

La démocratisation contre la démocratie ?

L'école et l'égalité : promotion de l'économique, dissolution du politique

*Communication au 4^e Congrès de l'Association belge de science politique
Atelier 2 - « Conflits redistributifs et égalitaires : des objets invisibles pour l'actualité ? »
Louvain-la-Neuve, 24-25 avril 2008*

Affirmer que l'école est l'un des lieux où se déroule aujourd'hui un conflit invisible autour de la thématique égalitaire peut de prime abord paraître paradoxal. Tout semble au contraire indiquer que l'école, après avoir longtemps été l'instrument d'une reproduction implicite des inégalités socioéconomiques, serait aujourd'hui érigée en enjeu majeur pour (enfin) réaliser l'égalisation des conditions caractéristique de la dynamique démocratique – d'où la dénomination de « démocratisation » donnée à cette innovation.

Tout se passe comme si, à partir des années 1960, le travail de la sociologie critique avait permis de révéler que, loin des mythes méritocratiques, l'école servait d'abord à justifier l'existence des « héritiers » et à assurer la légitimité de la « reproduction » des inégalités. Comme si ce dévoilement avait mené à la conversion des acteurs scolaires ou politiques, désormais engagés en faveur d'une école plus égalitaire. Ainsi, pour en rester à l'actualité française, un ministre de gauche peut-il réclamer « une école élitaires pour tous¹ », et quelques années plus tard, un ministre de droite appuyer son action sur un rapport visant « la réussite de tous les élèves² ». La convergence semble évidente au niveau politique des objectifs, les débats semblant se concentrer sur la question technique de l'efficacité des moyens employés.

C'est précisément cette apparente unanimité politique qu'il s'agit ici d'interroger, à partir des évolutions du cadre scolaire français : mettre en question des notions telles que « l'égalité des chances » ou la « démocratisation » d'un point de vue de théorie politique, afin d'en souligner les ambivalences, les limites et les effets pervers. En effet la démocratisation, définie comme la mise en exergue de la problématique de l'égalité socio-économique, semble opérer une double réduction, du pédagogique au technique et du politique à l'économique qui, paradoxalement, pourrait produire des effets anti-démocratiques.

La spécificité du mouvement contemporain de « démocratisation » réside moins dans l'émergence que dans le transfert de la thématique égalitaire de la société civile à la société civile, du politique au socio-économique. Or l'école n'est pas un instrument neutre, il s'agit, au sens plein du terme, d'une institution où fond et forme, fins et moyens sont interdépendants ; dans la mesure où les logiques institutionnelles induites par les fonctions d'intégration civile et d'insertion civile se révèlent contradictoires, le risque est alors de voir le producteur prendre le pas sur le citoyen, la compétition interindividuelle pour les positions primer sur la coopération politique égalitaire, et l'école devenir relais des exigences économiques plutôt que fondement de la volonté démocratique.

L'égalité du politique à l'économique

S'il est une notion qui illustre exemplairement le conflit égalitaire dans le champ scolaire au cours du XX^e siècle, c'est celle de « démocratisation » : l'école est inégalitaire, elle n'est pas conforme aux principes de la démocratie, il faut donc la « démocratiser ». Mais il s'agit là d'une

¹ J. Lang : *Une école élitaires pour tous*, Paris, Gallimard, 2003.

² C. Thélot (dir) : *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*, Paris, La Documentation française / CNDP, 2004.

« notion incertaine³ », aussi souvent employée qu'assortie de sens différents, voire divergents, en fonction de l'interprétation donnée de la démocratie et de l'égalité.

Contrairement aux représentations les plus répandues aujourd'hui, ni le mot, ni la préoccupation égalitaire ne sont récents. Le terme apparaît dès 1919, et dès les premières années du siècle, « au plan des idées, c'est déjà la démocratisation⁴ » qui innervait la réflexion éducative critique. Cette tension égalitaire se repère en particulier dans les projets condamnant la distinction entre ordres scolaires primaire et secondaire, destinés respectivement aux enfants des masses populaires et à ceux des élites bourgeoises et/ou intellectuelles, et réclamant l'école unique comme la seule organisation démocratique.

Mais le thème de l'égalité innervait déjà la réflexion et la politique scolaire antérieure et, dans un certain sens, celle-ci pouvait se comprendre comme opérant une démocratisation. Dès lors que l'école reçoit pour mission de former des citoyens, elle a partie liée avec l'égalité : il s'agit alors d'égaliser les compétences civiques, d'amener chaque individu à un certain niveau de savoir, savoir-faire et savoir-être posé comme nécessaire au bon exercice de la citoyenneté et, partant, au bon fonctionnement de la démocratie. Ainsi, au moins à partir des lois républicaines instaurant l'instruction scolaire gratuite et obligatoire, « l'école entretient bien un rapport avec l'égalité, mais nullement au sens que nous lui conférons spontanément aujourd'hui : il existe autour et à propos de l'école une autre problématique de l'égalité qui n'est nullement celle des chances, mais qui est celle du citoyen⁵ ».

Si, comme le souligne Merle, on peut distinguer au moins deux sens du terme « démocratisation », tour à tour « phénomène de diffusion de l'instruction » et « égalisation des chances scolaires⁶ », force est alors d'admettre que l'instauration de la scolarité gratuite et obligatoire constitue une démocratisation – du moins au premier sens du terme, comme diffusion de l'éducation. Elle est d'ailleurs l'occasion d'un double conflit, à la fois redistributif et égalitaire. D'abord, comme le soulignent justement ses opposants, l'instruction gratuite ne l'est pas : elle a un coût, et celui-ci est financé par l'impôt. Autorisant les enfants de toutes les familles à accéder à l'instruction, même lorsque celles-ci n'ont pas les moyens d'y pourvoir sur leurs fonds propres, elle repose sur une redistribution financière. Plus encore, elle vise une redistribution égalitaire du pouvoir politique – puisque l'objectif est précisément d'universaliser la compétence civique, et ainsi de permettre à chacun d'accéder à la liberté politique. Elle réalise donc une démocratisation dans un second sens : une avancée de la démocratie définie comme régime politique fondé sur « l'appartenance à tous et à n'importe qui de cette sphère publique⁷ » du gouvernement.

