

Politique(s) de l'éducation : des idéologies au pragmatisme ?

Approches historiques

Gérald Chaix

Dès qu'elle s'affirme, la cité – polis – et ses philosophes s'intéressent à l'éducation des enfants – paideia – pour en faire des citoyens actifs et des hommes accomplis. Les pédagogues sont nés. Les sophistes ont jeté les bases d'une profession. Un récit de « la plus belle histoire de l'école » est légitime. Il vient d'être brillamment tenté¹. Ce ne peut être l'ambition de cette brève introduction. Sans ignorer l'importance des héritages, elle ne prend en compte que les deux derniers siècles de cette histoire, au risque de retomber d'emblée dans l'évocation, quelque peu mythique, de l'École républicaine et de ses hussards noirs. Pour s'en prémunir, deux garde-fous : la mise en perspective de l'expérience française et de ses singularités ; la problématisation des cinq jalons rapidement esquissés.

Hier et maintenant (1) : État, Nation, République – Le lien entre affirmation nationale, organisation politique et administrative et système scolaire s'adressant au plus grand nombre (y compris, progressivement, les filles), caractérise la vieille Europe et les jeunes États-Unis d'Amérique tout au long du XIX^e siècle. L'école a pour mission d'enseigner les savoirs fondamentaux (« ce qu'il n'est pas possible d'ignorer », J. Ferry) et de transmettre les règles de bonne conduite, morales et sociales². Les rythmes (liés à la progressive affirmation des nations et des États : plus précoce en Prusse, plus tardive en Italie), les formes (reflétant des situations linguistiques complexes, des histoires plus ou moins communes et anciennes auxquelles il faut donner un sens désormais national, comme dans l'Empire austro-hongrois), les organisations étatiques et administratives plus (la Prusse et la France) ou moins (l'Angleterre et le Pays de Galles) centralisées, et les rapports, conflictuels ou cordiaux, avec des autorités religieuses (hégémoniques ou plurielles), longtemps responsables de la prise en charge des âmes et des corps et toujours soucieuses de conserver cette tutelle, varient d'un pays à l'autre³.

L'originalité française tient à la cristallisation des trois éléments dans les années fondatrices de la III^e République. Au commencement étaient donc Jules Ferry et les lois fondatrices de 1882-1886. Il s'agit d'affirmer la République face au modèle monarchique, défendu par l'Église catholique, et de faire de l'école laïque, gratuite et obligatoire, l'outil et la manifestation de cette affirmation. En réalité, l'école de la III^e République mène à son terme l'œuvre fondamentale entreprise en 1833 par François Guizot : mailler le territoire national en s'appuyant sur le dense réseau des communes, auxquelles est imposée la prise en charge des écoles primaires. La laïcisation affranchit l'école républicaine de la tutelle cléricale, confirme le rôle prépondérant d'un État séparé de l'Église (1905), et peut servir de ciment idéologique pour le groupe professionnel – les instituteurs – qui se constitue. Le centenaire de la Révolution (1889) donne

¹ BOISSINOT (Alain), FERRY (Luc), *La plus belle histoire du monde*, Paris, 2017.

² TRÖHLER (Daniel), POPKEWITZ (Thomas S.), *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century: comparative visions*, New York-Londres, 2011.

³ GREEN (Andy), *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the U.S.A.*, Basingstoke, 2013².

à l'entreprise républicaine une légitimité historique qui laisse dans l'ombre le legs de la Restauration⁴.

