme*, Paris, La découverte, collection « Sciences humaines et sociales », 371 p.
- LAHIRE Bernard, *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, collection « Textes à l'appui/Laboratoire des sciences sociales », 2005
- LAHIRE Bernard, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, coll. « Essais & Recherches », 2002, 431 p.
- LAPASSADE, Georges *L'ethno-sociologie*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1991, p. 168
- LAURENS Sylvain, « “Pourquoi” et “comment” poser les questions qui fâchent ? – Réflexions sur les dilemmes récurrents que posent les entretiens avec des ‘imposants’ », *Genèses*, 2007, vol. 69, n° 4, p. 112-127
- LE BART Christian et LEFEBVRE Rémi, *La proximité en politique*, PUR, Collection « Res Publica », 2005, 305 p.
- LE BART Christian, *Le discours politique*, PUF, collection « Que sais-je ? », 1998, 128 p.

- LEFEBVRE Rémi, « Etre maire à Roubaix – La prise de rôle d’un héritier », *Politix*, 1997, vol. 10, n° 38, p. 63-87
- LEFEBVRE Sylvain, *Mobiliser l’argent, mobiliser les gens - les ONG au prisme du modèle entrepreneurial*, Thèse pour le doctorat de science politique, sous la direction de Frédéric Sawicki, Université de Lille 2, 2008, 554 p.
- LEVI-STRAUSS Claude, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, collection « Agora », 1962, 349 p.
- LOURAU René, *L’analyste LIP*, Paris, Union générale d’éditions, collection « 10/18 », 1974, 187 p.
- MARIOT Nicolas, *Bains de foule. Les voyages présidentiels en province, 1880-2002*. Paris, Belin, 2006, 351 p.
- MARX Karl, *Manuscrits de 1844*, Paris, Flammarion, Garnier Flammarion / Philosophie, 243 p.
- MEMMI Dominique *Faire vivre et laisser mourir – Le gouvernement contemporain de la naissance et de la mort*, Paris, La découverte, collection « Textes à l’appui, Politiques et société », 2003, 308 p.
- MUCCHIELLI Laurent, *La découverte du social – Naissance de la sociologie en France (1870-1914)*, Paris, La découverte, collection « Textes à l’appui », 1998, 569 p
- NADAL Emmanuel, MARTY Marianne, THIRIOT Céline, SEILER Daniel-Louis, *Faire de la politique comparée : Les terrains du comparatisme*, Paris, Karthala, collection « Hommes et sociétés », 2005, 416 p.
- NAY Olivier, « Le travail politique à l’assemblée - Note sur un champ de recherche trop longtemps déserté », *Sociologie du travail*, Vol. 45, n° 4, 2003, p. 537-554
- NOIRIEL Gérard, *Etat, nation et immigration – Vers une histoire du pouvoir*, Paris, Belin, 2001, 399 p.
- OFFERLE Michel, *Sociologie de la vie politique*, Paris, La Découverte, collection « Repères », 2004, 217 p.
- OLIVER Pamela E., JOHNSTON Hank, « What a good idea! Ideologies and frames in Social Movement Research », *Mobilization*, 2000, n°4(1), p. 37-54
- PANOFSKI Erwin, *Architecture gothique et pensée scholastique ; précédé de L’abbé Suger de Saint-Denis*, Paris, Editions de Minuit, collection « Le sens commun », 1967, 211 p.
- PASSERON Jean-Claude, “ Le sociologue en politique et vice versa : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960 ”, in Jacques Bouveresse (dir.) et Daniel Roche, *La liberté par la connaissance – Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Paris, Odile Jacob, 2004, 344 p. (p. 39-102)
- PESCHANSKI Denis, POLLAK Michael, ROUSSO Henry, « Le temps présent, une démarche historique à l’épreuve des sciences sociales », *Les Cahiers de l’IHTP*, 1991, n°18, p. 9-24
- PINSON Gilles et SALA PALA Valérie, « Peut-on vraiment se passer de l’entretien en sociologie de l’action publique ? », *Revue française de science politique*, 2007, n° 5, volume 57, p. 555-597
- PINTO Louis (dir.), *Le commerce des idées philosophiques*, Paris, Editions du Croquant, collection « Champ social », 2009, 189 p.
- POURCHER Yves, *Votez tous pour moi ! Les campagnes électorales de Jacques Blanc en Languedoc-Roussillon (1986-2004)*, Paris, Presses de la FNSP, collection « Académique », 2004, 212 p.
- PROST Antoine, « Les temps de l’histoire », in *Douze leçons sur l’histoire*, Paris, Seuil, collection « Points », 330 p.
- PROST Antoine, *Les anciens combattants et la société française (1914-1939) – vol. 1*, Paris, Presses de la FNSP, 1977, 256 p.
- REMOND René, *Pour une histoire politique*, Paris, Seuil, collection « L’univers historique » 1988, 399 p.
- RESTIER-MELLERAY Christiane, « Experts et expertise scientifique. Le cas de la France », *Revue française de science politique*, 40 (4) 1990, p. 546-585

- REVEL Jacques (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris Gallimard, collection « Seuil », 1996, 252 p.
- REVEL Jacques, « L'histoire au ras du sol », préface à Giovanni Levi, *Le pouvoir au village - Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVIIe siècle*, Paris, Gallimard, collection « Bibliothèque des histoires », 1989, 230 p. (éd. italienne, 1985).
- RIOUX Jean-Pierre et SIRINELLI Jean-François (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, collection « L'univers historique », 1997, 455 p.
- RIOUX Jean-Pierre, *La France de la IV^e République – L'ardeur et la nécessité (1944-1952)*, Paris, Seuil, collection « Points histoire », p. 142-169
- ROHOU Jean, « La périodisation : une reconstruction révélatrice et explicative », *Revue d'histoire littéraire de la France*, 2002, vol. 102, n° 5, p. 707-732
- ROQUEPLO Philippe, « L'expertise scientifique, consensus ou conflit ? », in Jacques Theys (dir.), Bernard KALAORA (dir.), *La terre outragée : les experts sont formels*, Paris, Autrement, collection « Mutations, Sciences et sociétés », 1992, p.157-169
- ROUSSO Henri, « Pour une histoire de la mémoire collective : l'après-Vichy », p. 163-176, *Cahiers de l'IHTP*, n° 18, juin 1991.
- SANTAMARIA Yves, *Histoire du parti communiste*, Paris, La Découverte, collection « Repères » 125 p.
- SAPIRO Gisèle, « Défense et illustration de l'honnête homme – Les hommes de lettres contre la sociologie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 153, p. 11-27
- SARTORI Giovanni, « Comparing and Miscomparing », *Journal of Theoretical Politics*, 1991, vol. 3, n°3, p. 243-257
- SCHÜTZ Alfred, *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan, 1998, collection « Logiques », 153 p. (traduction de Thierry BLIN)
- SEILER Daniel-Louis, *La politique comparée*, Paris, Dalloz, collection U, 1997, 189 p.
- SIMEANT Johanna, DAUVIN Pascal, *Le travail humanitaire. Les acteurs des ONG, du siège au terrain*, Paris, Presses de Sciences Po, collection « Académique », 2002, 443 p.
- SPURK Jan (dir.), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, Presses du CNRS, 2003, p. 15
- STEIN Rokkan, « Cleavages structures, Party System and Voters Alignments: an Introduction », in Peter Mair (dir.), *The West European Party System*, Oxford, Oxford University Press, 1990, p. 1-64
- TANGUY Lucie, « Le sociologue et l'expert », in *Sociologie du travail*, vol. 38, n° 3.
- VANNEUVILLE Rachel, *La « dégradation de la qualité » des lois : ressorts et enjeux des critiques adressées au « législateur »* - mardi 5 sept. 2006, 2^e Congrès de l'AFS, Bordeaux, 5-8 septembre 2006, Atelier 13 : Sociologie du Droit et de la Justice
- VIGOUR Cécile, *La comparaison dans les sciences sociales – pratiques et méthodes*, Paris, La découverte, collection « Guide Repères », 2004, 336 p
- WEBER Florence, « Métier d'historien, métier d'ethnologue », *Cahiers Marc Bloch*, 1996, n° 4, p. 16-24
- WEBER Max, *Économie et société*, Paris, Plon, collection « Pocket », 1995, 411 p. (Traduction du tome 1 par Julien Freund – ouvrage posthume 1921)
- WEBER Max, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, collection « Pocket », 1965, 537 p. (traduction partielle par Julien Freund, 1^{ère} édition allemande 1904-1917)
- WEBER Max, *Le savant et le politique*, Paris, Plon, 1959, (traduction par J. Freund, première édition 1919), 292 p.
- WEBER Max, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, collection « Tel » 2003, 531 p. (traduction par Jean-Pierre Grossein, 1^{ère} édition allemande 1904-1905)
- WEINBERG Alvin M., « Science and Trans-Science », *Minerva*, 1972, n°10(2), p. 209-222

2) Sociologie politique, histoire politique et sociologie des mouvements sociaux

- BECKER Jean-Jacques, CANDAR Gilles, *Histoire des gauches en France volume 2 – XX^e siècle, à l'épreuve de l'histoire*, Paris, La découverte, collection « Sciences humaines et sociales / Poche », 2005, 784 p. (1^{ère} édition 2002)
- BERGOUGNIOUX Alain, *Force ouvrière*, Paris, Seuil, collection « Politique », 252 p
- BERGOUNIOUX Alain, GRUNBERG Gérard, *Le long remord du pouvoir - Le Parti socialiste Français (1905-1992)*, Paris, Fayard, 2005, 554 p.
- BERSTEIN Serge, RIOUX Jean-Pierre, *Nouvelle histoire contemporaine, tome 18 – La France de l'expansion (2) L'apogée Pompidou, 1969-1974*, Seuil, collection « Points histoire », 1998, 332 p.
- CEFAÏ Daniel (dir.), *Les cultures politiques*, Paris, PUF, collection « La politique éclatée », 2001, 528 p.
- CHAPSAL Jacques, *La vie politique sous la V^e République*, Paris, PUF, collection « Thémis », 1990, 445 p.
- CONTAMIN Jean-Gabriel, « La perspective du cadrage au révélateur du pétitionnement : Pour une conception pluraliste des cadres d'interprétation », Contribution à la table ronde « Où en sont les théories de l'action collective » du Congrès de l'Association Française de Science Politique, IEP de Lyon-Université Lyon 2, septembre 2005.
- DAGNAUD Monique, MEHL Dominique, « La nouvelle gauche », *Revue française de science politique*, 1981, vol. 31, n° 2, p. 372-393
- DREYFUS Michel (dir.), GAUTRON Gérard (dir.), ROBERT Jean-Louis (dir.), *La naissance de Force ouvrière – Autour de Robert Bothereau*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, collection « Histoire », 2003, 240 p.
- DUHAMEL Eric, *Histoire politique de la IV^e République*, Paris, La Découverte, collection « repères », 2000, 121 p.
- FAVIER Pierre et MARTIN-ROLAND Michel, *La décennie Mitterrand – Tome 3/ Les défis*, 602 p.
- HAEGEL Florence, *Un maire à Paris – Mise en scène d'un nouveau rôle politique*, Paris, Presses de la FNSP, collection « Académique », 1994, 261 p.
- HAMON Hervé et ROTMAN Patrick, *La deuxième gauche*, Paris, Seuil, Collection « points essais », 391 p.
- HOSTACHE René, *Le Conseil national de la Résistance – les institutions de la clandestinité*, Paris, PUF, collection « Esprit de la résistance », 1958, 198 p.
- MAUGER Gérard, « Gauchisme, contre-culture et néo-libéralisme. Pour une histoire de la génération de mai 68 », in CURAPP, *L'identité politique*, Paris, PUF, 1994, p. 206-226
- MAYEUR Jean-Marie, *La Vie politique sous la Troisième République (1870-1940)*, Paris, Seuil, collection « Points-Histoire », 1984, 449 p.
- Louis Mexandeau, *Histoire du Parti socialiste*, Paris, Le Taillandier, collection « Contempo », 2005, 443 p.
- MURACCIOLE Jean-François, *Histoire de la Résistance en France*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 1996, 429 p.
- PAGIS Julie, *Les incidences biographiques du militantisme en Mai 68*, Thèse de doctorat sous la direction de Gérard Mauger, EHESS, 2009, 927 p.
- PIGENET Michel, « Force ouvrière : une forteresse incontournable », *Mouvements*, 2006, n° 43-1, p. 47-52
- PREVOT Maryvonne, *Alain Savary – Le refus en politique*, Paris, La Renaissance du Livre, collection Carrefour de L'Histoire, 2003, 331 p.
- REY Henry et SUBILEAU Françoise, *Les militants socialistes à l'épreuve du pouvoir*, Paris, Presses de la FNSP, 1990, 291 p.

- RICHARD Gilles et SAINCLIVIER Jacqueline (dir.), *Le PSU vu d'en bas. Réseaux sociaux, mouvement politique, laboratoire d'idées (années 1950-années 1980)*, Rennes, 2010, PUR, collection « Histoires », 376 p.
- SAWICKI Frédéric, « Les partis politiques comme entreprises culturelles », in Daniel Cefaï (dir.), *Cultures politiques*, Paris, PUF, 2001, 528 p., p. 191-212
- SAWICKI Frédéric, *La structuration du parti socialiste – Milieux partisans et production d'identités*, Thèse de doctorat de science politique sous la direction de M. Jacques Lagroye, Université de Paris I, département de science politique, janvier 1993, 2 vol.s, 765 p.
- SNOW David A. et BENFORD Robert D., « Framing processes ans Social Mouvements : an overview ans assessment », *Annual Review of sociology*, 2000, vol. 26, p. 611-639
- SNOW David A. et BENFORD Robert D., « Ideology, frame resonance, and participant mobilization », *International social movement research*, 1988, 1, p. 197-217.
- SNOW David A., ROCHFORD Burke D., WORDEN Steven R., BENFORD Robert D., «Frame alignment processes, micromobilization and movement participation», *American sociological review*, 1986, 51, p. 464-481

3) Politiques publiques et histoire administrative

- ALLISON Graham T., *The essence of decision – Explaining the Cuban missile crisis*, Boston, Little Brown, 1971.
- BALZER Anthony J., « Reflexions on muddling through », *Public Administration Review*, vol. 1979, 39, n° 6, p. 537-545
- BEZES Philippe, « Aux origines des politiques de réforme administrative sous la V^{ème} République : la construction du « souci de soi de l'Etat », *Revue française d'administration publique*, n° 102-2, 2002, p. 307-325
- BEZES Philippe, « Les hauts fonctionnaires croient-ils à leurs mythes ? », *Revue française de science politique*, vol. 50, (2), 2000, p. 307-332.
- BEZES Philippe, « Publiciser et politiser la question administrative : généalogie de la réforme néo-libérale de l'État dans les années 1970 », *Revue française d'administration publique*, n° 120-4, 2006, p. 721-742
- BEZES Philippe, *Réinventer l'Etat - Les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris, PUF, collection « Lien Social », 2009, 544 p.
- BEZES Philippe, *Réinventer l'Etat – Les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris, PUF, collection « Lien Social », 2009, 544 p.
- BOURDIEU Pierre, *La noblesse d'Etat*, Paris, Editions de Minuit, collection « Le sens commun » 1989, 569 p.
- BOUSSAGUET Laurie (dir.), Sophie Jacquot (dir.), Pauline Ravinet (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, Paris, Presses de Science Po, collection « Gouvernances – Références », 2004, 518 p.
- CHATY Lionel, *La responsabilité en valeur – Projets de service et centres de responsabilité dans l'administration française », Thèse pour le doctorat de science politique, sous la direction de Daniel Gaxie, novembre 1995, Université Paris I, 568 p. + annexes*
- COBB Roger W., ELDER Charles D., *Participation in American politics: the dynamics of agenda-building*, Baltimore, John Hopkin university press, 1983.
- COHEN Antonin, LACROIX Bernard, RIUTORT Philippe, *Les formes de l'activité politique – Eléments d'analyse sociologique XVIII^e et XX^e siècle*, Paris, PUF, 2006, 507 p.
- COHEN Elie, MULLER Pierre, « Présentation », *Revue française de science politique*, 1992, n° 42 (2), p. 195-196
- CORCUFF Philippe, « Un OVNI dans le paysage français ? L'évaluation des politiques publiques en France », *Politix*, n° 24, 1993, p. 199-209

- CORCUFF Philippe, SANIER Max, « Politique publique et action stratégique en contexte de décentralisation – Aperçus d’un processus décisionnel ‘après la bataille’ », *Annales Histoire Sciences Sociales*, 2000, n° 4, p. 845-869
- CROZIER Michel (dir.), THOENIG Jean-Claude (dir.), *Décentraliser les responsabilités – Pourquoi ? Comment ? Rapports d’enquêtes*, Paris, La documentation française, 1976, 133 p.
- CROZIER Michel, *Etat modeste, Etat moderne – Stratégie pour un autre changement*, Paris, Fayard, 1987, 316 p.
- CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard et CREMION Catherine, « Où va l’administration française ? », Paris, Editions d’Organisation, collection « Sociologie des organisations », 1974, 223 p.
- CROZIER Michel, *Le phénomène bureaucratique – Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d’organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, Paris, Seuil, collection « Points Essais », 383 p.
- DUBOIS Vincent, *La politique culturelle – Genèse d’une catégorie d’intervention publique*, Paris, Belin, collection « Socio-histoires », 383 p.
- DULONG Delphine, *Moderniser la politique – Aux origines de la V^o république*, Paris, L’Harmattan, collection « Logiques politiques », 1998, 292 p.
- DURAN Patrice, MONNIER Eric, « Le développement de l’évaluation en France – Nécessité technique et exigences politiques », *Revue française de science politique*, 1992, vol. 52, n° 2, p. 235-262.
- DURAN Patrice, *Penser l’action publique*, Paris, LGDJ, collection « Droit et société », 1999, 212 p.
- EYMERI Jean-Michel, *La fabrique des énarques*, Paris, Economica, collection « Etudes politiques », 257 p.
- EYMERI Jean-Michel, *Les gardiens de l’Etat – Une sociologie des énarques en ministère*, Thèse de doctorat de Science politique sous la direction de Jacques Lagroye, Paris 1, 1999, 3 volumes, 936 p.
- FEICK Jürgen, « L’analyse comparative des politiques publiques : un chemin vers l’intégration des résultats », *L’Année sociologique*, 1990, vol. 40, p. 179-225.
- FOUILLEUX Eve, *La politique agricole commune et ses réformes : Une politique à l’épreuve de la globalisation*, L’Harmattan, collection « Logiques Politiques », 385 p.
- FRIEDBERG Erhard, *Le pouvoir et la règle – Dynamiques de l’action organisée*, Paris, Seuil, collection « Sociologie », 1993 (réédition), 404 p.
- GAÏTI Brigitte, « les modernisateurs dans l’administration d’après-guerre – L’écriture d’une histoire héroïque », *Revue française d’administration publique*, 2002, n° 2, p. 295-306
- GARRAUD Philippe, « Politiques nationales : élaboration de l’agenda », *L’année sociologique*, 1990, p 17-41.
- GAUDIN Jean-Pierre, *L’action publique – Sociologie et politique*, Paris, Presses de la FNSP-Dalloz, collection « Amphi », 2004, 243 p.
- GAXIE Daniel, « Remarques sur le comparatisme, le franco-centrisme et quelques autres sujets topiques », *Palestra*, 1997, vol. 3, n° 9, p. 34-35.
- GERVAIS Julie, « Former des hauts fonctionnaires techniques comme des managers de l’action publique. L’identité managériale, le corps des Ponts et Chaussées et son rapport à l’État », *Politix*, vol. 20, n°79, 3ème trimestre 2007, pp.101-123.
- GREMION Catherine, *Profession : décideurs. Pouvoir des hauts fonctionnaires et réforme de l’Etat*, Paris, Gauthier-Villars, 1979, 454 p.
- GREMION Pierre, *Le pouvoir périphérique : bureaucrates et notable dans le système politique français*, Paris, Seuil, collection « Sociologie », 1976, 477 p.
- GRUSON Claude, *Origine et espoirs de la planification française*, Paris, Dunod, 1968, 638 p.
- Guy THUILLIER, *Les cabinets ministériels*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 1982, 127 p.