Insistons-y : ni la préoccupation démocratique, ni la thématique égalitaire ne sont absentes de la politique scolaire républicaine originelle; simplement, elles se placent ailleurs que là où nous les cherchons spontanément aujourd'hui lorsque nous évoquons la démocratisation – dans le champ non pas socio-économique, mais politique.

L'école républicaine originelle repose sur « trois dissociations majeures⁸ » : entre école et production, entre ordres scolaires primaire et secondaire, entre éducations masculine et féminine. Certes, au vu de l'évolution postérieure des mentalités, les deux dernières distinctions nous paraissent fonder « une conception peu égalitaire de l'égalité⁹ ». Celle-ci fut d'ailleurs rapidement critiquée, mais d'abord du point de vue de la démocratie politique : « dans une thématique de solidarité et de concorde civique, non d'égalité sociale. Ce n'est pas encore la démocratisation¹⁰ », du moins pas telle que nous l'entendons aujourd'hui : il s'agit alors de mieux réaliser l'égalité et la

³ V. Isambert-Jamati : « Brève histoire d'une notion incertaine : la démocratisation », *Cahiers pédagogiques*, n°107, octobre 1972, pp.3-7.

⁴ A. Prost : *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997, p. 52.

⁵ J-M. de Queiroz : « Ecole, laïcité, citoyenneté », in P. Merle et F. Vatin (dir.) : *La citoyenneté aujourd'hui. Extension ou régression ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1995, p. 114.

⁶ P. Merle : *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2002, p. 3.

⁷ J. Rancière : *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique, 2005, p. 65.

⁸ C. Lelièvre et C. Nique : *La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993, pp. 161-196.

⁹ *Ibid.*, p. 30 sq.

¹⁰ A. Prost : *Education, société et politiques, op. cit.*, p. 50. Sur le thème de la solidarité, majeur à l'époque dans les débats scolaires sur l'école unique, cf. M-C. Blais : *La solidarité : histoire d'une idée*, Paris, Gallimard, 2007.

solidarité des citoyens, de rendre la démocratie (comme régime politique) enfin conforme à ses principes d'égalité et d'égalité de liberté. Démocratiser non la société, mais la République.

La clé de voûte de l'édifice républicain était la séparation de la production et de l'école, la stricte et exclusive indexation de celle-ci à la sphère civique. Son échec réside non dans la reproduction des inégalités socio-économiques que dans la persistance d'un « cens caché¹¹ » qui ruine ses prétentions à égaliser la compétence civique. C'est dire que l'innovation qu'opère la démocratisation, telle que nous l'entendons aujourd'hui, réside non dans l'émergence, mais dans le transfert du thème égalitaire, et au-delà des préoccupations scolaires, de la société civique à la société civile, ou plus justement du politique à l'économique. La démocratisation n'est pas d'abord un égalitarisme, mais un economicisme.

Il est d'ailleurs remarquable qu'elle procède d'un faisceau de réflexions et de projets convergeant vers le primat à la dimension socio-économique de l'existence collective. Dans le champ scientifique, s'observe une convergence remarquable entre les théories économiques du capital humain, où la formation devient un facteur déterminant du devenir individuel et collectif, et les théories sociologiques de la reproduction par l'école, où la réussite scolaire apparaît comme le préalable et la justification de la réussite sociale. Outre leur quasi simultanéité au tournant des années 1960¹², en deçà des schémas explicatifs avancés et de projets promus, ces analyses convergent sur un même constat : le rôle majeur que joue l'école, de façon explicite ou non, vis-à-vis de la société civile¹³. Elles opèrent et participent d'un même déplacement de problématique, un « effet de focalisation sur de nouveaux centres d'intérêt ou de nouveaux problèmes sociaux¹⁴ » où l'enjeu n'est plus tant l'intégration culturelle et/ou politique que l'insertion socio-économique.

Dans le champ politique, le consensus se fait autour d'un référentiel « modernisateur¹⁵ » qui accorde la priorité au développement social et économique du pays, et une place centrale aux questions de formation pour assurer ce développement. Il se double d'une convergence certaine sur les solutions à mettre en œuvre – au premier rang desquelles la construction de l'école unique et la démocratisation¹⁶. L'exposé des motifs de la réforme Berthoin de 1959 est sans équivoque quant au primat de l'économique : le but est de pouvoir enfin « investir à plein profit¹⁷ » dans l'éducation. L'économie s'introduit à deux niveaux, comme destination et, plus encore, comme modèle de l'école. Non seulement la prolongation scolaire se fait sous la pression des « exigences accrues de la moindre tâche », à des fins d'insertion socioprofessionnelle, mais en outre l'école elle-même doit être pensée comme un appareil productif : ainsi faut-il « assurer aux contributions financières de la nation une pleine rentabilité », effectuer l'exploitation optimale des « ressources intellectuelles, actuellement incomplètement prospectées et trop souvent fourvoyées » pour « [mettre] fin à la perte

¹¹ D. Gaxie : *Le cens caché*, Paris, Seuil, 1978.