Le lien entre l'école et la trilogie fondatrice – Nation, État, République – est toujours vivant. Tout au long du XIX^e siècle finissant et du XX^e siècle, il est témoin et vecteur de l'émergence des nations et de l'affirmation des États : en Asie (du Japon de l'ère Meiji jusqu'à la Chine ou à l'Inde contemporaines), en Amérique latine, au Proche-Orient ou dans l'Afrique post-coloniale. Il reflète en France les évolutions du siècle écoulé. Celles, d'abord, concernant l'idée de nation. La saignée démographique de la Première guerre mondiale, le pacifisme de l'entre-deux guerres, l'écho de la révolution russe, la naissance du parti communiste et la mise en place de la troisième internationale, les guerres de décolonisation, l'émergence de l'idée européenne et la mondialisation, l'épuisement des « grandes idéologies » et des « romans nationaux », n'ont pas été sans effets sur l'école et ses personnels. Sans rompre nécessairement avec l'héritage national, ils en modifient le sens et le rendent, au sens propre du terme, problématique⁵.

Celles, ensuite, concernant le rôle de l'État. En germe dès la fin du XIX^e siècle (Pauline Kergomard), les aspirations à une « école nouvelle » gagnent du terrain dans l'entre-deux guerres (Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, 1921) et obtiennent droit de cité au milieu du XX^e siècle (Célestin Freinet). Ils ont parfois partie liée avec l'anarchisme. Mais ils traduisent surtout la volonté de ne pas se laisser imposer des méthodes pédagogiques, voire des programmes, nationalement définis et localement contrôlés, de manière possiblement tatillonne, par les corps d'inspection. L'aspiration est d'autant plus d'actualité que le niveau de formation des enseignants s'est élevé. L'État lui-même a fortement évolué au cours des dernières décennies. Moins prescripteur, il cherche à devenir un stratège régulateur s'appuyant sur des évaluations. Responsabilisant ses agents, il s'efforce de mettre en place un « nouveau management public ». D'autre part, même s'il convient de rappeler que l'Éducation nationale a toujours pris en compte « les petites patries »⁶, l'organisation centralisée de l'État a été remise en cause au cours des cinquante dernières années : déconcentration, décentralisation et régionalisation. Elle est loin d'être achevée : quelle sera la compétence des collectivités territoriales, et notamment (ou exclusivement ?) de la Région, en matière de formation (pas seulement professionnelle) ? jusqu'où ira la simplification du « millefeuille » territorial et, en lien avec elle, la réorganisation de la gouvernance académique ?

Enfin, fragile à ses débuts, le modèle républicain s'est définitivement imposé. Du même coup, sans paradoxe, il est devenu l'un des critères d'évaluation du système éducatif. Analysé par les sociologues (Bourdieu/Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, 1964 ; *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970), comparé par les organismes internationaux d'évaluation⁷, ce dernier apparaît comme particulièrement injuste. Non seulement il ne corrige pas les injustices existant dans la société, mais il tend à les aggraver. Il peine par ailleurs à corriger les « fractures françaises » et à assurer une égalité territoriale (zones rurales, périphéries urbaines, centres déclassés)⁸. La trilogie républicaine – liberté, égalité, fraternité – et la laïcité sont ainsi plus que jamais à l'ordre du jour.

⁴ CHAPOULIE (Jean-Michel), *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, 2010.

⁵ BOUCHERON (Patrick, dir.), *Histoire mondiale de la France*, Paris, 2017.

⁶ CHANET (Jean-François), *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, 1996.

⁷ FELOUZIS (Georges), CHARMILLOT (Samuel), *Les enquêtes PISA*, Paris, 2012.

⁸ GUILLUY (Christophe), *Fractures françaises*, Paris, 2013² (2010).