- HALL Peter A., « Policy paradigmes, social learning and the State – The case of economics policy-making », *Comparative politics*, 1993, vol. 25, n°3, p. 275-298
- HASSENTEUFFEL Patrick, *Sociologie politique : l'action publique*, Paris, Armand Colin, collection « U », 2009, 294 p. (p. 21)
- HASSENTEUFFEL Patrick, *Sociologie politique : l'action publique*, Paris, Armand Colin, collection « U », 2008, 294 p.
- HAUCHECORNE Mathieu, « Le 'professeur Rawls' et le 'Nobel des pauvres' », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009, n° 176-177, p. 94-113 / « L'expertise d'Etat rattrapée par l'université », *Raisons politiques*, 2009, n° 33, p. 81-101
- JEAN Joana, *Pratiques politiques des députés français au XIX^e siècle – du dilettante au spécialiste*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques politiques », 1999, 311 p.
- JOBERT Bruno (dir.), *Le tournant néolibéral en Europe*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques sociales », 1994, 328 p.
- JOBERT Bruno, MULLER Pierre, *L'Etat en action – politiques publiques et corporatismes*, Paris, PUF, collection « recherches politiques », 1987, 242 p.
- KINGDON John W., *Agendas, alternatives and public policies*, Boston, Little Brown and co, 1984, 240 p.
- LASCOUMES Pierre, LE GALES Patrick, *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin, collection « 128 », 2007, 128 p. (p. 15)
- LE GALLES Patrick, LASCOUMES Pierre, *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin, collection « 128 – Sociologie », 2009, 128 p.
- LE LIDEC Patrick, « Le jeu du compromis : l'Etat et les Collectivités territoriales dans la décentralisation en France », *Revue française d'administration Publique*, n°121-122, 2007, p. 111-130
- LE LIDEC Patrick, DEMAZIERE Didier, « Introduction », *Sociologie du travail*, 2008, n° 50-2, p. 137-146
- LÉCA Jean, « Sur le rôle de la connaissance dans la modernisation et le statut de l'évaluation », *Revue française d'administration publique*, n° 66, avril-juin, 1993, p. 190
- LINDBLOM Charles E., « Still Muddling, Not yet through », *Public Administration Review*, 1979, Vol. 39, p. 517-526.
- LINDBLOM Charles E., « Still muddling, not yet through », *Public administration review*, 1979, vol. 39, n° 6, p. 517-526
- LINDBLOM Charles E., « The science of 'muddling through' », *Public administration review*, 1959, vol. 19, n° 2, p. 79-88 ;
- LINDBLOM Charles E., « 'The Science Of 'Muddling Through' », *Public Administration Review*, 1959, Vol. 19, p. 79-88
- LINDBLOM Charles E., David K. Cohen, *Usable knowledge – Social science and Social problem solving*, Yale University Press, 2001, (1^{ère} édition 1980), 140 p.
- MABILEAU Albert, *À la recherche du «local»*, Paris, l'Harmattan, collection « Logiques politiques », 1993, 231 p.
- MARGAIRAZ Michel, « Planification et politiques industrielles des années 1940 aux années 1960 : les trois figures du Plan », communication au colloque de l'Institut CGT d'histoire sociale « La CGT de 1966 à 1984 – L'empreinte de Mai 1968 », Montreuil, 14-15 mai 2008
- MASSARDIER Gilles, *Politiques et actions publiques*, Paris, Armand Colin, collection « U », 2003, 302 p.
- MASSE Pierre, *Le plan ou l'anti-hasard*, Paris, Gallimard, collection « NRF », 1965, 250 p.
- MATHIOT Pierre, *Acteurs et politiques de l'emploi en France (1981-1993)*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques politiques », 2000, 342 p.
- MENY de Yves, MULLER Pierre et QUERMONNE Jean-Louis, *Politiques publiques en Europe*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques politiques », 1995, 352 p.

- MENY Yves, THOENIG Jean-Claude, *Politiques publiques*, Paris, PUF, collection « Thémis », 1989, 391 p.
- MICHEL Hélène, *La cause des propriétaires – L'Etat et la propriété en France, fin XIX° - XX° siècle*, Paris, Belin, collection « socio-histoires », 2006, 319 p.
- MULLER Pierre et SUREL Yves, *L'analyse des politiques publiques*, Paris, Montchrestien, collection « Clefs », 2000, 156 p.
- MULLER Pierre, « Entre le local et l'Europe – La crise du modèle français de politiques publiques », *Revue française de science politique*, 1992, vol. 42, n°2, p. 275-297.
- MULLER Pierre, « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie de l'action publique », *Revue Française de Science Politique*, 2000, vol. 50, n° 2, p. 189-207 (p. 189)
- MULLER Pierre, *Les politiques publiques*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 2003 (5^{ème} édition), 127 p.
- NIZARD Lucien, « Administration et société : planification et régulation bureaucratique », *Revue française de science politique*, n° 23, vol. 2, 1973
- NIZARD Lucien, « De la planification française, production de normes et concertation », *Revue française de science politique*, vol. 22, n°5, octobre 1972
- PADIOLEAU Jean G., *L'Etat au concret*, Paris, PUF, collection « Sociologies », 1982, 222 p.
- PAYRE Renaud, « Un possible non institutionnalisé. Socio-histoire de la « science communale » (1900-1950) », in Yves Déloye, Bernard Voutat, *Faire de la science politique – Pour une analyse socio-historique du politique*, Paris, Belin, collection « Socio-histoires », 2002, 327 p.
- PAYRE Renaud, *Une science communale ? Réseaux réformateurs et municipalité providence*, Paris, Editions du CNRS, 2007, 310 p.
- PERRET Bernard, *L'évaluation des politiques publiques*, Paris, La découverte, collection « Repères », 2001, 123 p.
- REMON René, COUTROT Aline, BOUSSARD Isabelle, *Quarante ans de cabinets ministériels*, Paris, Presses de la FNSP, 1982, 275 p.
- RONDIN Jacques, *Le sacre des notables - La France en décentralisation*, Paris, Fayard, collection « L'espace du politique », 1985, 335 p.
- SANIER Max, CORCUFF Philippe, « Politiques publiques et action stratégique en contexte de décentralisation – Aperçus d'un processus décisionnel 'après la bataille' », *Annales – Histoire, sciences sociales*, 2000, vol. 55, n° 4, p. 845-869
- SAUNIER Pierre-Yves, « Circulations, connexions et espaces transnationaux », *Genèses*, 2004, n° 57 p. 110-126
- SAURRUGER Sabine, « L'expertise : un mode de participation des groupes d'intérêt au processus décisionnel communautaire », *Revue française de science politique*, 2002, vol 52, n° 6, p. 375-401 – p. 375
- SAWICKI Frédéric et MATHIOT Pierre, « Les membres des cabinets ministériels socialistes en France (1981-1993) », *Revue française de science politique*, vol. 49, n°1, février 1999, p. 1-27
- SIMON Herbert A., « Rationality as Process and as Product of Thought », *American Economic Review*, 1978, vol. 68, n°2, p. 1-16
- SMITH Andy, « L'analyse comparée des politiques publiques : une démarche pour dépasser le tourisme intelligent ? », *Revue internationale de politique comparée*, 2000, vol. 7, n° 1, p. 7-19
- SULEIMAN Ezra, *Les élites en France – Grands corps et grandes écoles*, Paris, Le Seuil, 1979, 286 p.
- SUREL Yves et PALIER Bruno, « Les « trois I » et l'analyse de l'État en action », *Revue française de science politique*, 2005, vol. 55, n° 1, p. 7-32
- SUREL Yves, « Idées, intérêts et institution dans l'analyse des politiques publiques », *Pouvoirs*, n° 87, 1998, p. 161-178
- SUREL Yves, *L'Etat et le livre – Les politiques publiques du livre, 1957-1993*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques politiques », 1997, 362 p.
- THOENIG Jean-Claude et François Dupuy, *Sociologie de l'administration française*, Paris, Armand Colin, collection « U », 1983, 206 p.

- THOENIG Jean-Claude, « Contributions à une sociologie des politiques publiques », *L'année sociologique*, 1990, n° 40, p. 9-13
- THOENIG Jean-Claude, « L'analyse des politiques publiques », dans Madeleine Grawitz, Jean Leca (dir.), *Traité de science politique*, Paris, PUF, vol. 4, 1985, p. 40-41.
- TISSOT Sylvie, *L'Etat et les quartiers – Genèse d'une catégorie de l'action publique*, Paris, Seuil, collection « Liber », 2007, 299 p.
- WARIN Philippe (dir.), *Quelle modernisation des services publics ? Les usagers au cœur des réformes*, Paris, La Découverte, collection « Recherche », 1997, 355 p.
- WARIN Philippe, « Les 'ressortissants' dans les analyses des politiques publiques », *Revue Française de Science Politique*, n°49, vol. 1, 1999, p. 103-121

4) Nouveau management

- ARCHIER Georges, SERIEYX Hervé, *L'entreprise du 3^{ème} type*, Paris, Seuil, collection «Points. Economie», 1984, 256 p.
- BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, collection «NRF Essais», 1999, 843 p.
- DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion, Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil, 2005, 275 p.
- DE SAINSAULIEU Renaud, *L'entreprise, une affaire de société*, Paris, Presse de la FNSP, collection « Références académiques », 1992, 348 p.
- EHRENBERG Alain, *Le culte de la performance*, Paris, Hachette, collection « Pluriel », 1999 (réédition), 323 p.
- HERMEL Philippe, *La management participatif – sens, réalité, actions*, Paris, Les éditions d'organisation, 1988, 254 p.
- HOCHEREAU François, « La contractualisation interne dans l'entreprise et ses limites », *Revue française de science politique*, n° 41-4, 2000, p. 719-746
- KANTER Rossabeth Moss, *When the giants learn to dance*, 1992, *Managing the Challenges of Strategy, Management and Careers in the 1990's*, International Thomson Business Press; New Ed edition, 416 p.
- LE GOFF Jean-Pierre, *La barbarie douce – la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La découverte, 2003, 142 p. (1^{ère} édition 1999)
- LE GOFF Jean-Pierre, *Le mythe de l'entreprise – critique de l'idéologie managériale*, Paris, La découverte, collection « Essais », 1992, 307 p.
- LE GOFF Jean-Pierre, *Les illusions du management – Pour le retour du bon sens*, Paris, La découverte, collection « poche Essais », 2000, (réédition), 163 p.
- LE GOFF Jean-Pierre, op. cit. ; Thomas Lamarche (dir.), *Capitalisme et Education*, Paris, Syllepse, collection « Nouveaux Regards », 2006, 160 p.
- LINHART Danièle, *La modernisation des entreprises*, Paris, La découverte, collection « repères », 1994, 124 p.
- LINHART Danièle, *Le torticolis de l'autruche – l'éternelle modernisation des entreprises françaises*, Paris, Le Seuil, collection « Sociologie », 1991, 249 p.
- VILLETTE Michel et VUILLARMOT Catherine, *Portrait du manager en prédateur*, La Découverte, collection « Entreprise & Société », 292 p.

II/ Sociologie de l'éducation / Sciences de l'éducation

1) Histoire de l'enseignement et de l'administration de l'Éducation nationale

- ALBERTINI Pierre, *L'école en France XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Hachette, collection « Carré Histoire », 1998, 191 p.
- BADINTER Elisabeth, COUTEL Charles, *La république et l'école : une anthologie*, Paris, Press Pocket, collection « Agora », 1991, 288 p.
- BARREAU Jean-Michel, GARCIA Jean-François, LEGRAND Louis, *L'école unique (de 1914 à nos jours)*, Paris, PUF, collection « Pédagogues et pédagogies », 1988, 127 p.
- BATTUT Jean, JOIN-LAMBERT Christian, VANDERMEERSCH Edmond, *1984 - La guerre scolaire a bien eu lieu*, Paris, Desclée de Brouwer, 1995, 332 p.
- BATTUT Jean, JOIN-LAMBERT Christian, VANDERMEERSCH Edmond, *1984 - La guerre scolaire a bien eu lieu*, Paris, Desclée de Brouwer, collection « Formation », 1995, 325 p.
- BAUDART Anne (dir.), PENA-RUIZ Henri (dir.), *Les préaux de la république*, Paris, Minerve, 1991, 206 p.
- BELHOST Bruno, « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XX^e siècle. La réforme de 1902 des plans d'étude et des programmes », *Revue d'histoire des sciences*, tome 43, 1990, pp. 371-400.
- BERGER Ida, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, collection « L'éducateur », 1979, 183 p.
- BONGRAND Philippe, *La scolarisation des mœurs – Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération*, Thèse pour le doctorat de science politique sous la direction de Pascale Laborier, Université d'Amiens, 2009, 481 p.
- BOUTAN Pierre (dir.), SOREL Etya (dir.), *Le plan Langevin-Wallon, une utopie vivante*, Paris, PUF, collection « Education et formation – pédagogie théorique et critique », 1998, 181 p.
- BRIAND Jean-Pierre, CHAPOULIE Jean-Michel, *Les collèges du peuple - L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, ENS Editions, 1992, 544 p.
- CABANEL Patrick, *La république du certificat d'études – Histoire et anthropologie d'un examen (XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Belin, collection « Histoire de l'éducation », 2002, 319 p.
- CABANEL Patrick, *La République du certificat d'études. Histoire et anthropologie d'un examen*, Paris, Belin, collection « Histoire de l'éducation », 2002, 336 p.
- CAILLODS Françoise (dir.), *Les perspectives de la planification de l'éducation*, Paris, Unesco, IIPÉ, 1989, 364 p.
- CAPLAT Guy, « Le service d'Histoire de l'Éducation – Historique et missions », *Revue d'histoire de l'Éducation*, 1978, n° 1, p. 3-13
- CASPARD Pierre (dir.), LUC Jean-Noël (dir.), SAVOIE Philippe (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes – Deux siècles d'histoire*, Paris, 2004, INRP, 501 pages
- CHANET Jean-François, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, collection « Histoires », 1996, 429 p.
- CHAPOULIE Jean-Michel, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, 2007, n° 4, vol. 54, p. 7-38
- CHARLE Christophe, *La république des universitaires, 1870-1940*, Paris, Le Seuil, 1994, 506 p.
- CHARLOT Bernard et FIGEAT Monique, *Histoire de la formation des ouvriers (1789-1984)*, Paris, Minerve, 1985, 614 p.

- CHARMASSON Thérèse et al. « Les archives d'Henri Wallon », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines* 2/2001 (n° 5), p. 117-142
- CHERVEL André, *Histoire de l'agrégation – Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, Editions Kimé, 1993, 293 p.
- CHERVEL André, *La culture scolaire – une approche historique*, Paris, Belin, 1998, 238 p.
- CHEVREL André, MANESSE Danièle, *La dictée*, Paris, Calmann-Lévy/INRP, 1989, 264 p.
- CHOBEAUX Jacqueline, « Un système de normes pédagogiques – Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français », *Revue française de sociologie*, 1968, vol. 8, n° spécial, p. 34-56 (p. 38)
- COMPAGNON Béatrice, THEVENIN Anne, *L'école et la société française*, Paris, Editions Complexe, collection « Questions au XX° siècle », 1999, 254 p
- CRAPEZ Kathy, « Expertise et engagement politique : l'exemple du plan Langevin-Wallon », *Cahiers politiques*, 2001, p. 43-67
- CRUBELLIER Maurice, *L'enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris, Armand Colin, Collection U, 1979, 389 p.
- CURBELLIER Maurice, *L'école républicaine, 1870-1940 – Esquisse d'une histoire culturelle*, Paris, Editions Christian, collection «Vivre l'histoire», 169 p.
- DARCOS Xavier, *L'école de Jules Ferry, 1880-1905*, Paris, Hachette, collection «Littératures», 2005, 299 p.
- DECAUNES Luc et CAVALIER Marie-Louise, *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours, 1789-1960*, Paris, INRP, collection « Mémoires et documents scolaires », 1962, 419 p.
- DELOYE Yves, *Ecole et citoyenneté en France – L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la FNSP, 1994, 431 p.
- DENIS Daniel (dir.), KAHN Pierre (dir.), *L'école républicaine et la question des savoirs – Enquête au cœur du Dictionnaire pédagogique de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS Editions, 2003, 295 p.
- DESGRANGES Guy, « Les Grandes Lignes de la Reforme de L'enseignement en France », *The French Review*, vol. 20, n° 6, 1947, p. 445-453
- DUBET François et MEIRIEU Philippe (Présentation), *Le rapport Langevin-Wallon*, Paris, Mille et une nuits, collection « Pour l'école », 2004, 127 p.
- DURAND-PRINBORGNE Claude, «Loi d'orientation ou document de synthèse – réflexions au sujet de la loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989)», *Savoir. Éducation-formation*, vol. 1, n° 3, juillet-septembre, p. 421-467.
- DURKHEIM Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, collection «Quadrige», 1990 (réed.), 403 p.
- DURU-BELLAT Marie (dir.), KIEFFER Annick (dir.), «La démocratisation de l'enseignement 'revisitée' – Une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France », *Les cahiers de l'IREDU*, n° 60, mai 1999 313 p.
- FENET-BUISSON Hélène, «L'école privée (d'elle-même)», *Vacarme*, n° 29, automne 2004 – p. 21-24
- FLOTTES Pierre, *La révolution de l'école unique*, Paris, Tallandier, 1931, 130 p.
- FORQUIN Jean-Claude, «L'école française et sa difficile insertion communautaire », *International Review of Education / Internationale Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, vol. 26, n° 3, 1980, p. 289-300
- FOUCAMBERT Jean, *L'école de Jules Ferry – un mythe qui a la vie dure*, Paris, Association Française pour la lecture, 2004 (1^{ère} édition 1986), 159 p.
- FOURASTIE Jean, «Les travaux de la Commission de l'équipement scolaire du Commissariat général au Plan », *Population*, 1962, vol. 13, n° 2, p. 215-226
- FRELAT-KAHN Brigitte, *L'école en France et la pensée libérale*, Paris, Ellipses, collection «Philo essais », 1999, 287 p.

- FURET François, OZOUF Jacques, *Lire et écrire – L’alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, collection « Le sens commun », 1977, 392 p. (vol. 1)
- GAILLARD Jean-Michel, *Un siècle d’école républicaine*, Paris, Le Seuil, collection «Points Histoire», 2000, 192 p.
- GAL Roger, « Sens et portée des réformes françaises de 1944 à 1954 », *Revue internationale de l’Éducation*, 1955, vol. 1, n° 1, p. 33-48
- GAL Roger, *Histoire de l’éducation*, Paris, PUF, collection «Que sais-je ?», 1987 (12^{ème} édition mise à jour), 125 p.
- GARCIA Jean-François, *L’école unique en France*, Paris, PUF, collection « L’éducateur », 1994, 232 p.
- GARNIER Bruno, *Les combattants de l’école unique – Introduction critique de l’Université nouvelle par « les compagnons », des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)*, Paris, INRP, 2008, 353 p.
- GAUTHIER Guy, *1984-1994 – Laïcité, le réveil ?*, inédit, 233 p.
- GEHIN Jean-Paul, MEHAUT Philippe, *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en France et en Allemagne*, Paris, L’Harmattan, collection « DE », 1993, 220 p.
- GRATIOT-ALPHANDERY Hélène, « Henri Wallon (1879 -1962) », *Perspectives*, vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 821-835.
- GUENO Jean-Pierre (dir.), *Mémoire de maîtres, paroles d’élèves...*, Paris, Libro, 2001, 185 p.
- GUTERMAN Simon L., « The ‘church-school Question’ in England and France », *Comparative Education Review*, 1963, vol. 7, n° 1, p. 28-35
- GYOMAR Jean-Yves, « Le tableau géographique de la France de Vidal de la Blache », in Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*, Tome 2, Paris, Gallimard, collection « Bibliothèque illustrée des histoires », 1984, p. 569-597
- HULIN Nicole, «L’histoire des sciences dans l’enseignement scientifique : aperçu historique», *Revue française de pédagogie*, n° 66, janvier-février-mars 1984, p. 15-27
- HUTSI Aniko, LA BORDERIE René, *Changements dans le monde de l’éducation – hommages à André de Peretti*, Paris, Nathan, collection «Pédagogie», 1996, 320 p.
- LABRUSSE Roger, *La question scolaire en France*, Paris, PUF, collection «Que sais-je ?», 1977, 128 p.
- LECOQ Tristan, LEDERLE Annick, *Gustave Monod, Une certaine idée de l’école*, Sèvres, CIEP, 2009, 95 p.
- LEGOUX Yves, « Le Bureau des Programmes de Recherches de l’Education nationale », *Revue Française de Sociologie*, vol. 9, n° 2, 1968, p. 297-302
- LELIEVRE Claude, « L’école républicaine et les filles », in Vincent Troger (dir.), *Une histoire de l’éducation et de la formation*, Paris, Editions Sciences Humaines, collection « Les dossiers de l’éducation », 2006, 272 p.
- LELIEVRE Claude, «La formation des enseignants au XX^o siècle, in AVANZINI Guy, *La pédagogie aujourd’hui*, Paris, Dunod, collection «Savoir enseigner», 1996, 255 p.
- LELIEVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires -1789-1989*, Paris, Nathan, collection «Repères pédagogiques», 1990, 238 p.
- LELIEVRE Claude, *Jules Ferry - La république éducatrice*, Paris, Hachette, collection «Education – portraits d’éducateurs», 1999, 121 p.
- LELIEVRE Claude, *Les politiques scolaires mises en examen – 12 questions en débat*, Issy-les-Moulineaux, ESF, collection «Pédagogies», 2002, 208 p.
- LELIEVRE Claude, NIQUE Christian, *Bâtisseurs d’école, histoire biographique de l’enseignement en France*, Paris, Nathan, collection «Pédagogie, histoire de l’éducation», 1994, 494 p.
- LELIEVRE Claude, NIQUE Christian, *L’école des présidents – de Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Editions Odile Jacob, 1995, 382 p.
- LEMOSSE Michel, *Le système éducatif anglais depuis 1944*, Paris, PUF, collection « Perspectives anglophones », 2000, 247 p.