¹² En microéconomie, cf. J. Mincer : « Investment in human capital and personal income distribution », *Journal of Political Economy*, vol. 66, 1958, pp. 281-305 ; G. Becker : *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1964. En macroéconomie, cf. R. Solow : « Technical change and the aggregate production function », *Review of Economics and Statistics*, vol. 39, 1957, pp. 312-320 ; T.W. Schultz : « Investment in human capital », *American Economic Review*, vol. 21, 1961, pp. 1-17. Pour la sociologie de la reproduction, cf. P. Bourdieu et J.-C. Passeron : *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964°; *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970°; P. Bourdieu : « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7 n°3, juillet-septembre 1966, pp. 325-347.

¹³ Ce rapprochement est nuancé par Bourdieu lui-même, selon qui « seuls les mots sont communs » (cf. « Espace social et genèse des "classes" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°52-53, 1984, pp. 3-14). Reste que « sous sa forme objectivée du titre scolaire, le capital culturel apparaît bien comme un stock accumulé, incorporé à l'individu, et que l'on valorise [...] ce qui suppose un échange marchand » (cf. P. Mehaut : « La théorie du capital humain », in L. Tanguy (dir.) : *L'introuvable relation formation - emploi*, Paris, La Documentation française, 1986, p. 119). Surtout, ces deux approches ont en commun de diffuser, y compris par l'usage d'une sémantique analogue, une représentation économiste de l'école : par sa destination socioéconomique, par sa fonction d'investissement et par son fonctionnement concurrentiel.

¹⁴ F. Poupeau : *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris, Seuil / Raisons d'agir, 2003, p. 31.

¹⁵ P. Muller : « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politiques*, n°2, avril 2000, pp. 189-207.

¹⁶ Ainsi J. Capelle, maître d'œuvre de la politique éducative gaulliste, peut-il se réclamer du plan Langevin-Wallon, référence majeure des partis de gauche en la matière – plan émanant d'ailleurs d'une commission nommée par le gaulliste Capitant, et reprenant les principaux points du Plan d'Alger de 1944, rédigé à la demande de ce dernier.

¹⁷ Décret n°59-57 du 6 janvier 1959, portant réforme de l'enseignement public, in *Les politiques de l'éducation en France*, Paris, La Documentation française, 1995, p. 191.

de substance que nous déplorons, et dont souffrent aussi bien les individus que la nation elle-même¹⁸ ».

La logique de l'insertion : individualisation, différenciation et hiérarchisation

La démocratisation, entendue au sens actuel d'une entreprise d'égalisation des conditions socio-économiques par l'école, ne procède donc pas de l'introduction du thème égalitaire, mais d'un changement de paradigme dans les représentations qui président à la réflexion et aux politiques scolaires : la dimension centrale de l'existence collective, celle que l'école doit prendre comme référence, n'est plus la société civique, mais la société civile ; non plus la sphère publique, mais la sphère privée. Or ce glissement est gros d'ambivalences qui tendent à la fois à remodeler l'école et, paradoxalement, à limiter la dynamique démocratique.

En effet en tant qu'institution, l'école ne peut que reproduire la réalité à laquelle elle s'indexe, aux deux sens du terme : la produire à nouveau, et en refléter les principales caractéristiques. Plus exactement, elle ne peut la (re)produire que pour autant qu'elle la reflète : travaillant à l'interaction de l'idéal et du réel, l'école ne peut manquer d'organiser un milieu de socialisation informant les comportements, représentations et attitudes des individus qui la fréquentent. Elle agit sur le mode de la *praxis*, où fond et forme, fins et moyens ne peuvent être séparés mais se réalisent réciproquement. C'est dire que, en termes d'organisation, l'institution scolaire se modèle sur l'élément qu'elle cherche à réaliser, et cette modélisation de l'école permet la modélisation par l'école des individus.

Or la société civile n'est pas la société civique, si bien que le changement de destination implique un changement de l'organisation même de l'école et, par là, de l'éducation opérée par la socialisation scolaire. Deux modèles de l'être-ensemble peuvent être distingués, impliquant deux modèles d'intégration : « l'intégration sociale » et « l'intégration systémique¹⁹ ». Dans le modèle de l'intégration sociale, l'être-ensemble procède de l'existence d'un fonds culturel commun, d'un ensemble de valeurs, de codes, de représentations fondant un rapport au monde et à autrui partagé par les sujets socialisés – et l'école, appareil de cette socialisation, a précisément pour fonction d'assurer l'émergence de cette culture commune. Dans le cadre de l'intégration systémique, l'être-ensemble est assuré par des mécanismes objectifs, tendanciellement autosuffisants, qui s'imposent aux individus et règlent leur rapport au monde. La société est un système, c'est-à-dire un ensemble de fonctions à la fois différenciées et articulées entre elles par ces mécanismes ; dès lors, l'école n'a plus à constituer une homogénéité, mais à relayer ces mécanismes et à permettre à chacun de s'y adapter et de trouver sa place dans ce système.

Or la société civile est précisément de type systémique ; son accession à la primauté marque une rupture nette dans la logique et dans l'organisation de l'institution scolaire. Celle-ci se perçoit jusque dans la sémantique, avec l'émergence dans les années 1970 de la notion et des problématiques de « l'insertion » : « à l'intégration par la politique succèdera l'insertion par l'économique²⁰ ».

Reste à préciser l'innovation que représente l'affirmation de cette logique d'insertion. Il faut d'abord souligner que la démocratisation scolaire opère de façon exclusivement intergénérationnelle, et non intragénérationnelle. Il ne s'agit pas d'égaliser les conditions socio-économiques, mais seulement d'égaliser les chances d'accéder aux différentes positions. L'objectif est de (re)distribuer les positions en fonction des seules caractéristiques inhérentes à l'individu, et non plus en fonction des origines sociales : en cela, la démocratisation est un individualisme, dont

¹⁸ *Ibid.*, p. 192.