Hier et maintenant (2) : Humanités, Modernité, Professionnalisation – L'organisation de l'enseignement primaire est donc devenue progressivement, du début du XIX^e siècle à nos jours, la prérogative des États. L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur n'ont longtemps concerné, eux, qu'une minorité de la population. Au XIX^e siècle, et encore au XX^e siècle, les États reprennent largement à leur compte les institutions de l'Ancien Régime, voire de la chrétienté médiévale : les universités d'une part, les collèges d'autre part. Dans les collèges (lycées, Gymnasien, secondary schools), l'enseignement de la rhétorique et des « humanités » – plus Rome (et le latin) que la Grèce (et le grec) – reste prépondérant. Il est définitivement devenu celui d'une langue morte et d'un exercice scolaire, bien loin de l'idéal humaniste, incarné par Érasme, dont il continue pourtant à se réclamer. Il est confronté dans la seconde moitié du XIX^e siècle à une volonté de modernisation qui passe par un renforcement de l'enseignement des sciences et par la valorisation des langues vivantes. Cette volonté tend à se généraliser, de manière variable selon les pays, après la première guerre mondiale. Le système universitaire n'échappe pas, lui non plus, ni à cet attachement aux traditions (Angleterre), même s'il s'agit d'une recomposition valorisant les idéaux humanistes (Allemagne) ou de créations récentes (États-Unis, Russie), ni à une volonté de modernisation, valorisant l'objectif de recherche et la pratique du « séminaire » à partir des années 1860 (États-Unis, Allemagne)⁹.

La France illustre bien cette situation. Un réseau d'établissements secondaires, aux statuts divers (collèges privés ou communaux, lycées d'État), accueille une petite élite. Il la prend en charge, dans les villes, dès les premières classes. Il s'enrichit chemin faisant de quelques boursiers méritants. Il prépare au baccalauréat et aux études supérieures (grandes écoles et facultés). À l'initiative de Camille Sée, un enseignement secondaire féminin est institué (1880). Tirant les conclusions de l'étude menée par une commission parlementaire (1898-1899), la réforme de 1902 vise à donner plus d'autonomie et de personnalité aux lycées en même temps qu'elle en modernise les programmes, instituant la possibilité d'un parcours sans latin. L'enseignement supérieur présente pour sa part deux traits particuliers. Supprimées à la Révolution, les universités sont recrées à partir de la période napoléonienne. Le contraste est grand avec l'idéal universitaire humboldtien¹⁰, le dynamisme des facultés et le maillage territorial qui caractérisent le monde germanique. Les réformes opérées à la fin du Second Empire (1868) et durant la III^e République (1896) ne parviennent pas à corriger la prépondérance – quantitative et qualitative – parisienne. Elles profitent surtout aux institutions supérieures extérieures à l'université, comme en témoigne la création de l'École pratique des hautes études en 1868. C'est la deuxième singularité française. Elle est héritée de l'Ancien Régime et des écoles professionnelles apparues au XVIII^e siècle. Elle est réinstaurée lors de la recomposition du premier XIX^e siècle et accentuée au lendemain de la défaite de 1871, lorsque la nécessité d'une « réforme intellectuelle et morale » (Ernest Renan) est proclamée et pour partie réalisée dans l'enseignement supérieur.

De cette singularité française, deux traits persistent : la dichotomie entre « grandes écoles » et institutions de recherches extra-universitaires (EPHE, CNRS, EHESS, INSERM ...) d'un côté, universités d'un autre côté, en dépit de la transformation des universités et de la multiplication des « équipes mixtes » ; le caractère élitiste de l'enseignement secondaire. Ce dernier est d'autant plus sensible que, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, le collège constitue aujourd'hui un élément des 3^{ème} et 4^{ème} cycles de l'« école du socle », et que la plupart des élèves parviennent

⁹ VERGER (Jacques), CHARLE (Christophe), *Histoire des universités, XII^e-XX^e siècle*, Paris, 2012.

¹⁰ Caractérisé par l'encyclopédisme, la liberté de l'enseignement et l'importance donnée aux « séminaires » et aux « laboratoires », il s'impose à Berlin en 1810.