- LEON Antoine, ROCHE Pierre, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 2005 (11^{ème} édition, 1^{ère} édition, 1967), 128 p.
- Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^o et V^o Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, 2002, vol. 43, n^o 4, p. 685-709
- MAYEUR Jean-Marie, *La question laïque, XIX-XX^e siècle*, Paris, Fayard, collection « L'espace du politique », 1997, 239 p.
- MIALARET Gaston, *Le plan Langevin-Wallon*, Paris, PUF, collection « Pédagogues et pédagogie », 1997, 126 p.
- MORACCHINI Charles, *Le sens de la scolarité aujourd'hui – Mentalité scripturale et études dirigées*, Paris, Nathan, Collection « Repères pédagogiques – Série Formation », 1997, 208 p.
- MUGLIONI Jacques, « La république et l'école », *Philosophie politique*, n^o4, 1993, p. 73-87
- NARBONNE Jacques, *De Gaulle et l'éducation – une rencontre manquée*, Paris, Denoël, collection « Documents », 1994, 738 p.
- NIQUE Christian, *Comment l'école devint une affaire d'Etat*, Paris, Nathan, collection « repères pédagogiques », 1990, 285 p.
- NIQUE Christian, *François Guizot - L'école au service du gouvernement des esprits*, Hachette, Collection « Portraits D'éducateurs », 2000, 160 p.
- NIQUE Christian, LELIEVRE Claude, *La république n'éduquera plus – La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, collection « Sciences et savoirs », 1993, 267 p.
- OGNIER, Pierre « L'idéologie des fondateurs et des administrateurs de l'école républicaine à travers la 'revue pédagogique' de 1878 à 1900 », *Revue française de pédagogie*, 1984, n^o 66, p. 7-14
- OZOUF Jacques et Mona, « Le tour de France par deux enfants », in Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, Tome 1, Paris, Gallimard, collection « Bibliothèque illustrée des histoires », 1984, p. 291-322
- OZOUF Jacques et Mona, *Nous les maîtres d'école... – Autobiographie des instituteurs de la Belle époque*, Paris, Gallimard, collection « Folio histoire », 1993, 312 p. (1^{ère} édition 1973)
- OZOUF Mona, *La classe ininterrompue – Cahiers de la famille Sandre, enseignants (1780-1960)*, Paris, Hachette, collection « Littérature », 1979, 437 p.
- OZOUF Mona, *L'école de la France – Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, collection « NRF – Bibliothèque des histoires », 1984, 419 p.
- PAUL Jean-Jacques, *Le redoublement: pour ou contre ?*, Paris, ESF, Collection « Pratiques & enjeux pédagogiques », 1996, 127 p.
- PENA-RUIZ Henri, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Gallimard, collection « Folio actuel », 2003, 347 p.
- Philippe Barret, *La politique éducative du gouvernement de la France de juillet 1984 à mars 1986 : le ministère de Jean-Pierre Chevènement*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Jean-Marie Vincent, Université de Paris 8, 1988, 613 p.
- PHILPPART André (dir.), VANDELVELDE Louis, *L'éducation dans tous ses états – Influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation*, 2001, CEDEC/AFEC, 304 p.
- PICON Antoine, *L'invention de l'ingénieur moderne – L'école des Ponts et chaussées, 1747-1851*, Paris, Presses de l'Ecole nationale des Ponts et Chaussées, 1992, 767 p.
- POU CET Bruno, « De la rédaction à la dissertation – Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, 2001, n^o 89, p. 95-120
- POU CET Bruno, « De la rédaction à la dissertation – Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, 2001, n^o 89, p. 95-120
- PROST Antoine, « La démocratisation de l'enseignement – histoire d'une notion », p. 47-62, in *Education, société et politiques – Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, collection « Points histoire », 1992, 247 p.

- PROST Antoine, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? », in *Education, société et politiques – Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, collection « Points histoire », 1992, 247 p.
- PROST Antoine, *Education, société et politiques – Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, collection « XX^e siècle », 1992, 229 p.
- PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, vol. 4, Paris, Armand Colin, 1968, 524 p.
- PROST Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France – L'école et la famille dans une société en mutation (vol. IV)*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, 729 p.
- RIOUX Jean-Pierre (dir.), *Deux cents ans d'Inspection générale (1802-2002)*, Paris, Fayard, 2002, 412 p.
- ROBERT André D., « Autour de mai 1968, la pédagogie en question – Le colloque d'Amiens », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2008, vol. 41, n° 3, p. 27-45
- ROBERT André D., « Gaullisme et capital humain : un nouveau paradigme pour définir la justice à l'école ? », communication au colloque « Repenser la justice en éducation », Lyon, 15, 16, 17 mai 2006
- ROBERT André D., « Une culture 'contre' l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'Etat ? Autour de la démocratisation et de l'accès au savoir », *Paedagogica Historica*, 2006, vol. 42, n°1-2, p. 249-261
- ROSSELLO p., « Les réformes scolaires en 1954-1955 : Essai d'éducation comparée », *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, vol. 2, n° 2, 1956, p. 129-141
- SEGRE Monique, *Ecole, formation, contradictions*, Paris, Editions sociales, 1976, 254 p.
- SERVICE D'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION DE L'INRP, *Christian Beullac, Un patron dans l'Éducation 1978-1981 – Témoins et historiens, regards croisés*, Paris, INRP-CNDP, 1998, 128 p.
- TALBOTT John E., *The politics of educational reform in France (1918-1940)*, Princeton, 1969, Princeton University Press,
- TERRAIL Jean-Pierre (dir.), *L'école en France – Crise, pratiques et perspectives*, Paris, La Dispute, collection « États des lieux », 2005, 244 p.
- TERRAL Hervé, *L'école de la République – Une anthologie (1878-1940)*, Paris, CNDP, collection « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 1999, 229 p.
- THIBAUDET Albert, *La république des professeurs*, Paris, Hachette Littératures, collection « Pluriel Histoire », 2006,
- TROGER Vincent (dir.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Paris, Editions Sciences Humaines, collection « Les dossiers de l'éducation », 2006, 272 p.
- TROGER Vincent, RUANO-BORBALAN Jean-Claude, *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF, Collection « Que sais-je ? », 2005, 126 p.
- VERGNON Gilles, « 1960. La pétition du CNAL et ses soutiens intellectuels. Une étude de cas », in *Les enjeux de la laïcité : histoires nationales et perspectives européennes*, Lyon, 2005, p. 69-80
- VERNEUIL Yves, *Les agrégés – Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, collection « Histoire de l'éducation », 2005, 367 p.
- VINCENT Guy, « Histoire et structure du système scolaire français: L'enseignement primaire » *Revue Française de Sociologie*, vol. 13, n°1, 1972, pp. 59-79
- VISSE Jean-Paul, *La question scolaire – 1975-1984, Evolution et permanence*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, collection « Histoire », 1995, 537 p.
- WATSON D. R., « The politics of Educational reform in France during the Third republic (1900-1940) », *Past and present*, 1966, n° 34, p. 82-99
- WATSON D. R., TALBOTT John E., *Controverse, Past and Present*, 1967, n° 36, p. 126-137
- WEBER Eugen, « Une sérieuse entreprise de civilisation : l'école et la scolarisation », *La fin des terroirs – La modernisation de la France rurale, 1870-1914*, Paris, Aubin, 1998 (3^{ème} édition), 839 p. (traduction : Antoine Berman et Bernard Génies)

- ZAPATA Antoine, *Connaître l'Education nationale*, Paris, PUF, collection «L'éducateur», 1998, 192 p.

2) Organisations partisans et syndicales du monde enseignant

- ATTALI Michaël, *Le syndicalisme des enseignants d'éducation physique (1945-1981)*, Paris, L'Harmattan, collection «Espaces et Temps du sport», 2004, 345 p.
- BACOT Paul, « *Le comportement électoral des instituteurs. Mitterrandistes et giscardiens* », *Revue française de science politique*, XXVII, n° 6, 1977, p. 884-914
- BARTHELEMY Martine, « Des militants de l'école: les associations de parents d'élèves en France », *Revue Française de Sociologie*, vol. 36, n° 3, 1995, p. 439-472
- BATSCH Laurent, *La FEN au tournant – de l'autonomie à la recomposition, 1947-1987*, Paris, PEC-La Brèche, 1987, 173 p.
- BERNARD François, BOUET Louis, DOMMANGET Maurice, SERRET Gilbert, *Le syndicalisme dans l'enseignement - Histoire de la Fédération de l'enseignement des origines à l'unification de 1935*, IEP de Grenoble, CRDP Toulouse, 1966, 3 Tomes
- BRUCY Guy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, collection « Histoire de l'éducation », 2003, 631 p.
- DALANÇON Alain, « Le SNES et le SNI face à la réforme Billières : une lecture différente du plan Langevin-Wallon », *Points de repères – revue de l'IRHES*, n° 19, oct. 1997, 40 p.
- DALANÇON Alain, « Le SNES et le SNI face à la réforme Billières : une lecture différente du plan Langevin-Wallon », *Points de repères*, 1997, n° 19, p. 40
- Daniel RENARD, « Le SNI : du plan Langevin-Wallon à l'école fondamentale », *Points de repères – revue de l'IRHES*, n° 19, oct. 1997, 40 p.
- FLAMMANT Thierry, *L'école émancipée*, Treignac, Les Monédières, 1982, 401 p.
- FRAJERMAN Laurent, CHANET Jean-François, GIRAULT Jacques et BOSMAN Françoise (dir.), *La Fédération de l'Education nationale (1928-1992) – Histoire et archives en débat*, Lille, Presses du Septentrion, 2009, 351 p.
- GALAND Marie-France, MOLERES Jean « Scission syndicale de 1947/1948. L'autonomie de la FEN », *Cahiers du Centre fédéral*, n°10, septembre 1994, 186 p.
- GEAY Bertrand, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La découverte, collection «Repères», 1997, 121 p.
- GIRAULT Jacques (dir.), *Les enseignants dans la société française au XX^e siècle – Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, 225 p.
- GIRAULT Jacques, *Instituteurs, professeurs – Une culture syndicale dans la société française (fin XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, 352 p.
- HENRY André, *La FEN de 1974 à 1981 – Conquérir l'avenir*, Paris, Editions CIEM, 1992, 425 p.
- HIRSCH Robert, « La grève des instituteurs et institutrices de la Seine en 1947 », *Mouvement social*, 2005, n° 12, p. 35-57
- HURTIG Serge (dir.), *Alain Savary – politique et honneur*, Paris, Presse de la FNSP, collection « Académiques », 2002, 336 p.
- PAGET Denis « Des vertus anticipatrices du plan Langevin-Wallon », *Points de repères – revue de l'IRHES*, n° 19, oct. 1997, 40 p.
- PETITTE Jean, « Le plan Langevin-Wallon : un outil pour un syndicalisme nouveau », *Points de repères – revue de l'IRHES*, n° 19, oct. 1997, 40 p.
- ROBERT André (dir.), *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, 379 p.
- ROBERT André, *Le syndicalisme des enseignants*, Documentation Française / CNDP, 1995, 212 p.

- SINGER Madeleine, *Histoire du SGEN (1937-1970)*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1987 (réédition), 672 p.
- SINGER Madeleine, *Le SGEN des origines à nos jours* Paris, Cerf, collection «L'école de la République», 1993, 356 p.
- SOREL Etya, « Le plan Langevin-Wallon et ses interprétations syndicales et politiques depuis 1947 », *Nouveaux regards*, 1999, n° 6, p. 37-39

3) Littérature administrative sur l'éducation et ouvrages généraux sur l'administration de l'Education nationale

- AUDUC Jean-Louis, *Le système éducatif français*, Créteil, Editions du CRDP de Créteil, 2004 (8^{ème} édition), 222 p.
- BOURDON Jean (dir.), THELOT Claude (dir.), *Education et formation – L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, CNRS Editions, 318 p.
- BOURSIN Jean-Louis, LEBLOND Françoise, *L'administration de l'Education Nationale*, Paris, PUF, collection «Que sais-je ?», 1988 (2^{ème} édition), 128 p.
- CHAPELLE Gaëtane (dir.), MEURET Denis (dir.), *Améliorer l'école*, Paris, PUF, 2006, 268 p.
- DURAND-PRINBORGNE Claude, *L'Education nationale – Une culture, un service, un système*, Paris, Nathan Université, collection «Fac série Education», 1994 (3^{ème} édition), 322 p.
- GIROD Roger, *Politiques de l'éducation – l'illusoire et le possible*, Paris, PUF, collection «Sociologies», 1981, 263 p.
- LA BORDERIE René, *20 facettes du système éducatif*, Paris, Nathan Pédagogie, collection «Repères pédagogiques», 1994, 382 p.
- LADERRIERE Pierre, *L'enseignement : une réforme impossible ? Analyse comparée*, Paris, L'Harmattan, collection «Education et formation – série Politique et conduite», 1999, 490 p.
- PERETTI Claudine (dir.), *Dix-huit questions sur le système éducatif*, Paris, La documentation française, collection «Les études de la documentation française», 2004, 254 p.
- TOULEMONDE Bernard, *Petite histoire d'un grand ministère, l'Education nationale*, Paris, Albin Michel, 1988, 302 p.
- VAN ZANTEN Agnès, *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, collection «Que sais-je ?», 2004, 126 p.
- VASCONCELLOS Maria, *Le système éducatif*, Paris, La découverte, collection «Repères», 2001 (rééd.), 123 p.

4) Analyse des politiques publiques de l'éducation

- BALLAND Ludivine, *Une sociologie politique de la crise de l'école – de la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*, Thèse pour le doctorat de science politique, sous la direction de Bernard Pudal, GARRAUD Philippe, « Politiques nationales : élaboration de l'agenda », *L'année sociologique*, 1990, vol. 40, p. 17-41
- BONGRAND Philippe, *La scolarisation des mœurs – Sociohistoire de deux politiques de la scolarisation, en France, depuis la libération*, Thèse pour le doctorat de science politique, sous la direction de Pascale Laborier, Université de Picardie, 2009.
- BULLE Nathalie, *La rationalité des décisions scolaires – analyse comparée de l'évolution des systèmes d'enseignement secondaire français et américain au cours du XX^e siècle*, Paris, PUF, collection «Sociologies», 1999, 333 p.

- BULLE Nathalie, *Les transformations idéologiques de l'enseignement dans l'école secondaire 'de masse'*, in R. Boudon, N. Bulle, M. CHERKAOUI (dir.), *Ecole et Société - Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001, p. 117-145
- CHARLOT Bernard (dir.), BEILLEROT Jacky (dir.), *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris, PUF, collection «Pédagogie d'aujourd'hui», 1995, 292 p.
- DEVEDJIAN Patrick, « Décentralisation, l'éternelle tapisserie de Pénélope », *Commentaire*, n°113, 2006, vol. 29, p. 99-108
- DURU-BELLAT Marie, MERLE Pierre, « Politiques éducatives, évolution des scolarités et transformation de la sélection », *L'année sociologique*, 50, n° 2, p. 319-344
- DUTERCQ Yves (dir.), *Comment peut-on administrer l'école ?*, Paris, PUF, collection «Education et Formation», 2001, 192 p.
- GRUSON Pascale, *L'Etat enseignant*, Paris, Editions de l'EHESS, 1979, 352 p.
- Hélène Fenet-Buisson, « L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative ? », *Revue internationale de politique comparée*, 2007, n° 3, volume 14, p. 385-397
- JONES Charles O., « The policy approach: An essay on teaching American politics », *Midwest journal of political science*, May 1969, vol. 13, n° 52, p. 284-297.
- LEGRAND Louis, *Les politiques de l'éducation*, Paris, PUF, collection «Que sais-je ?», 1988, 126 p.
- MONDOT Jean-François, *Petite chronique d'un grand ministère – Une année à l'Education Nationale*, Paris, Flammarion, 2002, 272 p.
- MOREL Stéphanie, *Ecoles, Territoires et identités – Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques politiques », 2002, 354 p.
- MUSSELIN Christine, *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, collection « Sciences sociales et Sociétés », 2001, 218 p.
- OBIN Jean-Pierre, « Le projet d'établissement en France : mythe et réalité », *Revue francophone d'éducation comparée*, 2001, n° 1
- OBIN Jean-Pierre, *La crise de l'organisation scolaire – De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*, Paris, Hachette, collection «Former, organiser pour enseigner», 1993, 351 p.
- PAUL Jean-Jacques, *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs – Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, 1999, 360 p.
- PONS Xavier, *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels - Discours et méthodes (1958-2008)*, Thèse pour le doctorat de science politique, sous la direction de Pierre Lascombes et Agnès Van Zanten, IEP de Paris, 2008, 961 p.
- POUPEAU Franck *Une sociologie d'Etat – L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, collection « Cours et travaux », 2003, 254 p.
- *Revue Savoirs*, numéro consacrée à la question de la «Revalorisation de la fonction enseignante», 1989
- ROBERT André, *Actions et décisions dans l'Education nationale*, Paris, L'Harmattan, 1999, 167 p.
- ROBERT André, *Système éducatif et réformes (1944 à nos jours)*, Paris, Nathan, collection «Repères pédagogiques», 1993, 245 p.
- VAN HAECHT Anne, « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? », *Education et sociétés*, 1998, n° 1, p. 21-46
- VAN HAECHT Anne, « Les politiques publiques d'éducation : un renouvellement nécessaire des outils théoriques ? », *Revue de l'Institut de Sociologie*, 2001, n° 1-4, p. 15-36
- VAN HAECHT Anne, « Les politiques publiques d'éducation : un renouvellement nécessaire des outils théoriques ? », *Education et société*, 2001, vol. 8, n°2, p. 15-40

5) Formation des enseignants

- AERSS, *Pour une école nouvelle, Formation des maîtres et recherche en Education – Actes du colloque d'Amiens*, Paris, Dunod, 1969, 479 p.
- ALTET Marguerite, *La formation professionnelle des enseignants – Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Paris, PUF, collection «Pédagogie d'aujourd'hui», 1994, 264 p.
- BOUCHERET Pierre, GILLES André, *Quels professeurs demain ?*, Paris, Editions Gaston Lachurié, collection «Ouvertures», 1985, 268 p.
- BOURDONCLE Raymond (dir.), DEMAILLY Lise (dir.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses Universitaires du septentrion, 1998, 480 p.
- BOURDONCLE Raymond, «La professionnalisation des enseignants» «1. Analyses sociologiques anglaises et américaines», *Revue française de pédagogie*, n° 94, 1991, «2. Les limites d'un mythe», *Revue française de pédagogie*, n° 105, 1993.
- BOURDONCLE Raymond, ROBERT André, «Primary and secondary school teachers in France : changes in identities and professionalisation», *Journal of Education policy*, March 2000, vol. 15, n°1, p. 71-81.
- BOURDONCLE Raymond, ZAY Danielle, *Ecole normale et université dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985) – une expérience pour les IUFM ?*, Paris, INRP, collection «Rapports de recherche», n° 7, 1989, 195 p.
- BOUTIN Gérald, *La formation des enseignants en question – Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, Québec, Editions Nouvelles, 2003, 216 p.
- BOUVIER Alain, «Les IUFM : présent, passé, futur», *Cahiers de la fonction publique et de l'administration*, n°160, septembre 1997
- BUFFET-RAMOUSSE Françoise, TSCHOUMY, Jacques-André, *Choc démocratique et formation des enseignants en Europe*, Lyon, PUL, 1995, 197 p.
- CAUTERMAN M., DEMAILLY Lise, SULLYS S., BLIEZ-SULLEROT N., *La formation continue des enseignants est-elle utile ?*, Paris, PUF, collection «Education et formation», 1999, 218 p.
- CRINON Jacques, «La formation dans les écoles normales : unité ou diversité des modèles ?», *Observatoire permanent des formations*, 13, INRP, DP 4, p. 42-55
- DELSAUT Yvette, *La place du maître – Une chronique des Ecoles Normales d'Instituteurs*, Paris, L'Harmattan, collection «Bibliothèque de l'Education», 1992, 173 p.
- DEMAILLY Lise, «La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants», *Sociologie du travail*, n° 1, 1987, p. 59-69
- DEMAILLY Lise, ZAY Danielle, «Politiques et organisation dans la recherche-développement : le cas des IUFM», *Revue française de pédagogie*, n° 121, oct/nov/dec. 1997
- DEVELAY Michel, *Peut-on former des enseignants ?*, Paris, ESF, collection «Pédagogies», 1994, 156 p.
- FERRY Gilles, *Le trajet de formation – les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, L'Harmattan, collection «Science de l'éducation», 2003 (réed.), 112 p.
- GABLE Norman M., PORTER James F., *L'évolution du rôle du maître – perspectives internationales*, Presses de l'UNESCO, 1977, 258 p.
- GEORGES Guy, HANNOUN Hubert, LEON Antonin, TORAILLE Raymond, *La formation des maîtres*, Paris, ESF Editions, 1974, 139 p.
- GIMERO José (dir.), IBANEZ Richard Martin (dir.), *La fonction du personnel enseignant du 1^{er} et 2nd degré*, Presses de l'UNESCO, 1981, 276 p.
- GOUJON Pierre, *La création de l'IUFM de l'académie de Lyon*, Lyon, PUL, collection «IUFM», 2000, 238 p.
- GUIGUE-DURNING Michèle, *Les mémoires en formation – entre engagement professionnel et construction du savoir*, Paris, L'Harmattan, collection «Savoir et Formation», 1995, 270 p.