¹⁹ D. Lockwood : « Intégration sociale et intégration systémique » (1964), in P. Birnbaum et F. Chazel (dir.) : *Théorie sociologique*, Paris, Presses universitaires de France, 1975, pp. 543-549.

²⁰ B. Charlot : « De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire », in G. Ferreol (dir.) : *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1992, p. 351. Charlot souligne, rejoignant ainsi Lockwood, que dans le passage de l'intégration à l'insertion « c'est le modèle de société sous-jacent, c'est la définition même du lien social qui ne sont plus les mêmes. S'intégrer à la société, ce n'est plus devenir membre du Tout par incorporation du principe national, mais trouver sa place au sein de ce Tout, une place qui, par définition, est différente de celle que d'autres occupent. La construction sociale ne s'opère plus par incorporation du principe national en chacun mais pas assemblage d'individus complémentaires. A la *société politique* succède la *société-puzzle* » (*Ibid.*, pp. 353-354).

l'égalité est une condition mais nullement un objectif. En outre la démocratisation est intimement liée à la différenciation des cursus : puisqu'il s'agit de permettre que chacun trouve sa place au sein du système socio-économique, il convient de repérer et de travailler les caractéristiques individuelles de telle façon qu'elles soient compatibles avec les exigences du marché du travail. Loin de chercher à subsumer la particularité au sein de l'appartenance à une communauté, comme c'est le cas dans la logique de l'intégration, « non seulement l'école doit désormais accepter la différence mais elle doit la créer²¹ ».

Or, dans la mesure où elle s'inscrit dans un système inégalitaire, cette différenciation est nécessairement hiérarchisation ; ou, autrement dit, l'orientation vaut sélection. L'école tout entière se réorganise autour de ce moment crucial de l'orientation – sélection : la certification des acquis se double d'une fonction explicite d'élimination, et les différentes filières, malgré les appels au respect de la diversité des talents, deviennent de fait des filières hiérarchisées.

Ainsi comprise, la démocratisation est loin d'opérer comme égalisation des conditions ou même des cursus et des acquis scolaires : elle doit plutôt se comprendre comme mise en exergue de la fonction de hiérarchisation et de légitimation des hiérarchies socio-économiques par l'école. Il ne s'agit pas de combattre l'inégalité en tant que telle, mais une inégalité inacceptable au regard des principes individualistes : la prédétermination du destin individuel par l'origine sociale – ce qui revient simplement à réaliser la promesse de méritocratie.

Encore faut-il nuancer cette interprétation de la démocratisation comme lutte contre les déterminations par l'origine, simple renouveau de l'idéal méritocratique dans le champ socio-économique. D'abord parce que prendre comme critère discriminant les qualités propres à l'individu constitue de fait une nouvelle assignation à l'origine – sans qu'il soit possible de trancher sur ce qui revient à l'inné (origine biologique) et à l'acquis (origine sociale). Ensuite parce que, se modelant là encore sur sa référence socio-économique, l'orientation scolaire est organisée de telle façon que, concrètement, le primat revient aux acteurs privés, en l'occurrence aux familles : conformément au « modèle marchand²² » de justice qui s'installe peu à peu dans l'école, « l'orientation est conçue comme une réponse aux demandes familiales²³ ». Initiative des vœux d'orientation, possibilités d'appel, choix souverain concernant certaines décisions majeures (comme le redoublement), enfin recours de plus en plus fréquent au secteur éducatif privé, constituent autant de pièces assurant la main mise des familles sur l'orientation de leurs enfants. Par là se réintroduit logiquement l'inégalité devant l'orientation en fonction de l'origine sociale – puisque les familles ne sont pas égales lorsqu'il s'agit de jouer sur les interstices du système et de déployer des stratégies de distinction.

La démocratisation comme libéralisation

Dès le début des années 1980, il est devenu évident que la démocratisation a ouvert la voie au phénomène classiquement décrit comme un « consumérisme scolaire²⁴ ». Tel n'était pas nécessairement l'objectif originel – ainsi la période de gouvernement gaulliste a-t-elle été marquée par un conflit interne au gouvernement entre une conception administrative de l'orientation, où celle-ci aurait été du seul ressort de l'administration scolaire, et une conception libérale, voire familialiste, défendue et finalement mise en œuvre par Pompidou au début de la décennie suivante, qui pose les bases sur lesquelles repose encore le système actuel²⁵.

Reste que les pouvoirs publics se rallient peu à peu à cette logique libérale : ainsi le ministère de l'Éducation nationale finit-il par construire puis, à partir de 1996, par publier ses propres « indicateurs de performance » des établissements. Par là est entérinée la logique de l'insertion, dans ses différentes dimensions : l'école comme entreprise productive (jugée selon sa performance), l'école comme ensemble différencié et hiérarchisé (cette performance est inégale),

²¹ *Ibid.*, p. 353

²² J-L. Derouet : *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié, 1992

²³ M. Duru-Bellat : « Inégalités sociales à l'école et idéologie méritocratique », *Raison présente*, n°146, 2^e trim. 2003, p.21

²⁴ R. Ballion : *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982

²⁵ J. Narbonne : *De Gaulle et l'éducation : une rencontre manquée*, Paris, Denoël, 1994 ; A. Prost : « Décision et non-décision gouvernementale », in *Education, société et politiques*, op. cit., pp. 114-132.

l'école comme soumise aux exigences familiales (l'égalité est d'abord égalité devant l'information, égalité devant la possibilité d'établir des stratégies de distinction, d'où la nécessité d'un indicateur aux résultats communs et publics pour que tous les parents puissent faire leurs choix en toute connaissance de cause).