jusqu'au niveau du baccalauréat. On assiste, en effet, dans les années 1960, en France comme dans les autres pays développés, à une massification de l'enseignement secondaire (on passe de 252 millions d'élèves en 1950 à 1,318 milliards en 2004) et à une universalisation du modèle universitaire dans l'enseignement supérieur, accompagnée, elle aussi, d'une massification, deux décennies plus tard. Cette dernière est certes moins importante en valeur absolue que pour l'enseignement secondaire (80 millions d'étudiants en 1995, 130 en 2007, plus de 200 millions en 2014) mais elle est tout aussi exponentielle, comme par exemple en Chine. Les actuels débats – réforme du lycée, réforme du baccalauréat, réforme de la procédure d'orientation, lutte contre l'échec en licence – indiquent clairement les insuffisances d'un système qui a réussi, tant bien que mal, à accueillir de nouveaux publics mais qui, pour des raisons diverses, peine à les conduire à la réussite, au choix rationnel, concerté et réversible d'une filière de formation, et au passage maîtrisé de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur.

L'essor industriel, l'exode rural et l'urbanisation ainsi que l'exigence de nouvelles compétences liées aux évolutions technologiques ont rapidement rendu nécessaire le développement d'un enseignement professionnel capable de relever ces défis dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. Le besoin est présent dans tous les pays en voie d'industrialisation. Tirillée entre le monde de l'entreprise et celui de l'éducation, la réponse est souvent hésitante. En France, c'est la III^e République qui instaure les écoles manuelles d'apprentissage (1880), crée les sections professionnelles dans les écoles primaires supérieures (loi Goblet, 1886), confirme l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial et tranche en faveur du ministère de l'Instruction publique (loi Astier, 1919). Cette intégration est une des particularités du système éducatif français. La mise en place du baccalauréat professionnel (1985) et son alignement sur les baccalauréats généraux et technologiques (2009) ont tout à la fois accru l'attractivité de la filière et modifié les stratégies des bacheliers, plus jeunes et enclins à prolonger leurs études (BTS). Ici aussi l'histoire reste ouverte : peut-on concilier l'objectif traditionnel d'insertion et celui de prolongation des études ? quelles ressources pédagogiques – modularisation, alternance, tutorat... – faut-il mobiliser pour favoriser la réussite ? comment articuler formation initiale et formation tout au long de la vie et considérer la première comme le socle de la seconde ? comment tirer profit des nouvelles technologies pour développer personnalisation des parcours, valorisation des acquis de l'expérience, formation à distance ?

Hier et maintenant (3) : Métier, Vocation, Communauté éducative – Le statut des enseignants, leur mode de recrutement, leur formation, la définition de leurs droits et de leurs devoirs, la gestion de leurs carrières, les procédures d'évaluation constituent l'un des leviers privilégiés de toute politique éducative. La situation varie dans le temps et en fonction des traditions nationales donnant plus ou moins d'importance, réelle et symbolique, à l'État et à la fonction publique. Elle varie également en fonction des degrés – primaire, secondaire, supérieur – et des types d'enseignement – général, technique ou professionnel –, voire, le cas échéant, des disciplines enseignées : lettres, sciences, langues, disciplines artistiques, éducation physique et sportive, disciplines professionnelles¹¹.

La situation française est caractérisée par le statut de fonctionnaire reconnu aux enseignants de l'enseignement public et par l'importance donnée à la professionnalisation des enseignants

¹¹ SEDDON (Terri), LEVIN (John, dir.), *Educators, professionalism and politics: global transitions, national spaces and professional projects*, Londres-New York, 2013.