- GUILLOT Agnès, *Les jeunes professeurs des écoles – Devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan, collection «Forum», 1998, 187 p.
- GUIRAL Pierre, THUILLER Guy, *La vie quotidienne des professeurs de 1870 à 1940*, Paris, Hachette, 1982, 318 p.
- HAMEL Thérèse, *Le déracinement des écoles normales – Le transfert de la formation des maîtres à l'université*, Québec, Institut de Recherche sur la culture, 1991, 230 p.
- HUBERMAN Michaël, *La vie des enseignants – Evolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaux et Niestlé, collection «Actualités pédagogiques et psychologiques», 1989, 338 p.
- LANG Vincent, *La professionnalisation des enseignants – Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF, collection «éducation et formation – formation permanente, éducation des adultes», 1999, 260 p.
- LETTHIERRY Hugues (dir.), *Feu les écoles normales (et les IUFM ?)*, Paris, L'Harmattan, 1994, 445 p.
- ORIVEL Francois, PERROT Jean, « Un regard économique sur l'évolution de la carrière enseignante – Analyse du cas français dans une perspective internationale », *Savoir, Education, Formation*, 1989, n°1(2), p. 311-331.
- PAQUAY Léopold (dir.), ALTET Marguerite (dir.), CHARLIER Evelyne (dir.), PERRENOUD Philippe (dir.), *Former des enseignants professionnels – Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université, collection «Perspectives en éducation», 1998 (2^{ème} édition), 267 p.
- PERRENOUD Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, collection «Savoir et Formation», 1994, 254 p.
- PEYRONIE Henri, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école – formation, socialisation et manières d'être au métier*, Paris, PUF, collection «Education et formation», 1998, 215 p.
- PEYRONNIE Henri, *Les enseignants, l'école et la division sociale – Cheminement de recherche en science de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, collection «Education et formation», 2000, 189 p.
- PROST Antoine, « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche et formation* n°32, 1999, p. 9-24
- PROST Antoine, « Le passé du présent : d'où viennent les IUFM ? » in *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants*, Recherche et formation, Paris, INRP, 1991, 193 p.
- RAYMOND Danielle (dir.), LENOIR Yves (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale – Des changements dans les rapports de la formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, collection «Perspectives en éducation», 1998, 324 p.
- ROBERT André, TERRAL Hervé, «La formation commune en IUFM – entre mythe fondateur et mise en œuvre effective», *recherche et formation*, n° 13, avril 1993
- SOËTARD Michel, «(F)utilité des stages pour futurs enseignants en formation de pensée éducative ? ou pourquoi Emile, s'il se destinait au métier d'enseignant, resterait quand même dans son roman», *Cahiers Binet-Simon*, 1995, n° 642, p. 67-76.
- TARDIF Maurice, LESSARD Claude, CLERMONT Gauthier, *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF, collection «Education et formation – Biennales de l'éducation», 1998, 290 p.
- TERRAL Hervé, *Profession : professeur - des écoles normales maintenues aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (1945-1990)*, Paris, PUF, collection «Pédagogie aujourd'hui», 1997, 271 p.
- TERRAL Hervé, ROBERT André, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF, collection «Education et permanente – formation permanente, éducation des adultes», 161 p.
- TROUSSON Alain, *De l'artisan à l'expert – La formation des enseignants en question*, Paris, Hachette Education, Collection «Ressources et formation – Enjeux du système éducatif», 1992, 123 p.
- VINCENT Alain, *L'école normale – Des bussards de la république aux professeurs des écoles*, Paris, Editions Alan Sutton, 2001, 126 p.

- ZAY Danielle, *La formation des instituteurs*, Paris, Editions universitaires, collection «Savoir et Formation», 1988, 235 p.

6) Sociologie de l'éducation

- ANGUS L., «The sociology of school effectiveness », *British Journal of sociology of education*, 1993, 14-3, p. 333-345
- BALLION Robert, « Le choix du collège : le comportement «éclairé» des familles », *Revue Française de Sociologie*, vol. 27, n° 4, 1986, p. 719-734
- BALLION Robert, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982, 320 p.
- BALUTEAU François, *Ecole et changement – Une sociologie constructiviste du changement scolaire*, Paris, L'Harmattan, collection «Savoir et formation», 2003, 213 p.
- BARRERE Anne, «Sociologie du travail enseignant», *L'année sociologique*, 50, n° 2, p. 469-492
- BARRERE Anne, *Les enseignants au travail – Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, collection «Savoir et Formation», 2002, 304 p.
- BARRERE Anne, SEMBEL, Nicolas, 1998, *Sociologie de l'éducation*. Paris, Nathan, 128 p.
- BARRERE Anne, *Travailler à l'école – Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes, PUR, 2003, 201 p.
- BAUDELOT Christian, ESTABLET Roger, *Allez les filles !*, Paris, Seuil, collection «Points», 1992, 244 p.
- BAUDELOT Christian, ESTABLET Roger, *Le niveau monte – réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil, collection «L'épreuve des faits», 1989, 203 p.
- BAUDELOT Christian, ESTABLET Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971, 336 p.
- BERNSTEIN Basil, *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, collection « Le sens commun », 352 p., (traduction 1971).
- BERTHELOT Jean-Michel, *Ecole, orientation, société*, Paris, PUF, collection « Pédagogie d'aujourd'hui », 1996, 187 p.
- BOUDON Raymond (dir.), BULLE Nathalie (dir.), CHERKAOUI Mohammed (dir.), *Ecole et société – les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, collection «Sociologies», 2001, 273 p.
- BOUDON Raymond, *L'inégalité des chances – La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand-Colin, collection «Pluriel», 1994 (réed.), 398 p.
- BOUDREAU Pierre, « Pygmalion en classe : Les enseignants accordent-ils une chance égale d'apprendre à tous leurs élèves ? », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 2, 1999, p. 228-265
- BOURDIEU Pierre, DE SAINT-MARTIN Monique, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, n°1-3, p. 68-93
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction – Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, coll. «Le sens commun», 1970, 279 p.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers – Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, coll. «Le sens commun», 1994 (réed.), 189 p.
- BRESSOUX Pascal, « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture », *Revue Française de Sociologie*, 1995, vol. 36, n° 2, p. 273-294.
- BRESSOUX Pascal, « Les performances des écoles et des maîtres – Le cas des acquisitions en lecture », *Education et formation*, 1993, n° 30,
- BROOKOVER Wilbur B., John H. Schweitzer; Jeffrey M. Schneider, Charles H. Beady, Patricia K. Flood, Joseph M. Wisenbaker, « Elementary School Social Climate and School Achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 15, n° 2, p. 301-318

- BROOKOVER Wilbur, « The Social Roles of Teachers and Pupil Achievement », *Journal of Educational Research*, 34: p. 272-87
- CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire - un métier de classe moyenne*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987, 407 p.
- CHARLES Frédéric, CLEMENT Jean-Paul, *Comment devient-on enseignant ? L'UFR et ses publics*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997, 236 p.
- CHARLES Frédéric, *Instituteurs ! Un coup au moral – Genèse d'une crise de reproduction*, Paris, Ramsay, collection « Essais », 1988, 271 p.
- CHARLOT Bernard, « L'ethnographie de l'école dans les travaux britanniques », *Pratiques de Formation - Analyses*, n° 18, 1989, p. 87-106.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth et ROCHEX Yves, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Albin Michel, collection « Formation des enseignants », 1992, 251 p.
- CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir – Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, collection « Poche éducation », 1999, 112 p.
- CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Economica, collection « Education », 1999, 390 p.
- CHARLOT, Bernard (dir.) (1994) *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 223 p.
- CHERKAOUI Mohammed, *Les changements du système éducatif en France – 1950-1980*, Paris, PUF, collection « Sociologie », 1982, 309 p.
- CHERKAOUI Mohammed, *Paradoxes de la réussite scolaires – Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*, Paris, PUF, collection « Sociologie », 1979, 223 p.
- CHERKAOUI Mohammed, *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 1999 (rééd.), 127 p.
- CONVERT Bernard, « Des hiérarchies maintenues – espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001 », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n°149, p. 61-73
- CONVERT Bernard, « La désaffectation pour les études scientifiques – quelques paradoxes du cas français », p. 449-467, *Revue française de sociologie*, 2003, 44-3 p. 449-467
- COUSIN Olivier, « L'effet établissement – Construction d'une problématique », *Revue Française de Sociologie*, 1993, vol. 34, n° 3, p. 395-419
- COUSIN Olivier, *L'efficacité des collèges – Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF, collection « Education et formation – recherches scientifiques », 1998, 226 p.
- CROS Louis, *L'explosion scolaire*, Paris, Publication du Comité Universitaire d'Information, 1961, 178 p.
- DELAMONT Sara, *Interaction in the Classroom*, London, Methuen, collection « Contemporary sociology of school », 1976, 124 p.
- DEROUET Jean-Louis (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck Université, collection « Pédagogies en développement », 2000, 299 p.
- DEROUET Jean-Louis, « Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs », *Revue française de pédagogie*, n° 95, Avril-mai-juin 1991, p. 65-66
- DEROUET Jean-Louis, *Ecole et justice – De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié, collection « Leçons de choses », 1992, 269 p.
- DUBET François, « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'année sociologique*, 50, n° 2, p. 383-408
- DUBET François, *A l'école – Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1998, 361 p.
- DUBET François, COUSIN Olivier, GUILLEMET Jean-Philippe, « Mobilisation des établissements et performances scolaires : Le cas des collèges », *Revue Française de Sociologie*, 1989, vol. 30, n° 2, p. 235-256
- DUBET François, *La galère – jeunes en survie*, Paris, Seuil, collection « Points », 1995 (1^{ère} édition 1987), 497 p.

- DUBET François, *Les lycéens*, Paris, Seuil, collection « Points actuels », 410 p.
- DURU-BELLAT Marie et VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, collection « U », 1999 (2^{ème} édition), 267 p. – p. 3
- DURU-BELLAT Marie, *L'école des filles – Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, collection «Bibliothèque de l'Education», 2004 (2^{ème} édition), 276 p.
- DURU-BELLAT Marie, *Les inégalités sociales à l'école – genèse et mythes*, Paris, PUF, collection Education et formation, 2002, 256 p.
- DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain, « Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte 'fait des différences'... », *Revue Française de Sociologie*, 1988, vol. 29, n° 4, p. 649-666.
- DUTERCQ Yves, LAFAYE Claudette, « Engagement et mobilisation de parents autour de l'école », *Revue française de sociologie*, 2003, vol. 44, n° 3, p. 469-495
- DUTERCQ Yves, *Les professeurs*, Paris, Hachette, collection «Pédagogies pour demain, Questions d'aujourd'hui», 1993, 190 p.
- ELLIOT John, « School effectiveness research and its critics: alternative visions of schooling », *Cambridge Journal of Education*, 1996, 26 (2), p. 199-224
- FELOUZIS Georges, « Interactions en classe et réussite scolaire: Une analyse des différences filles-garçons », *Revue Française de Sociologie*, vol. 34, n° 2, 1993, p. 199-222
- FELOUZIS Georges, « Performances et 'valeur ajoutée' des lycées : le marché scolaire fait des différences », *Revue française de sociologie*, vol. 46, 2005, n° 1, p 3-36
- FELOUZIS Georges, *L'efficacité des enseignants – Sociologie de la relation pédagogique*, Paris, PUF, collection « Pédagogie d'aujourd'hui », 1997, 208 p.
- FELOUZIS Georges, *Le collège au quotidien*, Paris, PUF, 1993, 240 p.
- FELOUZIS Georges, « La réussite scolaire des enfants d'immigrés », 2003, vol. 44, n° 3, p. 413-447
- FIZE Michel, *Les pièges de la mixité scolaire*, Paris, Presses de la Renaissance, 2003, 274 p.
- GARCIA Sandrine, POUPEAU Franck, « La mesure de la 'démocratisation' scolaire – notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en science sociale*, n°149, pp. 74-87
- GAZIEL Haim, « Advisory Councils in a Centralised Educational System: A Case-Study from France », *European Journal of Education*, 1980, vol. 15, n° 4, p. 399-407
- GAZIEL Haim, « School-Based Management as a Factor in School Effectiveness », *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 1998, vol. 44, n°4, p. 319-333.
- GEAY Bertrand, *Profession : instituteurs – Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil, collection « Liber », 1999, 283 p.
- GIRARD Alain, La réussite sociale en France, *Cahier de l'INED* n°38, 1961, 358 p.
- HAMILTON D., « The idols of the market place » in R. Slee, G. Weinberg, S. Tomlinson, *School effectiveness for whom ? Challenges to the School Effectiveness and School improvements movements*, London, Falmer Press, 1998
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, « Les primaires, ces incapables prétentieux », *Revue française de pédagogie*, 1985, n° 73 p. 57-65.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Crises de la société, crises de l'enseignement – Sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, PUF, collection « Bibliothèque de sociologie contemporaines », 1970, 400 p.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Les savoirs scolaires – Enjeux sociaux des contenus d'enseignements et de leur réformes*, Paris, Editions Universitaires, 1990, 233 p.
- LA BORDERIE, René, *Le métier d'élève*. Paris, Hachette, 1991.- 159 p
- LANGOUET Gabriel, *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, collection «Pédagogies», 1994, 187 p.

- LATTARD Alain, « Permanence et mutations du système dual – Où va le modèle allemand ? Les formations professionnelles entre l'Ecole et l'Entreprise : des dispositifs en mutation », *Revue française de pédagogie*, 2000, n° 131, pp. 75-85
- MABILON-BONFILS Béatrice, SAADOUN Laurent, *Sociologie politique de l'école*, Paris, PUF, collection «Education et Formation», 2001, 246 p.
- MARKIEWICZ-LAGNEAU Jacqueline, « Ecole et changement social – le rôle de l'enseignement secondaire en URSS », *Revue française de sociologie*, 1967, vol. 8, p. 80-97
- MARTUCELLI Danilo, «Evolution des problématiques – Etudes sociologiques des fonctions de l'école», *L'année sociologique*, 50, n° 2, p. 297-318
- MASSON Philippe, «Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation», n° 1, 1997 *Revue française de sociologie*, Vol. 38, n° 38-1, p. 119-142
- MASSON Philippe, *Les coulisses d'un lycée ordinaire – Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*, Paris, PUF, 1999.
- MERLE Pierre, « L'efficacité de l'enseignement », *Revue française de sociologie*, 1998, vol. 39, n° 3, p. 565-589
- MEURET Denis, «Etablissements scolaires : ce qui fait la différence», *L'année sociologique*, 50, n° 2, p. 545-556
- MINGAT Alain, « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoires : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue française de pédagogie*, 1991, n° 95, p. 47-63
- MINGAT Alain, « Les acquisition scolaires de l'élève au CP : les origines des différences ? », *Revue française de pédagogie*, 1984, n° 69, p. 49-64
- MORLEY Louise, NAZ Rassol, *School effectiveness: Fracturing the discourse*, London, Taylor & Francis, collection « Master classes in education series » 1999, 164 p.
- NORMAND Romuald, « Le mouvement de la 'school effectiveness' et sa critique dans le monde anglo-saxon », *Revue de l'Institut de sociologie*, 2001, n° 1-4, p. 135-166
- PARTI SOCIALISTE, *La société française et son école – acte du colloque*, Paris, Les éditions de l'an 2000, 1985, 286 p.
- PATY Dominique, *Douze collèges en France : le fonctionnement réel des collèges public*, Paris, La Documentation française, 1981, 320 pages.
- PAYET Jean-Paul, *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1995, p. 206
- PERRENOUD Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Librairie Droz, 1984, 348 p.
- PERRENOUD Philippe, *La pédagogie à l'école des différences – fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF éditeur, 206 p.
- PERRENOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : E.S.F. éditeur, 1994, 207 p.
- RAME Sébastien (dir.), *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, Paris, L'harmattan, collection «Logiques sociales», 2001, 310 p.
- RAYOU Patrick, «Les savoirs scolaires», *L'année sociologique*, 50, n° 2, p. 557-570
- RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès, *Enquête sur les nouveaux enseignants – Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard, 2004, 301 p.
- *Revue Mouvements*, dossier spécial «Ecole : passer de la massification à la démocratisation», Découverte, sept-oct 1999, n° 5 167 p.
- ROCHEX Jean-Yves, « Normes et normativité en sociologie de l'éducation », *Multitudes*, janvier 1994
- ROCHEX Jean-Yves, *Le sens de l'expérience scolaire – Entre activité et réflexivité*, Paris, PUF, collection « L'éducateur », 1995, 304 p.
- ROPE Françoise, TANGUY Lucie, *Savoirs et compétences – de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, collection «Logiques sociales», 1994, 243 p.

- ROSENTHAL R. A. et JACOBSON L. *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1971 (2ème édition française)
- SIROTA Régine, « Le métier d'élève », *Revue Française de Pédagogie*, 1993, n°104, p. 85-108.
- SIROTA Régine, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988 195 p.
- TEDDLIE C., D. Reynolds, *The international Handbook of School Effectiveness Research*, Londres, Falmer Press, 2000
- TERRAIL Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2002, 348 p.
- TROUILLAUD David et SARRAZIN Philippe, « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », *Revue française de pédagogie*, 2003, n° 145, p. 89-119
- VAN HAECHT Anne, *L'école à l'épreuve de la sociologie – Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, Éditions Universitaires De Boeck, 1990
- VAN ZANTEN Agnès (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, collection «Textes à l'appui, série l'état des savoirs», 2000, 420 p.
- VAN ZANTEN Agnès (dir.), PLAISANCE Eric (dir.), SIROTA Régine (dir.), *Les transformations du système éducatif – Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, 1993, 369 p.
- VAN ZANTEN Agnès, « Les ressources du local. Innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires », *Revue française de pédagogie*, n°83, 1988, p. 23-30.,
- VAN ZANTEN Agnès, « Massification et régulation du système d'enseignement – Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé », *L'année sociologique*, 2000, 50, n° 2, p. 409-436
- VAN ZANTEN Agnès, DEROUET Jean-Louis et SIROTA Régine, « Approches ethnologiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe », *Revue française de pédagogie*, 1987, n° 78, p. 73-108, et 1987, n° 80, p. 69-97.
- VAN ZANTEN Agnès, GROSPIRON Marie-France, KHERROUBI Martine, ROBERT André, *Quand l'école se mobilise – les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, Paris La Dispute, 2002, 270 p.
- VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie – Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, collection «Le lien social», 2001, 424 p.
- WOODS Peter, *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin, 1990, 175 p. (traduction Patrick Berthier, Linda Legrand)

7) Sciences de l'éducation

- AVANZINI Guy, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1976, 198 p.
- AVANZINI Guy, *L'école, d'hier à demain – des illusions d'une politique à la politique des illusions*, Toulouse, Erès, 1991, 205 p.
- BAUDOIN Jean-Michel (dir.), FRIEDRICH Janette (dir.), *Théories de l'action et de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, 324 p.
- BEILLEROT Jacky, *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan, collection «Savoirs et formation», 1998, 154 p.
- CHARLOT Bernard (dir.), *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris, ESF, collection «Pédagogies», 1995, 246 p.
- CORNU Laurence, « La théorie et la pratique – Au-delà des fausses alternatives », *Le Débat*, n°64, mars-avril 1991 p. 44
- COUSINET Roger, *L'éducation nouvelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1965, 162 p. (1^{ère} édition 1950)
- DANTIER Bernard, *Les sciences de l'éducation et l'institution scolaire – les rapports entre savoirs de l'école, pédagogie et société*, Paris, L'harmattan, collection «Logiques sociales», 2001, 249 p.