Si, au niveau de l'organisation interne, la démocratisation vaut introduction dans l'école des logiques d'individualisation et de hiérarchisation, au niveau des rapports entre l'école et le collectif elle est intrinsèquement libéralisation. Libéralisation du rapport entretenu entre le civique et le civil, entre l'institution et le social, entre sphères publique et privée : on passe peu à peu « de l'école publique à l'école libérale²⁶ ».

L'élément novateur est ici le passage d'une institution scolaire proactive, visant à constituer le collectif de façon volontariste, à un appareil scolaire réactif, devant répondre et relayer les sollicitations explicite ou implicite des acteurs privés. L'école opère comme mise en rapport, instrument, lieu où se révèlent et se rencontrent ces flux d'attentes qu'il s'agit de catalyser pour les rendre compatibles – une représentation « adéquatationniste²⁷ » de l'insertion.

Mais, telle qu'elle est organisée, cette position nodale se révèle intenable pour l'école. Vis-à-vis des individus ou des familles porteurs de demande de formation, l'intervention propre de l'école apparaît essentiellement négative : loin de procéder d'une orientation positive, elle ne peut jouer que comme pouvoir d'empêcher, comme sanction apportée à des ambitions posées comme *a priori* légitimes. L'objectivité que l'évaluation scolaire est censée incarner « tend à prendre ainsi nécessairement la forme d'une sanction²⁸ », d'autant plus difficilement acceptable qu'elle contrevient à la logique d'ensemble des procédures d'orientation. Surtout, l'école, et à travers elle les pouvoirs publics, doivent endosser la responsabilité d'une orientation et d'une insertion socioprofessionnelle dont les tenants et les aboutissants leur échappent largement.

En effet, avec le déclin des logiques planistes et interventionnistes, l'offre de formation est de plus en plus déterminée par les exigences du secteur productif privé – qui trouvent à s'exprimer au sein d'instances de concertations où se définissent les besoins de l'économie et, en conséquence, l'offre de formation. L'école fonctionne ici comme relais de l'économie ; mais, exprimant ces exigences dans les termes et « en fonction de critères principalement scolaires²⁹ », elle tend à masquer sa propre détermination par le socio-économique – qui se concrétise, par exemple, par le nombre de places ouvertes dans les différentes filières. Ainsi l'école aboutit-elle à être tenue pour seule responsable d'orientations certes subies par les individus, mais en fonction des possibilités définies par une instance extérieure dont elle-même subit les exigences. Sans compter l'écart entre temporalités de la formation, jouant sur le moyen voire le long terme, et de la production, de plus en plus soumise aux aléas de court terme du libre marché et du progrès technologique, qui aboutit à ce que certaines formations soient déjà dévalorisées lorsque leurs publics arrivent sur le marché du travail...

La démocratisation se révèle ici problématique dans la mesure où elle amène à faire croire que les difficultés et les inégalités d'insertion sont avant tout un problème scolaire – alors que, du moins dans sa fonction d'orientation, l'école est très largement le reflet de sa destination socio-économique. L'école, au départ dénoncée pour entériner les inégalités, se voit aujourd'hui accusée de les créer : dès lors une politique égalitaire semble pouvoir se résumer à une réforme scolaire –

²⁶ Y. Careil : *De l'école publique à l'école libérale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1998.

²⁷ Cette logique, ainsi que ses deux effets majeurs sur le système éducatif (subordination à la société civile, rapport à la culture dominé par l'utilitarisme), est parfaitement décrite dans l'ouvrage collectif de synthèse, *L'introuvable relation formation / emploi* : « si la formation est un investissement préalable à l'acte de produire, son rendement le meilleur se fera s'il y a adéquation entre les emplois offerts et les formations reçues. [...] Du point de vue macro-économique, l'inadéquation est la manifestation d'une mauvaise production du facteur travail par le système éducatif. Toute différence entre les connaissances acquises et les connaissances utilisées dans l'acte de produire est un dysfonctionnement. Dans cette conception, le système éducatif est supposé obéir aux injonctions de l'appareil productif. » (cf. L. Tanguy (dir.) : *L'introuvable relation formation / emploi*, *op. cit.*, p. 191).

²⁸ J.-M. Berthelot : *Ecole, orientation, société*, Paris, Presses universitaires de France, 1990, p. 105.

²⁹ A. Prost : *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, t. 4 : l'école et la famille dans une situation en mutation*, 2^e éd. Paris, Perrin, 2005, p. 460.

évidemment vouée à l'échec sans évolution structurelle de la société civile vers plus d'égalité des conditions.

A ce point la démocratisation par l'école semble jouer comme facteur d'invisibilité d'enjeux qui la dépassent – la structure inégalitaire du système socio-économique, la place des institutions publiques dans la constitution du collectif – alors que ceux-ci conditionnent sa réussite ou son échec. Elle remplit d'autant mieux cette fonction que l'école, ayant affaire à ces êtres pré-sociaux et pré-historiques que sont les enfants, est classiquement un lieu où l'avenir semble le plus ouvert, ou tout semble possible, jusqu'à la table rase et l'utopie³⁰. Un lieu où, lorsque le champ ouvert à l'action humaine semble ailleurs restreint, subsiste une marge de manœuvre incompressible.