du premier degré¹². Elle est prévue par la loi de 1833 et peut s'appuyer sur les premières expérimentations menées à Strasbourg (Lezay-Marnésia, 1810), puis étendues par Antoine Lefebvre de Vatimesnil (1828). Le modèle normalien est né. Il propose aux futurs instituteurs et, plus tardivement, aux futures institutrices (généralisation des écoles normales féminines en 1879 : loi Paul Bert), un projet pédagogique précis et ample. Il les associe à la construction républicaine et à la laïcisation de l'école. Il leur donne une forte identité, évoquée avec une certaine nostalgie par Charles Péguy en 1913¹³. Retouché en 1905 et au lendemain de la première guerre mondiale (Paul Lapie), le modèle perdure jusqu'en 1940. Il est alors victime du régime de Vichy dès 1940. Remis en place en 1946, il peine à s'adapter aux évolutions contemporaines : élévation du niveau de recrutement aboutissant à une universitarisation, diversification socio-culturelle du recrutement, résurgence de la question de la formation professionnelle. La disparition des « écoles normales », la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) succédant aux IUFM, le recrutement des futurs professeurs des écoles au niveau du master, contribuent à une évolution rapide du métier, que l'on dénonce parfois comme une « déprofessionnalisation » (Christian Maroy). La mise en place, inachevée, de l'« école du socle » et de ses quatre cycles, la poursuite des études pour la plupart des élèves et, pour tous, la nécessité d'être préparé aux exigences d'une formation continuée tout au long de la vie professionnelle, réclament toujours une profonde évolution pédagogique et institutionnelle.

Peu ou pas préparé à un enseignement, d'ailleurs rarement limité à une seule discipline, le corps enseignant des collèges – et même celui des lycées que peuplent progressivement les agrégés¹⁴ – est longtemps resté hétérogène. A la différence du premier degré, l'État se désintéresse de sa formation. De leur côté, soucieux de se démarquer des instituteurs, les enseignants du second degré rechignent à l'idée d'une formation pédagogique et valorisent a contrario leur légitimité universitaire (la licence d'enseignement est en principe requise) et leur « vocation » (profession libérale). La situation évolue dans les dernières décennies du XIX^e siècle. Un « stage pédagogique » est prévu pour les agrégés (1902). Elle se modifie au lendemain de la deuxième guerre mondiale, sous l'effet d'une volonté de réforme issue de la Résistance (plan Langevin-Wallon, 1947) et surtout de la massification qui commence à se manifester et s'accélère dans les années 1960, nécessitant des recrutements massifs et hâtifs. Le CAPES – qui devient rapidement une sous-agrégation – est créé en 1950 et les Centres pédagogiques régionaux voient le jour en 1952. L'évolution concerne aussi, quoique de manière différée, l'enseignement technique et professionnel : le CAPET est créé en 1986. L'équilibre entre formation académique et formation professionnelle reste cependant précaire. En 1989, la loi prévoit la création des Instituts universitaires de formation des maîtres. Ils ont pour objectifs de préparer aux concours de l'enseignement – le mode de recrutement privilégié dans la fonction publique française – et de former les professeurs stagiaires. Leur bilan ne satisfait ni les défenseurs d'une formation essentiellement académique ni les partisans d'une formation professionnelle intimement liée à la formation académique elle-même. Ils sont supprimés en 2013 et remplacés par des Écoles du professorat et de l'éducation (ESPE). Les problèmes d'hier sont encore ceux d'aujourd'hui : le lien entre formation académique et professionnalisation ; la place et les modalités des concours de recrutement, si ceux-ci sont maintenus. Se sont ajoutés ceux liés à la réorganisation des cursus (« école du socle », bac-3/bac+3), à la prise en compte de la diversification des recrutements et à la nécessité d'articuler formation initiale et formation tout au long de la carrière, à la mutation profonde –

¹² CONDETTE (Jean-François), *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, 2007.

¹³ OZOUF (Jacques), *Nous, les maîtres d'école : autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, 1973.

¹⁴ VERNEUIL (Yves), *Les agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, 2005.

parfois douloureuse¹⁵ – du métier d'enseignant, liée au développement des nouvelles technologies qui font de l'« établissement » scolaire un lieu et un moment privilégié – mais pas unique – du parcours de formation.

L'enseignement supérieur a longtemps vécu en marge de ces problématiques, en raison des pratiques héritées d'une histoire pluriséculaire et partagées par de nombreux pays ainsi que du faible nombre des individus concernés. La situation a profondément changé au milieu du XX^e siècle, en raison de la massification et de la diversification des étudiants, de l'internationalisation des carrières des enseignants, de la mobilité plus grande des étudiants, des enjeux économiques et culturels que représente désormais l'« économie de la connaissance ». En témoignent la stratégie européenne définie à Lisbonne en 2000, visant à faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde [...], capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohérence sociale », mais aussi l'importance accordée simultanément aux évaluations et aux classements internationaux¹⁶.