- DANTIER Bernard, *Séparation ou désintégration de l'école ? – l'espace temps scolaire face à la société : de l'opposition créatrice à l'adaptation destructrice*, Paris, L'Harmattan, collection «logiques sociales», 1999, 249 p.
- DE PERETTI André, *Controverses en éducation*, Paris, Hachette, collection «pédagogie pour demain», 1993, 380 p.
- DEBESSE Maurice (dir.), MIALARET Gaston (dir.), *Traité des sciences pédagogiques, vol. 7 : fonction et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1978, 454 p.
- DELAMOTE Eric, *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Paris, PUF, collection «Pédagogie d'aujourd'hui», 1998, 213 p.
- DEVELAY Michel, *Peut-on donner du sens à l'école ?*, Paris, ESF, collection «Pratiques et enjeux pédagogiques», 2004, 126 p.
- DEVELAY Michel, *Propos sur les sciences de l'éducation – Réflexions épistémologiques*, Paris, ESF, collection «Pratiques et enjeux pédagogiques», 2001, 126 p.
- FABRE Michel, *Penser la formation*, Paris, PUF, collection «l'éducateur», 1994, 271 p.
- FERREOL Gilles, « La loi d'orientation dix ans après – mise en œuvre et interprétation », *Les cahiers de centre fédéral – centre Henri Aigueperse, Centre d'histoire sociale, de Recherches, de Formation de l'UNSA Education*, septembre 2003, n° 37, p. 15-227
- GAUBERT Joël, «Le tournant communicationnel de l'école», *Le messager européen*, n° 4, 1990 – p. 169-202
- GROUX Dominique, PORCHER Louis, *L'éducation comparée*, Paris, Nathan, collection «Repères pédagogiques», 1997, 157 p.
- HADJI Charles (dir.), *Innover pour réussir – des acteurs parlent aux acteurs*, ESF Editions, collection « Pédagogies », 1991, 194 p.
- HASSENFORDER Jean (dir.), ETEVE Christiane (dir.), *Les sciences de l'éducation à travers les livres*, Paris, L'Harmattan, collection «Education et formation – série références», 1998, 266 p.
- HESS Remi, *Des sciences de l'éducation*, Paris, Economica, collection «Poche éducation», 1997, 112 p.
- JACQUET Gilbert, *De l'Education nationale ou bilan de santé d'une sexagénaire*, Paris, Nathan, collection «Repères pédagogiques, série Formation», 1995, 172 p.
- JACQUET-FRANCILLON François (dir.), KAMBOUCHNER Denis (dir.), *La crise de la culture scolaire – Origines, interprétations, perspectives*, Paris, PUF, 2005, 505 p.
- MARCEL Jean-François, *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*, Paris, L'Harmattan, collection «Savoir et formation», 2002, 267 p.
- MARMOZ Louis, *Les sciences de l'éducation en France – Histoire et réalités*, Editions EAP, collection «Recherches et sciences de l'éducation», 1988, 115 p.
- MEIRIEU Philippe, DEVELAY Michel, *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF, collection «Pédagogies», 1992, 211 p.
- MEIRIEU Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 4ème édition 1994, 208 p., (1ère édition 1992)
- MEIRIEU Philippe, *L'école mode d'emploi – Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, collection « Pédagogies outils », 1985, 187 p.
- MEIRIEU Philippe, LE BARS Stéphanie, *La machine école*, Paris, Gallimard, collection « Folio Essai », 2001, 259 p.
- MEIRIEU Philippe, *L'envers du tableau – Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, ESF, 1997, 282 p. (1ère édition 1993).
- PLAISANCE Eric, VERGNAUD Gérard, *Les sciences de l'éducation*, Paris, La Découverte, collection «Repères», 1993, 126 p.
- RANJARD Patrice, *L'individualisme, un suicide culturel – Les enjeux de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, collection «Savoir et formation», 1997, 378 p.
- REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, collection «Sup», 1994, 126 p.
- REBOUL Olivier, *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF, collection « L'éducateur », 1984, 168 p.

- REY Bertrand, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, collection «Pédagogies», 1998 (rééd.), 216 p.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile ou de l'Éducation*, Paris, Gallimard, collection « Folio Essais », 1969, 703 p. (Texte établi par Charles Wirz – 1^{ère} publication 1762)
- ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile ou de l'Éducation*, Paris, Gallimard, collection « Folio Essais », 1969, 703 p. (Texte établi par Charles Wirz – 1^{ère} publication 1762)
- SCHERER René, «L'utopie pédagogue», p. 374-390, in de GANDILLAC Maurice, PIRON Catherine, *Le discours utopique – colloque de Cerisy*, Paris, Union Générale de l'édition, collection «10-18», 1978, 444 p.
- SEMBEL Nicolas (2003), Autour des mots «de travail scolaire». *Recherche et Formation*, 44, p. 125-135.
- SOËTARD Michel, «Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) », *Perspectives – Revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 443-456.
- SOLERE-QUEVAL Sylvie (dir.), *Les valeurs au risque de l'école*, Lille, Presses du Septentrion, 1999, 213 p.
- ULMANN Jacques, *La pensée éducative contemporaine*, Paris, Vrin, collection «Problèmes et controverses», 1982, 162 p.
- VIAUD Marie-Laure, *Des collèges et des lycées différents*, Paris, PUF, collection « Le Monde, partage du savoir », 2005, 258 p.

III/ Autres sources bibliographiques

1) Ouvrages et articles polémiques sur l'école

- ALTSCHULL Elizabeth, *L'école des égos – Contre les gourous du «pédagogiquement correct»*, Paris, Albin Michel, 2002, 153 p.
- ANTIBI André, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Paris, 2003, 160 p.
- ASSOCIATION POUR LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT ET DES CONCOURS, *Main basse sur l'éducation ou les conséquences désastreuses de la nouvelle formation des maîtres sur les générations futures*, Paris, Editions Universitaires, 1991, 111 p.
- BAEHREL Robert, HENDERSON Walter, *Changer l'école, un pari possible*, Paris, L'Harmattan, 197 p.
- BARREAU Jean-Michel, *L'école et les tentations réactionnaires*, Paris, L'Aube, collection «Essai», 2005, 156 p.
- BARROT Adrien, *L'enseignement mis à mort*, Paris, Librio, 2000, 88 p.
- BENARD François, *Nous retournerons à l'école quand elle ira mieux*, Paris, L'Harmattan, 2005, 155 p.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine (dir.), NADOT Suzanne (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, collection «Savoir et formation», 2000, 275 p.
- BOILLOT Hervé, *La pédagogie du vide*, PUF, Collection «Politique D'aujourd'hui», 1993, p. 229
- BOUTONNET Rachel, *Journal d'une institutrice clandestine*, Paris, Ramsay, 2003, 286 p.
- BOUYSSOU Georges, ROSSANO Pierre, RICHAUDEAU François, *Oser changer l'école*, Paris, Albin Michel / Bibliothèque Richaudeau, 1996, 231 p.
- BRIGHELLI Jean-Paul, *La fabrique du crétin ou la mort programmée de l'école*, Paris, Editions Jean-Claude Gawsewitch, 2005, 221 p.
- CATHELIN Nicole, *Les années collège – Le grand malentendu*, Paris, Albin Michel, 2004, 185 p.
- CHAMPION Christine, *La désinformation par l'Éducation nationale*, Paris, Editions du Rocher, 2005, 201 p.

- COQ Guy, « Les impasses de la raison pédagogue », *Esprit*, décembre 1991, p. 158-166
- COQ Guy, *Eloge de la culture scolaire*, Paris, Kiron, collection «Le félin», 2003, 198 p.
- DACUNHA-CASTELLE Didier, *Peut-on encore sauver l'école ?*, Paris, Flammarion, 2000, 225 p.
- DE ROMILLY Jacqueline, *Nous autres professeurs*, Paris, Fayard, 1969, 119 p.
- DIAMAND Carole, *Ecole, terrain miné*, Paris, Editions Liana lévi, 2005, 122 p.
- DARCOS Xavier, *L'art d'apprendre à ignorer*, Paris, Plon, collection « Tribune libre », 2000, 230 p.
- DUBET François *Pourquoi changer l'école ?*, Paris, Textuel, 2003 (2^{ème} édition), 144 p.
- DUNETON Claude, *Je suis comme une truie qui doute*, Paris, Seuil, collection «Points – actuels», 1976, 185 p.
- ELIARD Michel, *La fin de l'école*, Paris, PUF, collection «Education et formation», 2000, 137 p.
- ELIARD Michel, *L'école en miettes ?*, Paris, PIE, 1984, 311 p.
- FAUCONNIER Patrick, *La fabrique des meilleurs – Enquête sur une culture de l'exclusion*, Paris, Seuil, 2005, 281 p.
- GUNSBURG Henri, *L'ordre pédagogique, les coupeurs de tête de l'enseignement*, Paris, L'Harmattan, 177 p.
- HAMON Hervé, *Petits propos irresponsables concernant l'école*, Paris, Le télégramme, 2001, 159 p.
- HAMON Hervé, ROTMAN Patrick, *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Le Seuil, collection «Points actuels», 1984, 372 p.
- HEBRARD Anne, *L'école va bien...*, Paris, L'Harmattan, 2004, 91 p.
- JAVEAU Claude, *Eloge de l'élitisme*, Paris, Le grand miroir, collection «Petit panorama», 2002, 97 p.
- JOSTE Agnès, *Contre-expertise d'une trahison – La réforme du français au lycée*, Mille et une nuits, 2002, 266 p.
- KAMBOUCHNER Denis, *Une école contre l'autre*, PUF, coll. «Questions Actuelles», 318 p.
- LAVAL Christian, *L'école n'est pas une entreprise – le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, la Découverte, collection « Cahiers libres », 2003, 336 p.
- LE BRIS Marc, *Et vos enfants ne sauront pas lire...ni compter !*, Paris, Stock, 2004, 403 p.
- LELIEVRE Claude, *L'école à la française en danger*, Paris, Nathan, collection «Pédagogie», 1996, 239 p.
- LEONARD Guillaume, *La rage de faire apprendre... De la remédiation à la différenciation*, Paris, Jourdan Editions, 2006, 207 p.
- LEQUILLER Pierre, *La guerre scolaire n'aura pas lieu*, Paris, Criterion, collection «Alertes», 1992, 202 p.
- LEROUX Michel, «La destruction programmée de l'enseignement des lettres», *Commentaires*, n°102, été 2003, p. 325-331.
- LEVI-STRAUSS Claude, « Propos retardataires sur l'enfant créateur », in *Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983, p. 357-370
- LOBROT Michel, *A quoi sert l'école ?*, Paris, Editions Psy-Energie, 1986, 186 p.
- LOSADA Anne, *Vous parents et enfants qui ne comprenez plus rien à l'école*, Paris, L'Harmattan, 2005, 110 p.
- LURCAT Liliane, *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*, Paris, François-Xavier de Guibert (CEIL), 1998, 241 p.
- LURCAT Liliane, *Vers une école totalitaire ?- L'enfance massifiée face l'école et ses crises*, Paris, François-Xavier de Guibert (CEil), 2001 (réed.), 200 p.
- MOLINIER Gilbert, *La gestion des stocks de lycéens – Idéologies, pratiques scolaires et interdit de penser*, Paris, L'Harmattan, 1999, 227 p.
- MOLINO Jean, «Remarques critiques sur la réforme de l'orthographe», *Le messager européen*, n° 4, 1990 p. 49-74

- NEMO Philippe, *Le chaos pédagogique – Enquête sur l'enseignement des collèges et des lycées de la République*, Paris, Albin Michel, 1993, 254 p.
- PERUISSET-FACHE Nicole, *La modernisation de l'école – Appel à la résistance*, Paris, Michel Lafon, 2005, 346 p.
- POLONY Natacha, « Ecole, les dix mesures qui peuvent tout changer », *Marianne*, n° 287, 21-27 octobre 2002.
- RAYNAUD Philippe, THIBAUD Paul, *La fin de l'école républicaine*, Paris, Calman-Lévy, 1990, collection «Liberté de l'esprit», 228 p.
- SERAC Michel, *Quelle République sauvera l'école Républicaine ?*; PIE, 1985, 337 p.
- THIBAUD Paul et RAYNAUD Philippe, *La fin de l'école républicaine*, Calmann-Lévy, Collection « Liberté de l'esprit », 2007, 228 p
- TIDIANE Diakite, *Mutations et crise de l'école publique – Le professeur est mort, vive le prof!*, Paris, L'Harmattan, 2006, 178 p.
- TROGER Vincent, *L'école*, Paris, Editions Le cavalier bleu, collection «idées reçues», 2001, 128 p.
- VERMOREL François, *La ferme aux professeurs – Journal d'un stagiaire*, Paris, Editions Paris Max Chaleil, 2006, 110 p.

2) Livres de témoins et publications d'époque

- ABELES Marc, *Jours tranquilles en 1989 – Ethnologie politique d'un département français*, Paris, Odile Jacob, 1989, 365 p.
- BARBARANT Jean-Claude, « Du SNI au SE », 2005, Témoignage au groupe de recherches sur l'histoire du syndicalisme enseignant et universitaire disponible sur le site de l'UNSA-Education, <http://www.unsa-education.org/telechargement/histoiresociale/>
- CAPELLE Jean, *Education et politique*, Paris, PUF, collection «Sup – l'éducateur», 1974, 264 p.
- CHAPUIS Robert, *Si Rocard avait su – témoignage sur la deuxième gauche*, Paris, L'Harmattan, collection « Des poings et des roses », 2007, 228 p.
- CHEVENEMENT Jean-Pierre, *Apprendre pour entreprendre*, Paris, Librairie Générale française, collection « Le livre de poche », 1985, 254 p.
- Ecole Nationale d'Administration, *Le système scolaire en France*, Séminaires de l'ENA, Paris, Berger-Levrault, 1989, 511 p.
- FRANK Marie-Thérèse (dir.), ALLAIRE Martine (dir.), *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la libération – Tome 1, inventaire de cinquante-cinq entretiens*, Paris, INRP, 1995, 197 p.
- FRANK Marie-Thérèse (dir.), MIGNAVAL Pierre (dir.), Françoise LEPAGNOT-LECA, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la libération – Tome 4, inventaire de soixante quatre entretiens*, Paris, INRP, 2002, 205 p.
- FRANK Marie-Thérèse (dir.), MIGNAVAL Pierre (dir.), *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la libération – Tome 2, inventaire de soixante-six entretiens*, Paris, INRP, 2000, 209 p.
- FRANK Marie-Thérèse (dir.), MIGNAVAL Pierre (dir.), *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la libération – Tome 3, inventaire de quarante entretiens*, Paris, INRP, 2002, 143 p.
- GEMINARD Lucien, *L'unification du système d'enseignement, 1963-1985 – Souvenirs d'un Inspecteur Général*, Paris, INRP, 2002, 254 p.
- GEORGES Guy, *Les chemins de l'école*, Paris, Plon, 1991, 186 p.
- GEVREY Michel, « Les finalités de l'éducation en question : le débat syndical 1975-1985 », 2005, Témoignage au groupe de recherches sur l'histoire du syndicalisme enseignant et universitaire disponible sur le site de l'UNSA-Education, <http://www.unsa-education.org/telechargement/histoiresociale/>
- HUCHON Jean-Paul, *Jours tranquilles à Matignon*, Paris, Grasset, 1993, 280 p.

- JULY Serge, *Les années Mitterrand*, Paris, Grasset, 1986, 286p.
- LE GAL Martine, «La revalorisation de la fonction enseignante : Histoire d'une négociation », *Les cahiers de centre fédéral – centre Henri Aigueperse*, Centre d'histoire sociale, de Recherches, de Formation de l'UNSA Education, septembre 2003, n° 37, p. 229-276
- LE NOUANNIC Guy, « 1988-1997, de la Rochelle à Rennes, la fin du pari de 1948 ou l'inexorable marche vers la scission de la FEN, la construction de l'UNSA et ce qui s'en suivit... », 2005, Témoignage au groupe de recherches sur l'histoire du syndicalisme enseignant et universitaire disponible sur le site de l'UNSA-Education, <http://www.unsa-education.org/telechargement/histoiresociale/>
- LEGRAND André, *Le système E – l'école, de réformes en projets*, Paris, Denoël, collection «Documents», 1994, 276 p.
- MARCOU Gérard (dir.), COSTA Jean-Paul (dir.), DURAND-PRINBOGNE Claude (dir.), *La décision dans l'Education Nationale*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1992, 256 p.
- MEXANDEAU Louis, QUILLIOT Roger, *Libérer l'école – Plan socialiste pour l'Education nationale*, Paris, Flammarion, 1978, 188 p.
- PAIR Claude, *Rue du bac – Une nouvelle donne pour le système éducatif*, Paris, Syros, 1986, 252 p.
- PEYREFITTE Alain, *Le Mal français*, Paris, Plon, 1976, 514 p.
- *Programme commun de gouvernement du parti communiste et du parti socialiste*, Paris, Editions sociales, 1972, 192 p.
- PROST Antoine, NATANSON Jacques, *La révolution scolaire*, Paris, Les éditions ouvrières, 1963, 162 p.
- PUTFIN Guy, «Le secteur 'Revendications' de la FEN », Témoignage au groupe de recherches sur l'histoire du syndicalisme enseignant et universitaire disponible sur le site de l'UNSA-Education, <http://www.unsa-education.org/telechargement/histoiresociale/>
- ROUX Jean-Paul, « Le secteur 'Revendications' de la FEN de 1983 à 1995 », 23 mars 2005, Témoignage au groupe de recherches sur l'histoire du syndicalisme enseignant et universitaire disponible sur le site de l'UNSA-Education, <http://www.unsa-education.org/telechargement/histoiresociale/>
- SAVARY Alain, *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985, 236 p.
- VUAILLAT Monique, *J'ai connu sept ministres de l'Education nationale*, Paris, Plon, 1999 p.

