CAIRN.INFO
Chercher, repérer, avancer.

LES MUTATIONS DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES À L'ÉCOLE

Dominique Grootaers

CRISP | *Courrier hebdomadaire du CRISP*

2005/28 - no 1893
pages 5 à 43

ISSN 0008-9664

Article disponible en ligne à l'adresse:

---

http://www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-2005-28-page-5.htm

---

Pour citer cet article :

Grootaers Dominique , « Les mutations de l'égalité des chances à l'école » ,
Courrier hebdomadaire du CRISP, 2005/28 no 1893, p. 5-43.

Distribution électronique Cairn.info pour CRISP.

© CRISP. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

Courrier hebdomadaire
n° 1893 • 2005

Les mutations de l'égalité des chances à l'école

Dominique Grootaers

Centre de recherche et d'information socio-politiques
CRISP

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

CENTRE DE RECHERCHE ET D'INFORMATION SOCIO-POLITIQUES – CRISP

Président : Xavier Mabille
Directeur général : Vincent de Coorebyter
Secrétaire général : Pierre Blaise
Rédacteur en chef : Étienne Arcq

Équipe de recherche :
Étienne Arcq, Pierre Blaise, Vincent de Coorebyter,
Caroline Sägesser, Anne Vincent, Marcus Wunderle

Conseil d'administration :
Jacques Brassinne de La Buissière *(vice-président)*, Camille Deguelle, Franklin Dehousse (en congé), Francis Delpérée, Hugues Dumont, Jacques Emond, Jules Gérard-Libois *(président fondateur)*, José Gotovitch, Nadine Gouzée, Serge Govaert, Maurice-Pierre Herremans *(président honoraire)*, Laura Iker, Malou Julin, Xavier Mabille *(président)*, Roland Michel *(administrateur gérant)*, Pierre Reman, Guy Spitaels, Robert Tollet *(vice-président)*, Els Witte, Paul Wynants

COURRIER HEBDOMADAIRE
Le numéro simple : 6,90 € – Le numéro double : 12,40 €
Abonnement : 235,00 €
(TVA comprise)

Place Quetelet, 1A – 1210 Bruxelles – Tél.: 02/211 01 80
Banque : 310-0270551-07 – CCP : 000-0065824-58
Site web : www.crisp.be

Le *Courrier hebdomadaire* bénéficie des remarques et suggestions de l'équipe de recherche du CRISP. Les projets de textes sont également soumis à la lecture de spécialistes extérieurs à l'équipe de recherche, et qui sont choisis en fonction des sujets traités.

Éditeur responsable : V. de Coorebyter, Place Quetelet, 1A – 1210 Bruxelles

Tous droits de traduction, d'adaptation ou de reproduction par tous procédés, y compris la photographie et le microfilm, réservés pour tous pays

ISSN 0008 9664

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

Table des matières

INTRODUCTION 5

1. AUX SOURCES DE LA MÉRITOCRATIE 7

1.1. De la culture libérale à la culture libéral-démocratique 7
1.2. Culture libéral-démocratique et culture socialiste 8
1.3. Les trois périodes du paradigme méritocratique 9

2. MÉRITOCRATIE ÉTROITE ET PROMOTION DES MEILLEURS 10

2.1. Le développement de l'enseignement technique masculin (1860-1939) 10
2.2. Niveaux scolaires et hiérarchie socio-professionnelle 12
2.3. La démocratisation de l'enseignement moyen (1919-1939) 13
2.4. Les dispositifs institutionnels de l'ouverture 14
2.5. Égalité et rendement 15
2.6. Les pionniers de l'orientation en Belgique 16
2.7. Un positivisme radical 18

3. MÉRITOCRATIE DE L'EXPANSION ET ÉGALITÉ DES CHANCES GÉNÉRALISÉE 20

3.1. Le plan Langevin-Wallon 20
3.2. Le projet de la rénovation de l'enseignement secondaire en Belgique 22
3.3. La nouvelle donne de l'orientation scolaire 23
3.4. L'ancrage dans la culture social-démocratique 25
3.5. La montée en puissance de l'intervention de l'État 27
3.6. La mobilité sociale intégrée dans le projet culturel de l'école 28
3.7. Échelle scolaire unifiée et fluidité sociale 29

4. RUPTURE DU PARADIGME MÉRITOCRATIQUE 31

4.1. Les coups de boutoir portés au modèle de l'égalité des chances généralisée 31
4.2. Les nouvelles références culturelles issues des enquêtes internationales 33
4.3. Trois espaces symboliques distincts 35
4.4. L'école commune 36
4.5. L'enseignement qualifiant de base 38
4.6. L'enseignement de transition 40

CONCLUSION 41

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

INTRODUCTION

La quête sans cesse réaffirmée et renouvelée de l'égalité des chances par l'école, autrement dit le principe de la méritocratie scolaire, relève d'une définition largement reconnue et partagée de la raison d'être du projet scolaire, sur le plan individuel comme sur le plan collectif. Cette quête d'égalité dans le champ des représentations sociales et des cultures politiques couvre deux siècles de développement du projet politique et culturel consacré à la poursuite de la démocratisation scolaire.