L'élévation du niveau de connaissances résultant de la scolarisation obligatoire, rendue plus longue et conduisant tous les élèves jusqu'au cycle 4¹⁷, la massification des enseignements secondaires et supérieurs, l'importance d'une formation adaptée pour s'insérer dans la vie professionnelle et s'adapter régulièrement aux changements, les attentes sociales, ont transformé le rapport entre le système éducatif et les « usagers », tout au long du cursus. Les politiques éducatives ne concernent plus seulement les enseignants, les parents bien informés, les cadres du système éducatif et les élus nationaux ou territoriaux. Elles intéressent peu ou prou l'ensemble des « communautés éducatives » qui se sont tant bien que mal, constituées au cours des dernières décennies.

Naguère et demain (1) : Massification, Mondialisation, Formation tout au long de la vie

– Le tournant des années 1960 est constamment apparu. Il se traduit démographiquement, on l'a vu, par la massification de l'enseignement, dès les lendemains de la guerre aux États-Unis, dans les années 80 dans les pays en voie de développement. Celle-ci résulte, en France, de la dynamique démographique des années d'après-guerre et de la volonté, portée par la V^e République naissante, de prolonger la scolarité des jeunes Français pour répondre aux exigences du monde économique. Elle aboutit progressivement à la mise en place du « collège unique » (1975) et à l'ébranlement du système dual qui avait peu ou prou structuré jusque-là l'édifice scolaire¹⁸. De nouveaux publics scolaires sont scolarisés sans que pour autant, comme l'a maintes fois souligné l'historien Antoine Prost, de nouvelles approches pédagogiques soient mises en place¹⁹. C'est une des raisons qui expliquent les échecs scolaires (dont le décrochage), mesurés notamment à l'aune des sorties sans qualification. La massification n'a pas été accompagnée d'une démocratisation de l'enseignement. Le constat reste d'actualité. D'autant que ce déficit s'accompagne d'une absence de politique déterminée

¹⁵ LANTHEAUME (Françoise), HÉLOU (Christophe), *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, 2008.

¹⁶ MUSSELIN (Christine), *Le Monde des universitaires. France, Allemagne, États-Unis*, Paris, 2005.

¹⁷ En France ! À l'échelle mondiale, l'objectif, fixé par l'UNESCO, pour 2015, d'une scolarisation à 100% de tous les enfants n'a pas été atteint. Des pays comme le Nigéria, le Pakistan ou la Syrie en sont encore éloignés.

¹⁸ ROBERT (André), *Système éducatif et réformes, de 1944 à nos jours*, Paris, 1993.

¹⁹ PROST (Antoine), *Éducation société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, 1997 (1992) ; *id.*, *Du changement dans l'école : les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, 2013 ; *id.* (dir.), *L'École en France, de 1945 à nos jours*, Rennes, 2015² (2010).

sur le terrain de la mixité sociale. Cette situation est au cœur de la double faiblesse mise en évidence et confirmée par les enquêtes nationales et internationales : d'une part, une relative inefficacité de l'école en ce qui concerne l'atteinte par tous les élèves des objectifs fixés en termes de savoirs et de compétences ; d'autre part, une incapacité à corriger les inégalités sociales et au contraire – caractéristique du système français – une tendance à les aggraver.