3) Rapports consultés

- ANDRIEU Jean, *Perspectives d'évolution des rapports de l'école et du monde économique face à la nouvelle révolution industrielle*, Rapport présenté au nom du Conseil économique et social 1988
- BOUSSEL Daniel, *Créer une nouvelle dynamique de formation des maîtres*, rapport de la commission d'étude, ministère de l'Education Nationale, 10 octobre 1989
- BORNANCIN Michel, *La formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en deuxième année d'IUFM*, rapport du groupe national de réflexion sur la formation des enseignants en IUFM présenté par, Ministère de l'Education nationale 2001
- BOURDIEU Pierre, GROS François, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, Rapport au ministre de l'Education Nationale, 8 mars 1989.
- DE PERETTI André, *La formation des personnel de l'Education nationale – Rapport au Ministre de l'Education nationale*, Paris, La Documentation française, 1982, 331 p.
- HABY René, *Propositions pour une modernisation du système éducatif français*, Paris, Ministère de l'Education nationale, 1975
- JOXE Louis, *Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré*, (présidée par), Paris, La Documentation française, 1972

- LANGEVIN Paul et WALLON Henri, *La réforme de l'enseignement : projet soumis à M. le ministre de l'Education nationale par la commission ministérielle d'étude*, Paris, Ministère de l'Education nationale, 1947
- LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique*, Paris, La Documentation française, 1982, 375 p.
- LESOURNE Jacques, *Education et société demain ? A la recherche des vraies questions*, Rapport établi par le professeur Jacques Lesourne à la demande de M. René Monory, ministre de l'Education nationale, publié par le Ministère de l'Education nationale, éditions La découverte et journal *Le Monde*, Paris, 1988, 357 p.
- OBIN Jean-Pierre, *Enseigner, un métier pour demain*, rapport de la commission de réflexion sur le métier d'enseignant présenté par, Ministère de l'Education nationale, 2002
- *Pour une école nouvelle – Formation des maîtres et recherches en éducation*, Actes du colloque d'Amiens de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (mars 1968), Paris, Dunod, 1969
- PROST Antoine, *Les lycéens et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, *Rapport du groupe de travail sur les seconds cycles*, Paris, La Documentation française, 1984, 282 p.
- SEPTOURS Georges et GAUTHIER Roger-Francois, *La formation initiale et continue des maîtres*, rapport de l'inspection générale de l'Education nationale, rapporteurs, Ministère de l'Education nationale, 2003
- SOUBRE Luc, *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires – Rapport au Ministre de l'Education nationale*, 1982, MEN, service d'information, 35 p.

Archives publiques consultées

I/ Présentation thématique des archives consultées

Thèmes	Articles concernés	Détails
Commission Langevin-Wallon	19980157_art1	PV de séances
Commissariat Général au Plan		
Plan I et II	19771348_art3	
III° Plan	19771348_art3	Commission besoins de la Nation
	19771348_art4	Préparation du III° Plan
IV° Plan	19771348_art11	Besoins en personnels
	19870176_art1	Evaluation de l'impact de la réforme Berthoin / Généralités
	19870176_art3	Directives du gouvernement
	19870176_art4	Commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif
	19870176_art5	Commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif / Commission du Plan de 10 ans
	19771348_art3	Etudes prospectives de la population scolarisée
V° Plan	19771307_art13	Besoins en personnels enseignants
	19870176_art23	Prévisions effectifs / besoins diplômés
VI° Plan	19920211_art4	
	19780674_art8	
	19770491_art1	Institut national de planification de l'Education
	19810345_art2	
	19820335_art30	
	19820335_art31	

Réforme Berthoin	19790802_art1 19870196_art1	Réforme Berthoin Réforme Berthoin
Réforme Fouchet	19790802_art1 19870191_art1 19870176_art5 19870191_art47 19870196_art1 19950107_art1	Réforme Fouchet, 1965-66 1966, impact de la réforme Fouchet Textes de Louis Cros, revue <i>Education Nationale</i> sur la démocratisation Réforme du second cycle, 1965 (papiers Dulau) Réforme Fouchet, Capelle Discours de Capelle
Orientation	19771307_art38 19771307_art39 19771307_art40	Orientation, rapport de l'Assemblée nationale Orientation 1966, dossiers du Plan Orientation 1966, dossiers du Plan
IUT	19870191_art47	Papiers Dulau sur la mise en place des IUT
Commission Lichnerowicz	19870191_art1	
Colloques 1965-1966	19771307_art38 19771307_art48	Colloque finalités de l'éducation Colloque finalités de l'éducation / Colloque Economie de l'Education
Question des origines sociales	19771307_art38 19870196_art1	Déterminants sociaux Girard, origine sociale, origine scolaire
Colloque de Caen, 1966	19870191_art2	
Colloque d'Amiens, mars 1968	19780674_art4 19870191_art2	
Ministère Faure	19870192_art45 19870192_art45	Faure et l'Agrégation, la formation des maîtres Compte-rendus d'expériences pédagogiques
Commission de rénovation	19910758_art1	

pédagogique, 1969	1910758_art2 19790802_art1	
Commission de formation des maîtres, 1969 (Faure)	19780674_art4 19910757_art1 19870192_art45	formation des maîtres 63-69 Sous-commission enseignement supérieur
Projet de réforme Fontanet	19930271_art1 19930271_art2 19930271_art3 19970126_art1 19970126_art2	
Colloque Sages novembre 1973	19770499_art1 19770499_art5	
Commission Joxe	19920211_art4 19870200_art1 19870200_art14	Création de la commission, constitution, lettre de mission Rapport de la commission Joxe
Réforme Haby	19930271_art1 19930271_art2 1930271_art3 19920211_art4 19770599_art1 19770599_art2 19770599_art3 19770599_art4	
Autres commission de formation des maîtres	19800375_art17	Commission de formation des maîtres, 1972
Réflexion sur les Ecoles Normales	19870191_art47 19870191_art16 19810345_art2	Préparation de la formation professionnelle en 3 ans (papiers Dulau) Projet de réforme des ENI (1968-1972) Rapport IGEN sur les ENI
Prévisions effectifs enseignants	19790802_art3	

Ministère Savary	19830085_art1 19830085_art2 19830085_art3 19830085_art4 19830085_art5 19930203_art3 19930203_art4	
Ministère Jospin	20020356_art1 20040313_art1 20040313_art2 20040313_art3 19930637_art9 19930637_art10 19940643_art1 19950289_art1 19950289_art2	Archives cabinet Jospin Archives cabinet Jospin Archives cabinet Jospin Archives cabinet Jospin Archives cabinet Jospin Archives cabinet Jospin
Secrétariat d'Etat de Robert Chapuis	19910832_art 1 à 5 19910829 art 1 à 20	Papiers personnels de M. Chapuis Papiers personnels de M. Chapuis
Mise en place des IUFM	19930204_art1 19930204_art2 19980151_art1 19980151_art2 19980151_art3	
Formation des enseignants, dossiers de gestion	19930269_art7 19930269_art8 19930269_art9 19950102_art1 19970516_art1	
Recherche pédagogique	19960467_art1 19960467_art2	
International	19790222_art 1 à 6 19900503 art 1	

II/ Présentation analytique des fonds consultés : archives publiques

Cette présentation est classée selon le numéro de versement selon le référencement opéré par les services du centre d'archives contemporaines (CAC) de Fontainebleau.

Les détails ci-dessous sont extraits de la base « Priam3 » du CAC :

<http://www.culture.gouv.fr/documentation/priam3/pres.htm>

N° de versement **19770491**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Education](#) ; [Secrétariat Général](#) ; [Service Plan Scolaire et Universitaire](#)

Résumé art 1-3 : élaboration et exécution du 6ème plan.

art 1-2 : dossiers de travail des cellules études, statistiques économiques et comparaisons internationales des trois sous-commissions : objectifs, moyens de l'éducation, évaluations et synthèses : rapports, brochures, notes et tableaux : 1968-1975

art 3 : rapports d'exécution du 6ème plan : rapporteur général andre g. delion : 1972

Date de début **1968**

Date de fin **1975**

N° de versement **19770499**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Education](#) ; [Cabinet](#)

Producteur COLLOQUE NATIONAL SUR L'EDUCATION, COMMISSION DE REFORME DU FRANCAIS

Résumé art 1-8 : projet de réforme du système éducatif par m. Joseph Fontanet, ministre de l'éducation : colloque national sur l'éducation.

organisation matérielle du colloque : (notes de présentation, correspondance, rapports et comptes rendus de réunions, invitations et listes de participants) ; documents de travail (notamment dossier des travaux de la commission de réforme de l'enseignement du français) - réactions des lycéens, associations et syndicats.

Date de début **1973**

Date de fin **1974**

N° de versement **19770599**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Education](#) ; [Cabinet](#)

Résumé art 1-4 : réforme de l'enseignement du second degré : loi "Haby" du 11 juillet 1975 : travaux des groupes de réflexion sur le système éducatif : enquête, rapport, note, correspondance, dossier de presse, rapport de synthèse, document de travail des comités et conseil, comptes-rendus des réunions de concertation avec syndicats et élèves, circulaires aux chefs d'établissements.

Date de début **1974**

Date de fin **1977**

N° de versement **19771307**

Service origine : [Education Nationale](#) ; [Direction de la prévision - Service de l'information économique et statistique - Service des études informatiques et statistiques - Service de l'informatique, de la gestion et des statistiques - Service de la prévision, des statistiques et de l'évaluation - Direction de l'évaluation et de la prospective](#)

Producteur COMMISSARIAT GENERAL DU PLAN

Résumé art 1-48 : planification et programmation des équipements scolaires, universitaires et sportifs : colloques et relations internationales.

art 1-24 : 5eme et 6eme plans : travaux des commissions du commissariat general du plan (pv de seances, notes et rapports), rapports des groupes de planification interne au ministere : 1964-1970

art 25-37 : carte scolaire : organisation generale (notes et circulaires), preparation (enquete par departement pour l'etude des besoins, recensement des travaux a effectuer, equipement des instituts universitaires de technologie) : 1966-1970.

art 38-43 : orientation scolaire, questions de pedagogie : etudes, comptes-rendus de seances : 1965-1968

(notamment : enseignement des langues regionales, defense de la jeunesse scolaire, enfance inadaptée, audiovisuel).

art 44-47 : relations internationales : documentation sur les personnels enseignants (par pays), cooperation avec les pays africains et malgaches (conference des ministres de l'education, etude) : 1964-1970

art 48 : colloques "education et economie" (1965) et " finalites de l'education" (1966). travaux de la commission des programmes d'enseignement de l'architecture (1967)

Date de début **1964**

Date de fin **1970**

N° de versement **19771348**

Service origine : [Education Nationale](#) ; [Direction Chargée des Etablissements d'Enseignement Elementaire et Secondaire](#) ; [Sous-Direction de l'Organisation Pédagogique des Etablissements](#) ; [Bureau Enseignement du Second Cycle Technique Long](#)

Résumé

ART 1-13 : Preparation des 4eme et 5eme plans : etudes statistiques retrospectives (depuis 1924) et previsionnelles (jusqu'en 1975) sur les effectifs scolaires du premier et du second degre general et technique et sur les besoins en personnels ; listes d'etablissements d'enseignement secondaire, technique, agricole, prive et de cours professionnels (avec effectifs retrospectifs depuis 1920 et resultats ou copies d'examens), annuaire des etablissements d'education specialisee ; programme de constructions scolaires (art 12) ; enseignement en algerie (art 13, brochures et articles, 1958-1961) ; calcul du prix de revient d'un etudiant (art 13, 1962-1966).

Date de début **1920**

Date de fin **1975**

N° de versement **19780674**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction Chargée des Etablissements d'Enseignement Elementaire et Secondaire](#) ; [Direction Deleguée aux Enseignements Elementaire et Secondaire](#)

Producteur COMMISSION

Resume art 1-11 : dossiers traités par jean repousseau, inspecteur d'academie, charge de mission aupres du directeur delegue aux enseignements elementaire et secondaire de 1970 a 1973

art 1-7 : commission de reforme de l'enseignement du francais (commission emmanuel), commission de la renovation pedagogique (sous-commissions : enseignement prescolaire, elementaire et secondaire, groupes de travail : mathematiques, enseignement technique, loi d'orientation), commission de la formation des maitres : dossiers des seances : 1968-1973

art 5-7 : apprentissage de la lecture au cp (cours preparatoire) : reunions d'un groupe de travail (president raymond prier, conseiller technique au cabinet du ministre) ; redoublements du cp : enquetes par circonscriptions d'inspection primaire : 1966-1971
art 8-10 : preparation des 6eme et 7eme plans : dossiers de travail et rapports, comptes rendus de reunions des groupes de planification interne au ministere (dont : groupes sur les enseignements prescolaire, elementaire, secondaire, superieur, sur l'enfance inadaptée et sur les bibliotheques).
art 10-11 : commission de l'orientation, commission des orientations architecturales des constructions du second degre (comptes rendus de reunions, 1968-1969) ; commission de la vie scolaire (1968), rythmes scolaires (rapports de l'inspection generale vie scolaire, 1970-1972); reflexion sur les objectifs pedagogiques des enseignements secondaires generaux et techniques (1971-1972) ; etudes pour l'application des techniques educatives nouvelles, la formation permanente des instituteurs (rapports des inspecteurs d'academie, 1970-1971).
Date de debut 1968
Date de fin 1973

N° de versement **19790222**
Service origine [Enseignement supérieur et universités](#) ; [Délégation aux Relations Universitaires Internationales](#) ; [Division de la Coopération Universitaire \(1978\) - Division de la Coordination et des Affaires Multilaterales \(1979-1981\)](#)
Producteur CONSEIL DE L'EUROPE,OCDE,UNESCO,BIT
Résumé art 1-6 : relations avec les organisations internationales : conseil de l'europe, ocde, unesco, bit (bureau international du travail) : rapports, correspondance, comptes rendus de reunions.
Date de debut 1954
Date de fin 1977

N° de versement **19790802**
Service origine [Education Nationale](#)
Producteur CNRS (CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE),BUREAU DE RECHERCHE DU PETROLE,UNION FRANCAISE DE MARCHE
Résumé art 1-3 : ce fonds, tres heterogene, est constitue de dossiers abandonnes a la bibliotheque du cabinet:
art 1: enseignement prive: application de la loi du 31 decembre 1959: notes: 1959-1961.
enseignement technique superieur: commission d'etude pour le developpement de l'enseignement technique superieur, ecoles d'ingenieurs, ecoles de commerce: correspondance, enquetes, notes: 1955-1961
reform de l'enseignement: prolongation de la scolarite obligatoire (loi 01/08/1956), reforme de l'enseignement public (decret 06/01/1959), renovation pedagogique de l'enseignement pre-scolaire,elementaire, secondaire (travaux des commissions - 1969): correspondance, rapports, projets de loi
art 2-3: personnels: .reglementation (gestion et recrutement), statuts particuliers: notes, projets de decrets, textes officiels, correspondance: 1950-1961.
.projet de revalorisation de la fonction enseignante: 1957-1960.
art 3: organisation administrative du ministere, budget 1960; travaux du comite de coordination de la promotion sociale (1960-1961); projet de creation d'un bureau de presse et d'information (1961); statistiques (besoins en professeurs et instituteurs 1957-1963).
art 4: cooperation scientifique et culturelle: creation d'une universite internationale pour les cadres en developpement; projet d'observatoire europeen dans l'hemisphere austral, correspondance observatoire de paris; rapports d'activites de la mission ethnographique en tunisie du cnrs; photos

et plans du campus de dakar; pv de reunions du bureau de recherches du petrole; rapport de l'union francaise de marche: 1960-1961.

Date de début **1950**

Date de fin **1969**

N° de versement **19800375**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction Générale de la Programmation et de la Coordination](#) ; [Sous-Direction de la Coordination](#) ; [Bureau Coordination des Actions Pédagogiques et Educatives](#)

Producteur COMMISSION

Résumé art 1-18 : reforme et organisation des enseignements, vie scolaire, action sociale et sante scolaire, personnel enseignant, etablissements d'enseignement et de formation.

art 1-3 : travaux des commissions de reforme : reforme de l'enseignement du francais (commission rouchette) : proces-verbaux de seances, etudes sur la fonction enseignante dans le second degre (commission joxe) ; correspondance : 1971-1973

art 3 : planification, orientation, relations internationales (echanges scolaires, ecoles francaises a l'etranger) : 1971-1977

art 4-14 : suivi d'experiences pedagogiques dans les etablissements (travail independant, tiers-temps), projet de reforme de l'enseignement (projet fontanet) : etudes, groupes de travail ; reglementation des enseignements par disciplines ; correspondance relative a certains examens ; activites socio-educatives (theatre) ; vie scolaire : 1971-1979

art 15-16 : action sociale et hygiene scolaire (eleves meres celibataires), aide a la scolarite ; associations d'anciens eleves et de parents d'eleves : 1971-1974

art 10, 17-18 : projet de formation des maitres (1972), formation continue, etablissements d'enseignement et de formation : 1966-1974

Date de début **1966**

Date de fin **1979**

N° de versement **19810345**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction Générale de la Programmation et de la Coordination](#) ; [Sous-Direction Etudes Economiques et Sociales](#)

Producteur COMMISSARIAT GENERAL DU PLAN ; INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE

Résumé art 1-10 : coordination, programmation des equipements.

art 1 : commissions interministerielles : iehle (application des mesures de deconcentration), arnaud (structures de la prefecture de la region parisienne), joxe (fonction enseignante dans le second degre) : correspondance, rapports : 1970-1974

art 2-4 : inspection generale de l'education nationale : rapport du groupe de controle administratif des etablissements du second degre et des ecoles normales d'instituteurs, rapports par academie : 1971-1972

art 5 : preparation du 5eme plan (rapport de la commission de l'equipement scolaire, universitaire et sportif) et du 6eme plan (etudes) : 1965-1970

art 5-9 : carte scolaire : etudes et statistiques, mesures d'application : 1968-1979

art 10 : programmation des equipements des etablissements : etudes (m. tallon, inspecteur general : internats et demi-pension dans les etablissements d'enseignement secondaire), programmes de constructions scolaires, budget d'investissement : 1962-1975

Date de début **1962**

Date de fin **1979**

N° de versement **19790802**

Service origine [Education Nationale](#)

Producteur CNRS (CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE), BUREAU DE RECHERCHE DU PÉTROLE, UNION FRANÇAISE DE MARCHE

Résumé art 1-3 :

ce fonds, très hétérogène, est constitué de dossiers abandonnés à la bibliothèque du cabinet:
art 1: enseignement privé: application de la loi du 31 décembre 1959: notes: 1959-1961.
enseignement technique supérieur: commission d'étude pour le développement de l'enseignement technique supérieur, écoles d'ingénieurs, écoles de commerce: correspondance, enquêtes, notes: 1955-1961

réforme de l'enseignement: prolongation de la scolarité obligatoire (loi 01/08/1956), réforme de l'enseignement public (décret 06/01/1959), rénovation pédagogique de l'enseignement pré-scolaire, élémentaire, secondaire (travaux des commissions - 1969): correspondance, rapports, projets de loi

art 2-3: personnels: réglementation (gestion et recrutement), statuts particuliers: notes, projets de décrets, textes officiels, correspondance: 1950-1961.

.projet de revalorisation de la fonction enseignante: 1957-1960.

art 3: organisation administrative du ministère, budget 1960; travaux du comité de coordination de la promotion sociale (1960-1961); projet de création d'un bureau de presse et d'information (1961); statistiques (besoins en professeurs et instituteurs 1957-1963).

art 4: coopération scientifique et culturelle: création d'une université internationale pour les cadres en développement; projet d'observatoire européen dans l'hémisphère austral, correspondance observatoire de paris; rapports d'activités de la mission ethnographique en Tunisie du CNRS; photos et plans du campus de Dakar; PV de réunions du bureau de recherches du pétrole; rapport de l'Union Française de Marche: 1960-1961.

Date de début **1950**

Date de fin **1969**

N° de versement **19820335**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction des écoles](#) ; [Sous-Direction de l'Organisation Administrative et Financière](#) ; [Bureau Etudes Prévisionnelles, Méthodes de Gestion](#)

Résumé art 1-22 : recrutement des instituteurs : prévision des besoins et capacités d'accueil en écoles normales (propositions rectoriales et départementales, enquêtes sur les écoles normales d'instituteurs) ; situation des instituteurs remplaçants (tableaux statistiques par département) : 1958-1977

art 23-32 : préparation des 4ème, 5ème et 6ème plans : travaux des commissions et sous-commissions, rapport d'exécution du 6ème plan dans le domaine de l'éducation : 1969-1975

Date de début **1958**

Date de fin **1977**

N° de versement **19830085**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Éducation](#) ; [Bureau du Cabinet](#)

Producteur MISSION SUR LA FORMATION DES PERSONNELS

Résumé art 1-5 : mission a. de Peretti sur la formation des personnels de l'éducation nationale : lettre de mission, comptes rendus et rapports des groupes de travail, interventions syndicales, rapport final.