Il est d'ailleurs remarquable que c'est sous des gouvernements libéraux, ou, comme dans le cas de la gauche française du début des années 1980, ralliés au libéralisme, que la formation apparaît comme le vecteur privilégié pour une action publique en matière socio-économique. Ainsi est-ce à l'heure du « tournant de la rigueur » de 1983-84, lorsque la politique économique se réduit aux politiques de compétitivité, que, en lançant la logique du « pari sur l'intelligence³¹ » le gouvernement socialiste « [fait] jouer un rôle central à l'appareil de formation initiale³² » dans le devenir socio-économique, « laissant la logique économique fonctionner à découvert³³ » dans ce domaine. La relance de la démocratisation participe alors du « déminage³⁴ » visant à justifier l'abandon des perspectives de politiques égalitaires en matière économique et sociale en concentrant l'attention sur les difficultés et les responsabilités attribuées (parfois justement, souvent abusivement) à l'école. A ce titre, il semble que la démocratisation par l'école puisse devenir l'ultime refuge, mais aussi le substitut (voire l'ersatz, puisqu'elle est impuissante au niveau structurel) des politiques sociales ou économiques égalitaires.

La dissolution du politique : la démocratisation contre la démocratie ?

La démocratisation scolaire, déjà ambiguë vis-à-vis de l'égalité, semble encore plus ambivalente rapportée au politique, ou plus justement à la liberté politique. Telle qu'elle a été concrètement mise en œuvre, elle semble moins induire une extension du pouvoir politique démocratique que participer de son confinement au profit d'une libéralisation de la régulation collective.

Elle s'inscrit dans un processus de longue durée, qui voit les référentiels des politiques publiques évoluer profondément, et avec eux le rapport du politique au social. A l'Etat « éducateur » typique de la IIIe République, visant l'émancipation des individus *via* leur intégration à la sphère civique, succède après la seconde guerre mondiale un Etat « développeur » cherchant à diriger le développement global de la nation dans ses composantes politiques, sociales et économiques, puis dès les années 1970 un Etat « régulateur³⁵ » où, conformément à la logique libérale, le socio-économique devient la sphère déterminante de l'existence, les pouvoirs publics devant se contenter d'accompagner et d'encadrer la dynamique inhérente à la société civile. Là où les logiques de l'éducation et du développement avaient en commun d'affirmer puis d'étendre le primat du politique, expression du pouvoir démocratique censé diriger le social et l'économique, à l'inverse la logique de la régulation affirme le primat de la société civile, et la subordination du politique démocratique réduit à une fonction suivi et d'encadrement des rapports entre acteurs privés.

Elle tend à remplacer le gouvernement par la gouvernance – mode de régulation souple, propre à « un monde [...] gouverné par l'échange, [où] les affaires publiques se centrent sur l'élaboration et la mise en œuvre des règles du jeu », et où la consistance propre au collectif tend à

³⁰ cf. A-M. Drouin-Hans : *Education et utopies*, Paris, Vrin, 2004..

³¹ J-P. Chevènement : *Le pari sur l'intelligence*, Flammarion, 1985

³² A. Fonteneau et P-A. Muet : *La gauche face à la crise*, Paris, Presses de la FNSP, 1985, p. 287.

³³ B. Charlot : « 1959-1989 : les mutations du discours éducatif », *Education permanente*, n°98, juin 1989, p. 136.

³⁴ E. Cohen : « Les socialistes et l'économie : de l'âge des mythes au déminage », in E. Dupoirier et G. Grunberg (dir.) : *Mars 1986 : la drôle de défaite de la Gauche*, Paris, Presses universitaires de France, 1986.

³⁵ B. Charlot : « La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale », in *L'école et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, 1994, pp. 27-48.

être (abusivement) réduite à « un compromis constamment renégocié³⁶ ». Or, dans l'organisation de la « démocratisation », l'implication de nouveaux acteurs ne se fait pas dans une perspective d'élargissement des frontières de la citoyenneté à de nouveaux champs et à de nouveaux acteurs – ce qui constituerait au sens propre une véritable démocratisation des institutions.

D'abord, les acteurs de la société civile n'interviennent qu'en tant que porteurs d'intérêts privés, au premier rang desquels les stratégies de distinction familiales : la dimension collective du choix et du pouvoir politiques démocratiques se dissout dans les multiples négociations et rapports de forces particuliers. Ensuite, percevoir la gouvernance comme démocratisation du politique suppose que « chacun a désormais son mot à dire et, de plus, dispose des moyens de le faire valoir³⁷ ». Rien de tel dans la « démocratisation » contemporaine, où tous les acteurs ne sont pas égaux dans le processus de décision : certains, et non des moindres, à commencer par les premiers concernés, les enfants eux-mêmes, n'ont tout simplement pas voix au chapitre ; d'autres, en particulier les familles, constituent une catégorie où l'égalité formelle se double de fortes inégalités réelles. Bref, la gouvernance scolaire qui se dessine à travers la « démocratisation » contemporaine érige l'école en un lieu « où se prennent des décisions à caractère pragmatique, dans lesquelles sont impliqués tous les acteurs suffisamment puissants pour se faire entendre et mobiliser les ressources en vue de les faire valoir [...] de sorte qu'il faudrait moins parler de citoyenneté située que de dissolution de la citoyenneté³⁸ ».

A la fois restreinte dans sa portée et « privatisée³⁹ » dans ses procédures, cette gouvernance scolaire constitue « une logique de pouvoir non démocratique⁴⁰ ». Du point de vue de l'individu, elle entérine une nouvelle forme autoritaire d'assignation à l'origine, censée pré-définir son destin, plus qu'elle n'organise son autodétermination. Du point de vue du collectif, elle incarne le reflux des logiques politiques de gouvernement au profit de la régulation quasi automatique de l'économie marchand – qui non seulement s'affirme comme indépassable dans sa sphère propre, mais en outre s'étend à des sphères nouvelles, ici l'institution scolaire. Où se retrouve la dualité typique du néo-libéralisme, « le couple libéralisme économique – ordre moral⁴¹ ». Cette logique, qui constitue une véritable « rationalité politique », se fonde sur « l'extension et la dissémination des valeurs du marché et à la politique sociale et à toutes les institutions⁴² », et diffuse un nouveau modèle de régulation où l'action collective (éventuellement) réformatrice disparaît sous une logique de débrouillardise individuelle au sein d'un système immuable et qui s'impose avec toute l'autorité de son (apparente) nécessité : « le citoyen néolibéral type est celui qui choisit stratégiquement, pour lui-même, entre les différentes options sociales, politiques et économiques ; non celui qui œuvre avec d'autres à modifier ou à rendre possibles ces options⁴³ ».