Économiquement et culturellement, la mondialisation, née au cours des deux conflits du premier XX^e siècle, se prolonge et se renforce dans la deuxième moitié du siècle. La décolonisation l'emporte, non sans guerres et sans séquelles pour ce qui concerne la France. La libéralisation des échanges, l'accélération des flux de communication de masse, et l'émergence de l'Asie orientale et méridionale s'affirment. L'embellie des « trente glorieuses » ne tarde pas à se dissiper. La concurrence s'accroît. Le chômage, qui frappe notamment les personnes pas ou mal qualifiées, les « seniors », mais aussi, dans notre pays, les jeunes, augmente et tend à devenir durable. Il met en évidence la difficulté du système de formation à répondre aux nouveaux défis et souligne le déficit en matière de formation tout au long de la vie. Cette « globalisation » concerne ainsi directement le système de formation. Elle souligne les limites d'un système construit dans un cadre national et confronté aujourd'hui, directement ou indirectement, à une mondialisation où l'efficacité et la réactivité sont devenues déterminantes²⁰. Elle oblige à repenser un système éducatif, toujours au cœur des apprentissages, non plus comme « institution » mais comme capacité à donner sens aux multiples sources d'information et aux diverses expériences, scolaires et extra-scolaires, susceptibles de constituer le socle de connaissances, de compétences et de culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté, à l'insertion professionnelle et au développement d'une formation tout au long de la vie²¹. La restructuration des parcours de formation – « école du socle », « collège d'enseignement secondaire et supérieur », enseignement supérieur (master et doctorat) –, le droit et la possibilité d'une formation tout au long de la vie, largement personnalisée, la rénovation pédagogique prenant en compte la diversité des apprenants, le travail en équipe favorisant une approche pluridisciplinaire, la profonde mutation induite par le développement des nouvelles technologies sont autant de chantiers actuels dont l'aboutissement, nécessairement provisoire, doit permettre de répondre aux défis de la massification et de la globalisation.

Naguère et demain (2) : Individualisation, Autonomie, Démocratie – Cette évolution économique et sociale s'accompagne d'un changement culturel et politique tout aussi profond. Les termes en sont connus. Souvent critiqué dans le monde éducatif, l'individualisme contemporain est pourtant, à en croire François de Singly, un humanisme. Loin de correspondre au règne de la concurrence généralisée, de la guerre de tous contre tous, ou encore d'un libéralisme économique débridé, il fonde la modernité contemporaine : le droit d'être maître de son destin personnel et de prendre démocratiquement part à un projet collectif²². Sur le terrain pédagogique, il fonde la différenciation pédagogique et la personnalisation des parcours. Il dépasse l'égalité fondée sur l'anonymat et l'uniformité. Il apporte une réponse spécifique à un besoin particulier exprimé dans un cadre collectif : il vise à une plus grande efficacité et, ce faisant, garantit la justice. Il est la condition, nécessaire à

²⁰ CHARLOT (Olivier), DECREUSE (Bruno), GRANIER (Pierre), "Adaptability, productivity, and educational incentives in a matching model", *European Economic Review* 49 (2005), p. 1007-1032.

²¹ BURBULES (Nicholas C.), TORRES (Carlos A. dir.), *Globalization and education. Critical perspectives*, New York-Londres, 2000; BROWN (Philipp, et al., dir.), *Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy*, Londres, 2008.

²² SINGLY (François de), *L'individualisme est un humanisme*, Paris, 2005.

défaut d'être suffisante, d'une orientation réussie, au-delà de la seule année de terminale et de l'affectation dans l'enseignement supérieur. Il fonde la pertinence d'une formation tout au long de la vie.

Souvent réduit – à tort – au seul management des Établissements publics locaux d'enseignement et des universités, depuis les lois instituant les uns (1983, 1985) et garantissant les libertés et les responsabilités des autres (1968, 1984, 2007, 2013), l'autonomie est en réalité le fondement même et l'objectif de tout projet éducatif, individuel ou collectif²³. Pas plus que la personnalisation ne s'oppose au caractère collectif du projet scolaire, manifestation de l'existence et des ambitions de la Cité, l'autonomie ne signifie autarcie, loi du marché et mise en concurrence. C'est d'ailleurs la raison d'être des « contrats d'objectifs » qui inscrivent l'établissement dans un projet collectif, académique et national, permettant (auto-)évaluation et régulation.