Date de début **1981**

Date de fin **1982**

N° de versement **19870176**

Service origine : [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Education](#) ; [Secrétariat Général](#) ; [Service Plan Scolaire et Universitaire](#)

Producteur COMMISSION

Résumé ART 1-97 (F 17 BIS 1-64, 5514, 5518-5547, 5561-5562) :

art 1-13 : élaboration du iveme plan par le commissariat au plan : travaux en commissions specialisees, comite du plan de 10 ans ; mise en application : travaux des commissions, reforme des etudes de medecine (1954-1966)

art 14-64 : preparation du veme plan : commission de l'equipement scolaire universitaire et sportif, (sous-commissions : effectifs scolaires, investissements, personnel, services sociaux, jeunesse et sports ; travaux inter-groupes : centre hospitalo-universitaires, enfance inadaptée, formation, musees scientifiques), travaux relatifs a l'education des commissions de la main d'oeuvre, de la recherche, des dom-tom ; statistiques et previsions (enseignement general), agricole, technique, superieur, recherche, cooperation) 1963-1970

execution du plan : programme de travail du service du plan, adaptation du plan apres les evenements de mai 1968, regionalisation du plan.

art 65-97 : preparation du iveme et veme plans d'equipement scolaire et universitaire : rapports et travaux des commissions, enquetes statistiques par universites, enquetes du bus sur les diplomes (bac, diplomes ensi), rapport d'activite et de conjoncture du cnrs (1962-1970).

Date de début 1954

Date de fin 1970

N° de versement 19870191

Service origine [Education Nationale](#)

Producteur SECRETARIAT GENERAL DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

Résumé art 1-47 (f 17 ter 1-42, 215-219) :

papiers de pierre laurent, secretaire general du ministre de l'education nationale : aout 1963 - mars 1968 :

art 1-17 : reforme de l'enseignement : plan fouchet

(reforme du premier cycle de l'enseignement secondaire : creation des c.e.s. : 3 decembre 1966 ; reforme du baccalaureat ; reforme de l'enseignement superieur)

enseignement technique : constitution des commission nationales professionnelles consultatives 1963-1966 et dossiers sur la reforme de l'enseignement agricole.

enseignement prive : modification de la loi debre. rapports sur l'enseignement prive

art 18-30 : vie scolaire et universitaire (organisation du cnous (centre nationale des oeuvres universitaires et scolaires) et du crous).

evenements de mai 1968 : rapports du ministre de l'education nationale - dossier constitue pour les negociations avec les organisations syndicales.

art 31-35 : reorganisation de l'administration centrale et (notamment service des statistiques)

reforme de l'enseignement : dossier de base.

art 36-40 : relations internationales et cooperation.

art 41-47 : dossiers particuliers : relations avec le ministre de la jeunesse et des sports (art 41) - organisation des bibliotheques (art 42) - enseignement audio-visuel (art 43-44) - etudes pedagogiques (art 45)..

Date de début 1963

Date de fin 1968

N° de versement 19870192

Service origine [Education Nationale](#)

Résumé art 1-64 (f 17 ter 132-147,152-158,174,175-177,178-196,198-200, 203-214,939-941) : politique de l'education

art 1-23 : cabinet guichard 1970-1972 :
art 1-9 : situation de l'enseignement secondaire - enquetes sur l'enseignement technique, loi du 16 juillet 1971 - reforme du 3eme cycle de l'enseignement superieur - reorganisation de grandes ecoles ensi et insa - projet de reforme de l'ena.
art 10-16 : papiers de pierre billecocq, secretaire d'etat et de ses conseillers techniques : journees d'etudes sur la situation et la reforme de l'enseignement technique, la formation professionnelle continue (j.c. moreau, conseiller technique), les rapports de l'etat avec l'enseignement prive et les syndicats professionnels (mme legras, conseiller technique).
art 17,21 : preparation du 6eme plan d'equipement scolaire et universitaire.
art 18-20 : constructions scolaires et universitaires (par chantier).
art 22 : chronos de m. khider, chef de cabinet.
art 23 : commissions administratives et comites techniques paritaires : textes officiels, composition (1947-1954).
art 24 : cabinet fouchet 1966-1967 :
audiovisuel : dossiers de m. le page bernard, charge de mission et de m. leclerc jean-pierre, conseiller technique.
art 25-27 : cabinet peyrefitte 1967-1968 :
audiovisuel, sport scolaire et universitaire : dossier de m. feral, charge de mission.
art 28-61 : cabinet faure juillet 1968-mai 1969 :
affaires economiques et financieres - budget 1969-1970 : dossier de m. gaillard yann, directeur adjoint du cabinet.
recherche scientifique, missions d'information sur la loi d'orientation de l'enseignement superieur, cnrs, universites : dossier de m. bienayme alain, conseiller technique.
affaires economiques et financieres, bibliotheques, editions, relations avec la culture : dossier de m. thuillier guy, conseiller technique
2eme cycle du secondaire, formation des maitres, recherche pedagogique, techniques modernes d'enseignement : dossier de m. biancheri armand, conseiller technique.
art 62-64 : ministere faure 1968-1969 :
travaux des commissions de reforme de l'enseignement : vie scolaire, pedagogie, formation des maitres, orientation.
Date de début 1947
Date de fin 1972

N° de versement 19870196
Service origine [Education Nationale](#)
Résumé art 1-3 (f 17 ter 330-332) : papiers de m. r. hammond, chef de service a la direction de la pedagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation :
art 1 : reforme de l'enseignement (reformes berthoin et plans fouchet): etudes, projets : 1959-1969.
art 2 : carte scolaire : circulaire du 5 janvier 1965.
art 3 : foeven (federation des oeuvres educatives de vacances de l'education nationale) : statuts, cr de reunions : 1964-1973.
Date de début 1959
Date de fin 1973

N° de versement 19870200
Service origine [Education Nationale](#)
Résumé ART 1-14 (F 17 TER 160-173) :
ART 1-14 : COMMISSION D'ETUDES SUR LA FONCTION ENSEIGNANTE DANS LE SECOND DEGRE DITE "COMMISSION DES SAGES" : (PRESIDEE PAR M. JOXE) : COMPTE-RENDU DES SEANCES DE TRAVAIL, DOCUMENTATION, CORRESPONDANCE : 2 DECEMBRE 1971 - 8 JUIN 1972.

Date de début **1971**

Date de fin **1972**

N° de versement **19900503**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction des Affaires Générales](#) ; [Directeur et services rattachés](#)

Producteur CONSEIL FRANCO-QUEBECOIS D'ORIENTATION POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN EDUCATION

Résumé art 1-3 : dossiers du conseil franco-quebecois d'orientation pour la prospective et l'innovation en education.

art 1 : la formation des maitres : textes, rapport, compte rendu de mission, notes : 1977-1979

art 1-3 : l'inadaptation scolaire dans l'enseignement primaire et secondaire : missions et seminaire dans le cadre du conseil franco-quebecois d'orientation pour la prospective et l'innovation en education, comptes rendus de reunions, rapports de mission, notes, documents de travail : 1974-1984

a noter : mission sur l'education des enfants de minorites ethniques en grande-bretagne : 1980

art 3 : divers : participation a des missions, seminaire, colloques : "l'organisation de la prevention à l'ecole", "communautes educatives et decentralisation", "strategies de developpement du systeme educatif" : 1976-1984

Date de début **1974**

Date de fin **1984**

N° de versement **19910829**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Education](#) ; [Secrétariat d'Etat chargé de l'Enseignement Technique et Technologique](#)

Résumé : art 1-20 : dossiers traites par m. robert chapuis, secretaire d'etat a l'enseignement technique.

art 1-7 : fonctionnement du secretariat d'etat : notes biographiques, composition du cabinet, déplacements et voyages officiels (dom-tom), colloques et discours, collections chronologiques de correspondance et notes, interventions parlementaires et questions ecrites.

art 8 : preparation du budget de l'enseignement technique : 1988-1991

art 8-18 : reforme de l'enseignement : projet de loi d'orientation (1989), mise en place du conseil superieur de l'education et du conseil superieur des programmes, dossiers generaux de reflexion sur les enseignements technologique, secondaire, superieur, dossiers thematiques (apprentissage, formation professionnelle des adultes, insertion des jeunes, culture technique, sante et securite), relations avec d'autres directions, syndicats et associations : 1982-1991

art 19-20 : relations internationales : participation a des reunions d'organismes internationaux (cee) des ministeres de l'education, projets de cooperation educative, aide humanitaire : 1988-1991

Date de début **1982**

Date de fin **1991**

N° de versement **19910832**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Education](#) ; [Secrétariat d'Etat chargé de l'Enseignement Technique et Technologique](#)

Résumé art 1-5 : dossiers personnels de Robert Chapuis, depute socialiste de l'ardeche : papiers personnels ; activites au sein du parti socialiste (bureau executif, comite directeur, congrès du parti socialiste, groupe socialiste a l'assemblee nationale, commissions d'etude) ; projet de loi-programme pour l'education et la formation (1987).

Date de début **1982**

Date de fin **1988**

N° de versement **19910757**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction de la Coopération et des Relations Internationales](#) ; [Sous-Direction des Moyens et des Programmes](#) ; [Bureau Affaires Scolaires, Enseignement International](#)

Résumé art 1-5 : creation et fonctionnement de l'institut universitaire europeen de florence : historique (notes, documentation), convention portant creation de l'institut (1972), reunions du comite preparatoire, reglement interieur, designation des membres, statut, recrutement des personnels (listes nominatives, curriculum vitae, notes du conseil des communautes europeennes), previsions budgetaires, scolarite et programmes de recherches et d'enseignements.

Date de début **1964**

Date de fin **1976**

N° de versement **19910758**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction de la Pédagogie, des Enseignements Scolaires et de l'Orientation](#) ; [Direction Pédagogie, Enseignements Scolaires, Orientation](#)

Résumé art 1-11 : scolarite obligatoire : enseignements primaire et secondaire (cycle court, enseignement technique et professionnel).

art 1 : programmes de l'enseignement primaire, certificat d'etudes primaires ; renovation pedagogique du premier cycle ; formation initiale et continue des instituteurs (dont notes sur les instructeurs, formation des personnels enseignants algeriens : 1965) : reglementation, rapports, comptes rendus de reunions, correspondance : 1923-1970

art 2-3 : questions et interventions parlementaires : 1962-1970

art 4-11 : scolarite et organisation des enseignements techniques et professionnels, des examens et concours (dont les ecoles nationales d'ingenieurs arts et metiers) : circulaires, listes d'admission ; registres du courrier depart : 1960-1966

Date de début **1923**

Date de fin **1970**

N° de versement **19920211**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Education](#) ; [Inspection Générale](#)

Producteur commission de reforme pedagogique, commission des sages sur la fonction enseignante dans le second degre

Résumé art 1-2 : fonctionnement de l'inspection : rapports classes par academie : 1965-1974

art 3 : commission de reforme pedagogique : 1967-1970

art 4 : reforme du systeme educatif (dite "reforme haby") : preparation, application : 1975-1980

Date de début **1965**

Date de fin **1980**

N° de versement **19930203**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Education](#) ; [Cabinet](#)

Résumé art 3-4 : papiers de monsieur Christian Join-Lambert, charge de mission aupres d'alain savary, ministre de l'education nationale.

art 3 : orientation a l'issue de la classe de 3eme ; fonctionnement des services d'orientation et d'information ; recherche pedagogique : cooperation avec des mouvements pedagogiques ; enseignement du second degre : organisation des rentrees 1981-1982, mise en oeuvre du rapport

legrand ; enseignement prive : forfait communal aux ecoles primaires privees ; college stanislas : notes : 1980-1984

art 3-4 : rythmes scolaires, vie scolaire, pae (projets d'action educative), circulaire du 6 janvier 1983 no 83-010 ; personnel : elaboration du plan d'aménagement de la carriere des instituteurs ; établissements d'enseignement superieur : relogement des uer (unites d'enseignement et de recherche) du grand palais a la manufacture des tabacs de pantin : notes, comptes rendus, rapports : 1981-1984.

Date de début **1980**

Date de fin **1984**

N° de versement **19930204**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction des Personnels d'Inspection et de Direction](#) ; [Sous-Direction Actions Territoriales](#)

Producteur CENTRE DE CONSEIL TECHNIQUE AUX COLLECTIVITES TERRITORIALES

Résumé art 1-2 : deconcentration et decentralisation : établissements publics locaux d'enseignement et instituts universitaires de formation des maitres (iufm) : comptes rendus de reunion, dossier de travail.

art 2 : enseignement dans les dom-tom, enseignement francais a l'etranger : compte rendu de reunion, rapport.

art 3 : constructions scolaires : activites du centre de conseil technique aux collectivites territoriales, plan d'urgence de renovation des lycées : compte rendu de reunion, note.

Date de début **1987**

Date de fin **1990**

N° de versement **19930269**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction des Lycées](#) ; [Directeur](#)

Résumé art 1-9 : archives de jacques teynier, inspecteur d'academie charge de mission a la direction des personnels enseignants puis a la direction des lycées : 1976-1982

art 7-9 : formation initiale et continue du personnel enseignant et du personnel a responsabilite locale et d'assistance educative : notes, programme de stage, rapports, rapports de stages, documentation : 1970-1982

Date de début **1969**

Date de fin **1984**

N° de versement **19930271**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction Personnels Enseignants de Lycées \(1976-1981\)](#) - [Direction Personnels Enseignants à Gestion Nationale des Lycées et Collèges \(1982-1984\)](#) - [Direction Personnels Enseignants des Lycées et Collèges \(1985-\)](#)

Résumé art 1-3 : archives de pierre daste, directeur des personnels enseignants des lycées et collèges, relatives aux fonctions suivantes qu'il occupe de 1973 a 1975 : charge de mission aupres du directeur general des enseignements elementaire et secondaire, charge de la sous-direction de l'orientation et de la pedagogie a la direction generale des enseignements elementaire et secondaire, charge de la sous-direction de la coordination a la direction generale de la programmation et de la coordination :

projets de reforme du ministre joseph fontanet, elaboration et presentation a l'assemblee nationale de la loi "haby" du 11 juillet 1975 sur l'education : rapports, notes, correspondance, projet de loi, amendements, comptes rendus : 1973-1975

Date de début **1973**

Date de fin **1975**

N° de versement **19930637**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Education](#) ; [Cabinet](#)

Résumé art 1-13 : archives des cabinets de lionel jospin et jack lang.

art 1-3 : archives d'henry pradeaux, alain brunet et franck hebert, chefs de cabinet : minutier, demandes de subventions : 1989-1993

art 4-7 : archives de jean hebrard, conseiller aupres du ministre : iufm, institut international d'histoire des arts, actions en faveur du developpement de la lecture, bibliotheques, institut national de recherche pedagogique : rapport : 1991-1993

art 8-10 : archives de paul Rolland et claude lambert, charges de mission : loi d'orientation sur l'education, rentrees scolaires, deconcentration et decentralisation du systeme educatif, reunions de recteurs, renovation des lycees et des colleges, negociations avec l'enseignement prive, affaire du voile islamique : minutier, reunions, correspondance : 1988-1992

art 11-12 : archives de bernard toulemonde, conseiller aupres du ministre : reunions de recteurs, rentree scolaire, renovation des lycees (polemique sur la place des langues anciennes) et des colleges : chronos et registres du courrier

art 13 : archives de pierre mauger, charge de mission : reseau educatif dans les zones d'habitat disperse : par departement et academie : 1989-1993

archives de pierre guelman, attache parlementaire : loi d'orientation sur l'education, rentree scolaire : courrier parlementaire : 1989-1992

Date de début **1988**

Date de fin **1993**

N° de versement **19940643**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Education](#) ; [Inspection Générale](#)

Résumé art 1-2 : dossiers de travail de Jean-Marc Favret, IGAEN (inspecteur general de l'administration de l'education nationale) : 1985-1991

art 1 : formation professionnelle continue (1985) ; formation des enseignants de technologie (1989) ; gestion previsionnelle des personnels enseignants du second degre (1989) ; formation continue des personnels administratifs de l'education nationale (1986-1990)

art 2 : plan formation-action au controle de gestion des academies (1987-1990) ; reforme du lycee (1991)

Date de début **1985**

Date de fin **1991**

N° de versement **19950102**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction des Personnels Enseignants des Lycées et des Collèges](#) ; [Division des affaires générales - Sous-direction des études et de la réglementation](#) ; [Bureau des affaires statutaires et des prévisions - Bureau des affaires statutaires](#)

Résumé art 1-2 : gestion des personnels de l'enseignement secondaire : affaires statutaires, plan de resorption de l'auxiliariat, titularisation en college des professeurs adjoints d'education physique, des instructeurs, des instituteurs, reclassement des maitres auxiliaires dans le corps des pegc (professeurs d'enseignement general de college), integration des pegc dans le corps des professeurs certifies : etudes, projets de decrets, notes, petitions, statistiques, tableaux. 1981-1991.

Date de début **1972**

Date de fin **1991**

N° de versement **19950107**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Education](#) ; [Inspection Générale](#)

Résumé art 1-5 : inspection generale de l'education nationale : dossiers thematiques : organisation et fonctionnement de la dgops (direction generale de l'organisation et des programmes scolaires), nationalisation d'ecoles techniques privees, vie scolaire, missions particulieres : notes, rapports, comptes rendus de reunions. 1961-1979.

Date de début **1961**

Date de fin **1979**

N° de versement **19950289**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction Organisation des Personnels Administratifs, Ouvriers, de Service \(1982-1985\)](#) - [Direction des Personnels Administratifs, Ouvriers, de Service \(1986-\)](#)

Résumé art 1-2 : plan de renouveau du service public : preparation, validation, concertation et designation des centres de responsabilite au sein du ministere de l'education nationale dans le cadre de ce plan : correspondance, comptes rendus de reunions, notes, releves de decisions, cahier des charges, contrats, convention. 1988-1991.

Date de début **1988**

Date de fin **1991**

N° de versement **19960467**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction Générale Programmation, Coordination](#)

Résumé art 1-2 : recherche pédagogique sur l'enseignement médical, la formation des maitres, l'enseignement professionnel, l'enseignement technique, les arts appliqués, l'enseignement musical, les classes de transition et les classes de découverte. 1958-1981.

Date de début **1958**

Date de fin **1981**

N° de versement **19970126**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction des Affaires Générales](#) ; [Division des Affaires Communes](#) ; [Bureau Relations avec les Partenaires Sociaux du Ministère de l'Education Nationale](#)

Résumé art 1-2 : préparation de la loi d'orientation pour l'enseignement secondaire : publications. 1973-1977. relations avec les syndicats d'enseignants et les parents d'eleves : comptes rendus d'audiences, collection chronologique du courrier. 1975-1980.

Date de début **1973**

Date de fin **1980**

N° de versement **19970516**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction de la Pédagogie, des Enseignements Scolaires et de l'Orientation](#) ; [Direction Pédagogie, Enseignements Scolaires, Orientation](#)

Résumé art 1-2 : ecoles normales d'instituteurs : statut des eleves-maitres et du personnel, litiges. 1906-1963.

centres de formation professionnelle, centres d'apprentissage, colleges techniques, colleges d'enseignement technique, ecoles nationales professionnelles, instituts universitaires de technologie (IUT) : legislation et reglementation, contentieux. 1930-1971.

Date de début **1906**

Date de fin **1971**

N° de versement **19980151**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Education](#) ; [Inspection Générale](#)

Résumé art 1-3 : instituts universitaires de formation des maitres (iufm) : mise en place, organisation et fonctionnement, evaluation. 1986-1993.

Date de début **1986**

Date de fin **1993**

N° de versement **19980157**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Direction Générale Programmation, Coordination](#)

Résumé art 1 : reforme de l'enseignement, commission presidee par paul langevin et henri wallon : proces-verbaux des commissions. 1945.

reforme de l'enseignement du francais, commission presidee par pierre emmanuel : comptes rendus de reunions, rapports, publications. 1970-1973.

art 2 : groupes de coordination de la direction generale de la programmation et de la coordination (dgpc). 1975-1981.

fondation de l'universite de corse. 1972-1979.

rapport sur les services constructeurs du ministere. 1956.

Date de début **1945**

Date de fin **1981**

N° de versement **20020356**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Education](#) ; [Cabinet](#)

Résumé cabinet de lionel jospin, ministre de l'education nationale de 1988 a 1992.

dossiers de jean Gauthier, conseiller technique charge de l'action educative et culturelle.

art 1 : loi d'orientation de l'education : proposition preliminaire, phase de concertation, phase de redaction. 1987-1990.

enseignement par alternance et apprentissage : bilan et programme de relance. 1991-1992.

Date de début **1987**

Date de fin **1992**

N° de versement **20040313**

Service origine [Education Nationale](#) ; [Services directement rattachés au Ministre de l'Education](#) ; [Cabinet](#)

Résumé dossiers de lionel jospin, ministre d'etat, ministre de l'education nationale de 1988 a 1992.

art 1-4 : seminaires et correspondance politique ; renovation du systeme educatif ; loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989 sur l'ecole : reflexions prealables, concertations avec les syndicats et les partenaires institutionnels ; revalorisation de la fonction enseignante et des personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service, sociaux et de sante : concertation avec les syndicats ; constitution des instituts universitaires de formation des maitres ; plan pour les universites ; mouvement des lyceens ; mesures relatives a l'education physique et sportive ; relations internationales. 1987-1992.