C'est dire que la gouvernance scolaire induite par la « démocratisation » n'est pas seulement non démocratique, mais plus encore participe d'une logique anti-démocratique – et plus largement anti-politique. Celle-ci se caractérise en premier lieu par la négation du mécanisme institutionnel inhérent au politique, par la réduction des instances de régulation à des instruments techniques susceptibles d'être évalués selon le seul critère de l'efficacité productive. Plusieurs évolutions lourdes participent de cette tendance à techniciser l'agir éducatif : l'évaluation du système et de chaque établissement en fonction de critères économiques, la gestion par projets et objectifs avec une forte tendance à la subsidiarité (abusivement nommée « autonomie »), mais aussi la théorisation de la « pédagogie différenciée ».

³⁶ P. Moreau Defarges : *La gouvernance*, Paris, Presses universitaires de France, 2003, pp. 32-33.

³⁷ *Ibid.*, p. 34.

³⁸ Y. Bonny : « Les formes contemporaines de participation : citoyenneté située ou fin du politique ? », in P. Merle et F. Vatin (dir.) : *La citoyenneté aujourd'hui : extension ou régression ?*, op. cit., p. 17.

³⁹ J. Rancière : *La haine de la démocratie*, op. cit., p. 65.

⁴⁰ M. Arondel-Rohaut : « Gouvernance et libéralisme : une logique de pouvoir non démocratique », *Cité*, n°41, 2^e trimestre 2003, pp. 31-38.

⁴¹ J. Baudouin : « Le moment “néo-libéral” du RPR : essai d'interprétation », *Revue française de science politique*, vol. 40, n°6, décembre 1990, p. 832.

⁴² W. Brown : *Les habits neufs de la politique mondiale. Néolibéralisme et néo-conservatisme*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2007, p. 50.

⁴³ *Ibid.*, p. 55.

Le cas de la pédagogie différenciée est particulièrement intéressant. D'une part en effet, elle semble s'inscrire dans la lignée ouverte par les théories de l'Education nouvelle dont elle rejoint l'ambition de rénover la pédagogie scolaire et une bonne part des principes pédagogiques concrets ; mais, d'autre part, elle s'en écarte en s'inscrivant dans une perspective qui est moins politique que technique : l'objectif n'est plus d'élaborer un agir pédagogique compatible avec les principes du politique démocratique, encore moins de démocratiser les institutions publiques, mais d'abord d'assurer l'efficacité de la transmission scolaire. La finalité est plus ou moins égalitaire : selon les cas, il peut s'agir de garantir aussi bien la réussite de tous au sein d'un cursus commun que la réussite de chacun au sein de son propre cursus – peu importe alors que celui-ci suive une filière d'élite ou une filière de relégation. Mais, dans tous les cas, affirmer que puisque chaque enfant et/ou chaque cursus est différent, la pédagogie employée doit s'adapter à ces différences et devenir elle-même différenciée, c'est en effet sous-entendre que la pédagogie est en elle-même neutre, qu'elle n'est qu'un instrument indexée à l'efficacité de ses produits – la réussite des acquisitions, telle que mesurée par la certification scolaire.

En réduisant ainsi la pédagogie à une technique, la pédagogie différenciée nie, ou à tout le moins se désintéresse de la dimension proprement éducative qu'engage tout choix pédagogique – dans la mesure où il fonde une socialisation informant les attitudes et les comportements de l'individu.

A ce titre par exemple, et contrairement aux perspectives ouvertes par l'Education nouvelle qui en dénonçaient les effets en termes de passivité intellectuelle incompatibles avec la constitution des citoyens actifs nécessaires à la démocratie, le cours magistral recouvre une légitimité – pour peu qu'il soit adapté à son public. Plus fondamentalement encore, cette rénovation technique repose nécessairement sur une objectivation de l'individu, analysé et défini par les seuls « maîtres », là où la rénovation politique était porteuse d'une exigence de subjectivation – reconnaissance de la subjectivité de l'individu enfant là encore fondée sur la logique du politique démocratique.

Ce désintérêt, voire ce déni de la dimension éducative inhérente à toute pédagogie, et plus généralement à toute organisation du vécu scolaire, à la fois reflète et entretient le reflux des logiques démocratiques. Il s'affirme d'autant plus aisément que, conformément à la logique néolibérale, se répand l'idée que l'éducation est une affaire purement privée, de la responsabilité des acteurs civils que sont les parents – ce que concrétisent les multiples projets visant à leur offrir le choix de l'école fréquentée par leurs enfants. Une telle conception « privatiste » de l'éducation a pour conséquence logique d'invisibiliser l'enjeu proprement politique qu'est la socialisation et la formation de citoyens aptes à exercer leur pouvoir démocratique.