Ainsi, à l'orée du XXI^e siècle, tandis que s'opèrent, non sans tensions, de profondes mutations dans les structures familiales, les formes de sociabilité, les rapports au temps (qui s'accélère pour les uns, se réduit au « présentisme » pour les autres) et à un espace (qui, de manière exaltante ou inquiétante, se dilate aux dimensions d'un œkoumène menacé, et se réduit simultanément aux horizons de communautés – physiques ou virtuelles, nationales ou religieuses, idéologiques ou électives – présumées défendre une identité mise en péril), c'est l'expression même des formes démocratiques et de la vie politique qui est remise en question. En témoignent aussi bien, dans cet « âge de la défiance » (P. Rosanvallon), la recherche de nouvelles formes démocratiques, que l'on veut plus participatives, en s'appuyant le cas échéant sur les nouvelles technologies de communication, que les affirmations populistes, entendant rendre sa voix au peuple et en finir avec un système dominé par les élites technocratiques et financières²⁴.

Lieu d'apprentissage, d'expérimentation et d'invention de la liberté, de l'égalité et de la fraternité, l'École n'est républicaine que si elle fait de tous ceux qui y travaillent et s'en préoccupent – élèves et parents, enseignants et personnels, élus et partenaires – des acteurs autonomes et responsables de leur action et de leur destin. C'est ce qui donne sens à un projet global de formation. Il vise, simultanément et de façon cohérente, la réussite – qui n'ignore pas l'échec – et l'épanouissement – qui ne méconnaît pas l'effort – de chacun. Cette spécificité implique aussi que l'École soit le lieu privilégié – parce que fondateur, exemplaire, mais aussi utopique – où se manifeste intentionnellement et réellement la doctrine républicaine : à travers l'organisation de la vie au quotidien ; le choix des savoirs, des compétences et des valeurs qui y sont promus et développés ; les pédagogies qui y sont mises en œuvre ; l'ouverture sur l'environnement et sur le monde qui y est pratiquée. L'autonomie – qui reste à préciser et à construire, plus qu'à octroyer et à délimiter – en est le socle et la clef de voûte. Elle est l'objectif à atteindre pour les élèves. Pour les établissements et l'ensemble des acteurs locaux, elle s'exprime à travers un projet inscrit dans la durée et cohérent avec le projet global de la nation. Il répond aux attentes et aux besoins localement identifiés. Il est évaluable et est régulièrement évalué, dans un souci d'efficacité et de transparence démocratique et afin de donner sens au temps plus long des parcours individuels. Qu'il s'agisse de ceux des acteurs en formation comme de ceux des enseignants et des personnels

²³ CHAIX (Gérald), « Autonomies : pourquoi ? pour qui ? comment », *Administration & Education* n° 147 (septembre 2015), p. 13-32.

²⁴ ROSANVALLON (Pierre), *Le bon gouvernement*, Paris, 2015.



éducatifs qui s'inscrivent, eux aussi, dans une dynamique de formation prenant en compte projet collectif et besoins individuels.

Repenser le lien qui unit l'école et, de manière plus globale, la formation à la politique, conçue comme un projet collectif contribuant à donner sens au temps, à organiser et à mettre en cohérence les différents territoires qu'aménagent tant bien que mal les individus qui y évoluent, s'y déplacent et s'y insèrent, et à faire de ces derniers des acteurs libres et responsables, c'est en définitive devoir revisiter celles-ci de fond en comble et vouloir réinventer quotidiennement et durablement, aux différentes échelles où elle est expérimentée, une démocratie que l'on dit « à bout de souffle », mais qui demeure notre horizon d'attente, pour peu qu'elle soit une mémoire vive, un engagement permanent et un combat partagé.

Gérald Chaix
Centre d'études supérieures de la Renaissance, Tours