Date de début **1987**

Date de fin **1992**

Table des matières

Volume 1 (Texte)

REMERCIEMENTS	5
PROLOGUE.....	11
INTRODUCTION.....	19
1) Situation dans le champ : les politiques éducatives, arlésiennes de l'analyse des politiques publique ?	20
▪ La sociologie de l'éducation : interrogation du local et visées évaluatives.....	21
Les tentations évaluatives des études sur l'éducation	21
Les transformations de la sociologie de l'éducation	23
Décrire les pratiques scolaires	25
Le repli sur les questions des arrangements locaux des politiques éducatives.....	26
▪ L'analyse des politiques éducatives : un champ en renouveau ?	28
Le cas des livres de témoins	28
Un sujet traditionnellement peu abordé en science politique : l'analyse des politiques éducatives	29
Le renouveau des analyses de l'action publique éducative.....	32
▪ Les politiques scolaires nationales, un sujet pertinent	35
2) L'évolution du questionnement : l'abandon de la question de l'expertise pédagogique dans les politiques éducatives.....	39
▪ Une première approche du sujet : sociogenèse des IUFM et poids de l'expertise pédagogique	39
▪ Un second obstacle : autositionnement face au sujet.....	44
3) Etude de la loi de 1989 : entre l'étude des idées et l'analyse de la décision publique – Partis pris méthodologiques	48
▪ Le cadre interprétatif général : une sociologie de l'action publique	48
Pour une analyse de l'action publique non évaluative	49
La sociologie de l'action publique : définitions et effets de label.....	50
Analyser « <i>sociologiquement</i> » l'action publique : configurations, contextes et trajectoires.....	54
▪ Comment appréhender la place des idées dans l'action publique.....	58
Prendre les idées « au sérieux »	58
Pour une sociologie des cultures politiques dans l'action publique	65
4) Présentation du terrain.....	67
1) Les sources orales :	68
▪ Les entretiens.....	68
Entretiens informatifs et analyse des représentations.....	69
Description des entretiens réalisés	71
▪ Les archives orales de l'INRP-SHE	73
2) Les sources écrites :	74
▪ Les archives publiques du centre des archives contemporaines de Fontainebleau	74
▪ Les archives privées :	75
▪ Les publications politiques et syndicales :	76
▪ La presse :	77

CHAPITRE I : LA « NOUVELLE POLITIQUE DE L'ÉCOLE » DU MINISTÈRE JOSPIN AU PRISME DES IDÉES – . 81
ENTRE PÉDAGOGIE ET MANAGEMENT 81

Méthode d'approche : plaider pour une démarche (provisoirement) internaliste.....	82
1) Etudier les idées au cœur de l'action publique :.....	83
▪ Une méthode féconde : plus value d'une démarche provisoirement internaliste.....	83
S'intéresser au sens de l'action.....	83
Déconstruire l'image véhiculée sur la loi d'orientation.....	85
Faire émerger des hypothèses.....	86
2) Comment appréhender les idées au cœur du projet réformateur.....	87
▪ L'esprit de la réforme.....	87
▪ Le projet réformateur : un idéal type de réforme.....	88
▪ Une hypothèse intermédiaire : l'homogénéité de positions au sein du cabinet.....	90
<i>Section 1 : L'esprit pédagogique de la politique du ministère Jospin.....</i>	91
I/ Discours pédagogique et volonté réformatrice.....	91
1) Retour sur les pédagogies innovantes.....	92
▪ Impliquer l'élève.....	92
Rendre l'élève actif.....	93
Donner du sens à l'enseignement.....	96
▪ Une approche affinée des élèves.....	98
Mieux connaître l'enfant.....	98
Adapter l'enseignement à l'élève.....	100
2) Un diagnostic sous forme de critique pédagogique.....	103
▪ S'opposer au monde ancien.....	103
Sortir du primat des disciplines.....	104
Affirmer la dimension éducative de l'enseignement.....	108
▪ Adapter l'enseignement : un principe directeur.....	112
Mettre l'élève au centre du système.....	112
Vers un néorousseauisme ?.....	112
Une pédagogie adaptée à l'élève.....	114
Lutter contre les inégalités par la diversité.....	115
Lutter contre les inégalités.....	116
Une pédagogie de la diversité.....	120
II/ La déclinaison en actes – Repenser concrètement l'organisation pédagogique.....	122
1) Développer une pédagogie qui respecte l'élève.....	123
▪ La pédagogie de contrat.....	123
▪ adapter l'enseignement aux rythmes d'apprentissage.....	126
Revoir le calendrier scolaire.....	126
Le redoublement.....	128
Les cycles.....	129
2) Des enseignants au service des élèves.....	130
▪ Redéfinir le rôle des enseignants.....	131
▪ Réformer la formation des enseignants.....	133

Section 2 : L'esprit managérial du projet réformateur de l'équipe Jospin.....	137
I/ Discours managérial et système éducatif	138
1) Le « nouvel esprit du capitalisme ».....	138
▪ L'esprit managérial appliqué au secteur privé	138
▪ L'affirmation d'un management public	141
2) Diagnostic et management dans la réforme Jospin	144
▪ S'adapter à un monde en changement	144
▪ Rénover le système éducatif	145
II/ La déclinaison en actes de l'esprit managérial dans le projet réformateur de l'équipe Jospin	148
▪ 2.1 - Ouvrir l'école : la « communauté éducative ».....	148
2.1.1 - La communauté éducative : les usagers, premiers partenaires de l'institution.....	149
La place accordée aux familles.....	149
La participation des personnels non enseignants	153
2.1.2 - L'ouverture de l'école à ses partenaires.....	154
Les associations périscolaires.....	154
Les entreprises, des partenaires réhabilités.....	155
▪ 2.2 - Impulser des dynamiques locales	158
2.2.1 - L'établissement au centre du système éducatif.....	160
Le projet d'établissement, un outil pédagogique	160
Le projet d'établissement, un outil de renouveau du service public	164
2.2.2 - Renforcer la déconcentration et la décentralisation	166
Développer la participation des collectivités locales à l'offre pédagogique	167
Gérer localement les personnels enseignants.....	169
▪ 2.3 - La culture de l'évaluation.....	171
2.3.1 - Gérer les enseignants au mérite	171
2.3.2 - Développer des structures d'évaluation.....	173
Réforme des missions de l'Inspection Générale.....	174
Les bilans devant le Parlement	175

CHAPITRE 2 : POUR UNE MICROHISTOIRE DE L'ACTION PUBLIQUE : LE TRAVAIL MINISTERIEL « AU RAS DU SOL » 181

Section 1 : Une réforme au prisme du cabinet – sociologie d'un groupe réformateur	186
I/ Discours expert et militantisme pédagogique au sein du cabinet Jospin	187
1) Les conseillers de Lionel Jospin en perspective.....	188
▪ Un cabinet imperméable à l'influence pédagogique ?	188
L'absence d'experts en pédagogie au cabinet de Lionel Jospin.....	188
La mise à distance de l'expertise pédagogique	192
▪ Deux cabinets militants : les cabinets Chapuis et Rocard.....	195
Le cabinet Chapuis	195
Le cabinet Rocard.....	203
▪ Les pédagogues du cabinet Jospin : un pédagogisme pratique	205
2) Les convictions modernisatrices d'administrateurs de l'éducation.....	211

Négociations avec les partenaires : toujours anticiper les réactions.....	289
Quand l'extérieur devient un poids.....	290
2) Comment les modes de travail contraignent la production intellectuelle du cabinet.....	290
▪ L'urgence comme mode de travail favorisant els routines cognitives	291
▪ L'autonomie relative du cabinet face a l'administration : une contrainte cognitive paradoxale	295

CHAPITRE 3 : CONTRIBUTION A UNE HISTOIRE SOCIALE DES MISSIONS DE L'ECOLE LA CONSTITUTION D'UN « PRET A PENSER PUEROCENTRE » COMME PROLONGEMENT ET RUPTURE DES POLITIQUES D'ENSEIGNEMENT 305

Section 1 : L'Etat instructeur et éducateur (1880-1945) : un fondement symbolique des politiques à venir 310

I/ Principales caractéristiques de l'organisation française de l'enseignement français (1880-1940).....	311
1) L'enseignement primaire	311
2) L'enseignement secondaire.....	314
II/ Les transformations et contestations de l'ordre scolaire dans l'entre-deux-guerres.....	317
1) Une volonté de faire évoluer les savoirs enseignés	319
2) Une volonté de faire évoluer l'organisation scolaire.....	323

Section 2 : L'Etat développeur (1945-1975) ou la mise en système de l'enseignement français 329

I/ Un lent processus d'unification au nom de l'égalité des chances ?.....	330
1) La sortie de la guerre et la IV° république	331
2) La V° République comme fenêtre d'opportunité	333
3) L'égalité des chances, une notion polysémique	336
II/ Un processus plus complexe : l'école au service de la nation.....	340
1) La mise en système de l'enseignement, loin des caricatures de l'école unique.....	340
▪ Des filières maintenues et articulées entre elles	341
▪ De la critique de l'enseignement secondaire à la promotion de l'enseignement technique	343
▪ Concilier l'orientation et les aptitudes des élèves.....	346
2) L'école au service du développement économique : « rentabiliser « à plein profit » les aptitudes »	348
3) La promotion d'expériences d'école nouvelle	353
▪ L'expérience des classes nouvelles	353
▪ Le colloque d'Amiens de l'AEERS : une montée en puissance des mouvements réformateurs ?	355
▪ Un moment de « bouillonnement » pédagogique : le ministère Faure.....	358
III/ Coup de projecteur sur le plan Langevin-Wallon ou l'aptitude de l'élève au service de la Nation.....	363
1) La justice comme principe premier	366
2) La recherche d'une pédagogie adaptée aux élèves.....	367
3) Un texte aux échos planificateurs.....	373

Section 3 : La construction d'un Etat puérocentré et décentralisé - diversification pédagogique et territorialisation de l'action éducative dans les années 1980..... 379

I/ La « nébuleuse de la réforme Haby », entre promotion du collège unique et prémisses de la diversification pédagogique	380
1) Derrière le collège unique, des réformes innovantes.....	381
▪ L'avant-projet très novateur de la loi Haby	381
▪ Le projet Fontanet comme avatar du puérocentrisme ?	385
Une réflexion sur les missions de l'enseignement	385
Réorganisation du premier cycle du second degré.....	387
Le Lycée sous le signe de la responsabilité de l'élève	391
Penser les responsabilités des établissements	393
2) Un puérocentrisme altéré : des problématiques révélatrices de l'époque.....	396
▪ Le projet Haby : entre promotion de l' « effort » et libéralisme	396
▪ La réforme Fontanet : une réforme aux relents conservateurs	399
Une faible innovation pédagogique	399
L'unification des filières ou la mise en système de l'enseignement	400
La volonté de restreindre l'accès à l'enseignement supérieur	401
3) Interroger l'échec de la mise en œuvre des dispositions innovantes	402
▪ Des acteurs non affiliés au réseau des pédagogies innovantes.....	402
▪ Un front d'oppositions face au projet Fontanet et projet Haby.....	410
▪ L'importance des liens avec l'exécutif et de la position dans le champ politique	414
II/ Les années 1980 : l'avènement du paradigme puérocentré.....	419
1) Les expérimentations pédagogiques du ministère Savary	419
▪ L'innovation pédagogique.....	421
▪ Territorialisation et relocalisation de l'action éducative	425
2) Le cabinet Savary : des acteurs passeurs d'innovations pédagogiques	428

CHAPITRE 4 : LES CONDITIONS SOCIALES DE FELICITE DU PROJET REFORMATEUR DANS LE MONDE POLITIQUE ET SYNDICAL – ANALYSE D'UNE CONFIGURATION SOCIALE 439

Section 1 : L'action publique saisie dans sa configuration politique : le poids relatif de la variable politique, entre concurrences individuelles et cultures partisans socialistes 444

I/ Rivaux en « dauphinat » mitterrandiens : Fabius et Jospin en concurrence	447
1) L'arrière-plan d'une concurrence entre présidentialités	447
▪ Une opposition structurelle.....	447
▪ Les négociations secrètes de Fabius et de la FEN	450
2) Le poids des rivalités personnelles : une évidence à relativiser par la complexité des logiques à l'œuvre dans l'action publique.....	453
▪ Le refus de l'héritage fabiusien	453
La « surprise » de Jospin.....	453
Les motivations du refus de l'« accord secret » FEN-PS.....	455

▪ Deux politiques de rénovation ?	458
II/ Première contre deuxième gauche : l'opposition Jospin-Rocard	460
1) Des rivalités individuelles sur fond de divergences de cultures politiques.....	461
▪ Configuration et rivalités personnelles	461
▪ Une opposition de culture politique.....	464
2) Des accords de fond derrière des désaccords de façade	466
▪ Le cas du projet d'établissement.....	466
▪ Un faible impact des oppositions première / deuxième gauche sur les décisions	468
▪ Etudier la culture commune des socialistes : de la laïcité républicaine à l'autogestion ?	469
III/ L'évolution du parti socialiste sur les questions éducatives (1970-1986).....	470
1) Le PS et l'éducation dans les années 1970 : deux discours, deux réseaux ?.....	471
▪ Grandeur et déclin du socialisme Laïc.....	471
Le réseau laïc et la défense de l'école républicaine, une tradition socialiste.....	471
L'apparition d'une doctrine éducative indépendante au parti socialiste.....	473
▪ La construction d'une nouvelle doctrine éducative socialiste.....	476
Les travaux de la délégation à l'éducation	476
Comprendre les transformations de la doctrine.....	479
2) Les socialistes face au pouvoir – gérer l'après SPULEN	484
▪ La chute du ministère Savary et l'abandon de l'innovation pédagogique.....	484
▪ L'apparition d'une doctrine liant éducation et économie	485
▪ Le renouvellement de la délégation à l'éducation du parti socialiste.....	488

Section 2 : L'action publique saisie par les cultures syndicales – La Construction d'une doctrine

pédagogique « puerocentree » au sein de la FEN, enjeux organisationnels et identité syndicale..... 491

I/ Une fédération aux équilibres complexes.....	492
1) La situation à l'heure de l'après-guerre.....	493
▪ Genèse du système de tendance.....	493
L'après scission et l'émergence de proto-tendances	493
La fin de la double affiliation et la consolidation des tendances	495
▪ La laïcité, un ferment idéologique	497
Un contexte d'offensive cléricale	497
La riposte laïque de la FEN autour du CNAL.....	498
2) Tensions autour de l'école moyenne - recompositions proto-pédagogiques	502
▪ 1965-69 : la forteresse assiégée ?	502
Le collège nouveau est arrivé	502
La progression des minoritaires	505
▪ Arrangements doctrinaux et pérennités culturelles - La riposte du SNI sur le front pédagogique	508
À la source de « l'école fondamentale » : le renouvellement du secrétariat national du SNI	508
La continuité éducative au service du corporatif	512
La centralité du combat laïc dans le répertoire du SNI	516
Une conception englobante de la laïcité	516
La laïcité, moteur de l'opposition à la loi Haby.....	518
▪ Résonances hors du SNI.....	522
Le SNES et l'école progressive	522

La réaction face au projet Haby.....	522
L'élaboration de l'école progressive.....	525
La FEN et l'école de l'éducation permanente.....	529
II/ Les transformations idéologiques des années 1980	532
1) L'épisode du SPULEN ou l'épuisement du ferment laïc	532
▪ Grandeur et misère de la guerre scolaire	532
▪ Les causes de l'échec du SPULEN.....	537
Les répertoires d'action des deux camps	539
Une mobilisation en plusieurs temps.....	540
Les formes de mobilisation spécifiques au répertoire d'action des laïques	542
Un décalage patent – Le camp laïc prisonnier de référents passés	543
2) L'évolution de la doctrine pédagogique de la FEN.....	546
▪ Positions et prises de position dans le champ syndical.....	546
Les recompositions internes au sein de la FEN.....	546
Évolution des rapports de force internes à la FEN.....	546
Repenser la structure des syndicats au sein de la fédération.....	549
L'autonomie de la FEN, une fragilité dans le champ syndical.....	551
L'offensive des confédérations.....	551
La possible confédéralisation de la FEN et ses implications	553
▪ L'école de l'an 2000, une préfiguration de la loi de 1989 ?.....	554
Un texte catégoriel, pédagogique et managérial ?.....	554
La marque de fabrique d'une nouvelle équipe.....	555
CONCLUSION.....	563
1) De l'histoire des politiques scolaires aux transformations de l'Etat et de la gauche.....	563
Une thèse sur l'histoire des politiques scolaires	563
Les politiques scolaires comme analyseur de la réforme de l'Etat	564
Les transformations de la « gauche » en filigrane	566
2) Une sociologie de l'action publique appliquée aux politiques scolaires.....	567
Sur le poids des idées dans l'action publique	567
Une sociologie de l'action publique	568
BIBLIOGRAPHIE	575
I/ Sociologie générale – Science politique.....	576
1) Méthodologie et sociologie générale.....	576
2) Sociologie politique, histoire politique et sociologie des mouvements sociaux.....	581
3) Politiques publiques et histoire administrative.....	582
4) Nouveau management.....	586
II/ Sociologie de l'éducation / Sciences de l'éducation	587
1) Histoire de l'enseignement et de l'administration de l'Education nationale	587
2) Organisations partisans et syndicales du monde enseignant.....	592
3) Littérature administrative sur l'éducation et ouvrages généraux sur l'administration de l'Education nationale	593
4) Analyse des politiques publiques de l'éducation.....	593

5) Formation des enseignants	595
6) Sociologie de l'éducation.....	597
7) Sciences de l'éducation.....	601
III/ Autres sources bibliographiques.....	603
1) Ouvrages et articles polémiques sur l'école.....	603
2) Livres de témoins et publications d'époque.....	605
3) Rapports consultés	606
ARCHIVES PUBLIQUES CONSULTÉES	609
I/ Présentation thématique des archives consultées	609
II/ Présentation analytique des fonds consultés : archives publiques.....	613

Tome 2 : Annexes

ANNEXES	641
1) Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989.....	643
2) Représentation synthétique des tendances au sein de la FEN dans les années 1980	657
3) Extraits des publications syndicales : iconographie	661
4) Entretiens réalisés	689
▪ Liste des entretiens réalisés	689
▪ Entretiens retranscrits et joints aux annexes	690

Résumé

Cette thèse revient sur l'élaboration de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 et examine plus particulièrement les conditions de la circulation des idées pédagogiques au sein du ministère de l'éducation nationale. Elle interroge les liens entre pensée pédagogique innovante et réforme managériale de l'Etat et propose un double point de vue sur la genèse de cette loi. Elle s'interroge d'abord sur le temps court de la réforme par une étude détaillée des acteurs, des activités et des productions discursives du cabinet Jospin. Elle propose ensuite une contextualisation historique de temps long à travers une histoire des politiques scolaires et des positions pédagogiques défendues à la fois par le parti socialiste et la Fédération de l'Education Nationale. La question de la circulation des idées est abordée notamment au travers de la constitution des cultures professionnelles, politiques et syndicales et des mécanismes concrets de l'appropriation et de la restitution des idées par les acteurs.

Mots-clés : sociologie de l'action publique, politiques scolaires, ministère de l'éducation nationale, syndicats enseignants, histoire des politiques éducatives, circulation des idées, cultures politiques, sociohistoire, réforme, parti socialiste, cabinet Jospin, FEN, laïcité

Abstract

This thesis looks back on the elaboration of the guidance law on education of 1989 and considers the conditions for circulation of educational ideas in the Ministry of Education. It explores the links between innovative teaching techniques and the managerial reform of the state and offers a dual perspective on the genesis of this law. It investigates at first the timing of the reform by a detailed study of actors, activities and discursive productions of Jospin's advisers. It then offers a historical contextualization through an history of educational policies and teaching positions defended by both the Socialist Party and the Fédération de l'Education Nationale. The circulation of ideas issue is processed through professional, political and labor cultures, and through the concrete mechanisms the actors appropriate and retribute ideas.

Keywords: sociology of public policy, school policy, Ministry of Education, teacher unions, history of education policy, circulation of ideas, political cultures, sociohistory, Reform, Socialist Party, Jospin's advisers, FEN, secularity