Or la socialisation scolaire qu'inspire la « démocratisation » actuelle semble à bien égards contradictoire avec les attitudes et compétences attendues du citoyen d'une démocratie. D'abord, indexée à un collectif organisé comme un système de positions à la fois différenciées et hiérarchisées, l'école ne peut manquer de chercher à distinguer des différences qui vaudront *de facto* inégalités – en fonction des talents innés ou acquis, des filières suivies, etc., mais toujours loin de la logique de l'intégration civique où un individu en vaut un autre. Ensuite, dans la mesure où la réussite scolaire est perçue comme une condition *sine qua non* de la réussite sociale, l'école ne peut qu'être le lieu où se déploient stratégies de distinction et concurrence inter-individuelle dans un jeu sélectif à somme nulle, où la victoire des uns repose sur la défaite des autres – loin de la logique de coopération égalitaire sur laquelle repose la politique démocratique. Enfin, et presque paradoxalement, l'institutionnalisation de l'orientation par l'école amène à ce que la distinction passe par la conformation : « en période d'intense compétition pour les emplois, et dans une société qui associe étroitement le destin social au destin scolaire, ce dispositif constitue une puissante incitation à respecter les normes scolaires⁴⁴ ». Où se retrouve la logique de soumission aux exigences de l'institué, longtemps critiquée comme typique de l'autoritarisme de l'école de la IIIe République et qui se retrouve désormais au cœur même de l'école libéralisée – à cette nuance près que cette conformation est ici attendue de l'activité même des individus, dont la marge

⁴⁴ A. Prost : *Education, société et politiques*, op. cit., p. 172.

d'autodétermination se résume aux jeux sur les interstices du système où se négocie la hiérarchisation des individus.

Socialisé sur un mode égotiste et concurrentiel, l'individu, loin de voir en autrui un égal et un collaborateur potentiel, bref son concitoyen, le conçoit d'abord comme un rival à surclasser. La solidarité civique, fondement de toute démocratie, tend à la laisser la place à la rivalité civile, fondement de l'économie concurrentielle. Socialisé dans un cadre sur l'organisation et le fonctionnement duquel il n'a aucune prise, l'individu, loin de voir dans l'institution un lieu d'autodétermination individuelle et collective, la conçoit d'abord comme un donné immuable avec lequel il faut à la fois composer et ruser pour sauvegarder ses propres intérêts. Ainsi privé de toute réalité aux yeux de l'individu, l'espace public, espace de l'action collective où s'exerce le pouvoir démocratique, est logiquement déserté par celui-ci, et lui apparaît en retour comme de plus en plus étranger – avec, au bout du cercle vicieux ainsi engagé, la démobilisation civique et la délégitimation des institutions démocratiques.

Conclusion : au-delà des apparences

Il apparaît au final nécessaire de revenir sur la *doxa* entourant la « démocratisation » scolaire contemporaine. Celle-ci ne marque pas le passage d'une école inégalitaire à une école égalitaire, mais un transfert de préoccupation et de destination, du politique à l'économique. L'école républicaine était déjà, en un sens, égalitaire : il s'agissait de fonder une égalité civique, d'universaliser les compétences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté. Le tournant de la « démocratisation » marque plutôt l'assignation officielle à l'école d'une nouvelle mission : la régulation des flux générationnels devant s'insérer de la façon la plus juste possible (c'est-à-dire au final la plus conforme au principe méritocratique) dans le système socio-économique.

Il y a là plus qu'un enjeu d'analyse historique, dans la mesure où la coexistence de ces deux missions d'insertion et d'intégration est rien moins qu'évidente. Leur rapport à l'égalité diffère : l'intégration vise une égalité de résultat par une égalité de moyens, tandis que l'insertion s'oriente plutôt vers une égalité de traitement, soit, avec l'exigence accrue de respect des différences, vers une équité réduite à la reconnaissance des qualités individuelles. En découlent des mutations majeures de l'institution scolaire – d'autant plus inquiétantes que l'une d'elles, la neutralisation du pédagogique réduit à une technique neutre, tend à les rendre invisibles. Indexée au socio-économique, la « démocratisation » scolaire induit en effet une organisation du cadre scolaire sur des bases individualistes organisant la distinction – au double sens de différenciation et de hiérarchisation des individus. Elle participe et, jusqu'à un certain point, légitime, une libéralisation du rapport des institutions à la société, où les instances publiques ne sont plus vecteurs proactifs de création mais relais réactifs aux exigences de régulation sociale.

Or cette double réorganisation, de l'école et des rapports entre école et société, pourrait bien *in fine* induire, au niveau politique, des effets anti-démocratiques. Socialisant sur un mode de concurrence interindividuelle, il semble difficile qu'elle continue par ailleurs à procéder à une intégration civique solidaire et égalitaire. Posant le système socio-économique existant comme référence de son action, elle entérine un rapport libéral et réactif des institutions à un social érigé en siège de la dynamique collective. A travers ces deux mutations, la sphère publique, ses membres et ses instances, l'action collective et/ou du collectif sur lui-même, devient évanescence, privée de toute utilité voire de toute réalité. Destins individuel et collectif tendent à se disjoindre, le collectif n'apparaissant plus que comme un cadre donné au sein duquel l'individu doit se débrouiller pour trouver sa place.

Les récentes évolutions vers une logique de « socle commun » à faire acquérir à tous semblent au contraire renouer avec une logique d'égalité de résultat et d'intégration égalitaire à une réalité commune plus conforme avec les principes républicains ; reste que, tant que l'orientation en vue de l'insertion restera une mission prioritaire de l'école, tant qu'on jugera l'efficacité de celle-ci à l'aune de la réussite de l'insertion socioprofessionnelle des élèves et que, en conséquence, la société civile restera la référence première de l'école, sa logique propre ne pourra que continuer à faire sentir ses effets sur le cadre scolaire – et la coexistence entre logiques d'intégration et

d'insertion rester une source de contradictions internes qui priveront l'école de sa (nécessaire) cohérence institutionnelle. Mais peut-être la logique du « socle commun » marque-t-elle la première pierre d'une nouvelle répartition des tâches, où le collège rejoindrait l'école primaire dans le champ de l'intégration civique tandis que l'insertion civile serait reportée au-delà, au lycée et au supérieur...