Si cette quête d'égalité a connu une maturation importante après la Seconde guerre mondiale, c'est toujours elle qui imprégnait les réformes de l'enseignement, notamment l'instauration du rénové. Avec la crise économique et l'abandon des politiques keynesiennes dans les années 1980, un tournant radical s'est produit dans les politiques d'enseignement : on s'est petit à petit éloigné du paradigme de l'égalité des chances pour entrer dans un autre paradigme. La notion d'égalité a fait place à la notion d'équité. Les notions d'éducabilité et d'employabilité se sont imposées comme principe de base de l'organisation des filières. L'égalité de résultat compte tenu d'un socle minimum de compétences s'est substituée à l'égalité des chances pour la promotion des meilleurs.

Le présent *Courrier hebdomadaire* présente un parcours de l'histoire de l'enseignement sous l'angle des principes culturels fondateurs qui orientent les politiques. Il se propose de réinterpréter cette histoire en fonction des changements observables dans un passé récent, pour tenter de comprendre le sens de ces changements.

La première partie revient sur les sources de la méritocratie au 19e siècle et montre qu'elle est en phase aussi bien avec le projet libéral qu'avec le projet socialiste de société.

Dans la deuxième partie, on montrera comment le principe de la méritocratie se trouve à la base du développement de l'enseignement technique masculin et de l'enseignement moyen et comment il imprègne les mesures d'orientations scolaires qui se mettent en place dès avant la Seconde guerre mondiale.

La mutation de la méritocratie vers une égalité des chances généralisées fait l'objet de la troisième partie. Cette période, qui est cette celle des Trente glorieuses et celle d'une méritocratie « de l'expansion », est marquée par l'intervention massive de l'État en vue de l'accroissement de l'offre scolaire.

La quatrième partie est consacrée aux changements intervenus dès le début des années 1980. Les mesures de restrictions budgétaires aussi bien que les mots d'ordre venus des instances internationales orientent les politiques vers plus de sélectivité. De nouvelles références culturelles viennent prendre la place des anciennes. Une culture de l'évaluation se met en place et les politiques d'enseignement se mettent à promouvoir les « discriminations positives » et le principe d'« éducabilité généralisée ».

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

Dans la conclusion on tentera de replacer ces changements dans l'enseignement dans le contexte plus général des changements de société et montrer comment la reconfiguration de la nouvelle culture scolaire s'alimente pour une bonne part de la culture propre à l'entreprise.

Dominique Grootaers est chargée de recherche à l'asbl Le Grain, Atelier de pédagogie sociale au GIRSEF à l'Université catholique de Louvain.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

1. AUX SOURCES DE LA MÉRITOCRATIE

1.1. DE LA CULTURE LIBÉRALE À LA CULTURE LIBÉRAL-DÉMOCRATIQUE

Le paradigme de la méritocratie a émergé au XIXe siècle dans un contexte de nouveau mode de répartition des statuts sociaux. La source du paradigme de la méritocratie peut être située dans la culture politique [1] libérale [2]. C'est elle qui, au 19e siècle, a mis à l'honneur l'idéal des *self-made men* ou, en français, des « fils de leurs œuvres ». La culture politique libérale a cherché à substituer une élite du talent et du mérite personnel (lié aux aptitudes de l'individu mais aussi à son travail et à ses efforts pour les développer et les concrétiser dans des réalisations sociales reconnues, les « œuvres ») à une élite des privilèges (dus au simple fait de la naissance). L'idéologie des talents, base de la méritocratie, va de pair avec la mise à l'honneur de la liberté de l'individu et de sa responsabilité, par opposition au déterminisme de ses origines familiales.

Cette idée des talents et du mérite personnels, comme sources de promotion sociale, est intimement liée à la création de nouvelles élites dans le cadre du développent industriel du 19e siècle. Certains libéraux progressistes, un moment constitués en parti indépendant, de 1887 à 1900, s'inscrivant dans le courant politique libéral-démocratique, ont voulu pousser plus loin l'idéal de la méritocratie [3]. Comme la culture libérale pure, la culture libéral-démocratique donne la priorité à la liberté et à la responsabilité de l'individu. Mais elle y ajoute l'intervention volontariste de l'État [4] prenant la tutelle

---

1 La notion de culture politique désigne un système de représentations partagées collectivement par des acteurs sociaux. Il s'agit d'une culture au sens anthropologique, impliquant à la fois une construction sociale interactive et une intériorisation par les individus. Chaque culture politique est porteuse de normes et de valeurs qui dessinent une vision globale de la vie sociale et de l'avenir autour de laquelle se rassemble une même « famille » politique. Lorsque la culture politique est suffisamment intériorisée par les individus, elle constitue le noyau de l'identité commune des membres de la « famille » et peut devenir le moteur de leurs comportements politiques. Les cultures politiques sont inscrites dans le temps ; elles émergent, évoluent, déclinent, etc. Les cultures politiques qui coexistent s'influencent entre elles. Au même titre que n'importe quelle culture, les cultures politiques font l'objet d'une socialisation des individus, au sein de différentes institutions comme l'éducation familiale, l'école, le milieu professionnel, le milieu associatif, etc. Pour cette définition comme pour les références aux grands idéal-types de culture politique qui émaillent ce texte, nous nous inspirons de S. BERNSTEIN (dir.), *Les cultures politiques en France*, Paris, Seuil, Coll. Histoire, 2003. Cf. aussi M. DUVERGER, J.F. SIRINELLI (dir.), *Histoire générale des systèmes politiques. La démocratie libérale*, Paris, PUF, 1998 ; R. RÉMOND, Introduction à l'histoire de notre temps. 2. Le XIXe siècle (1815-1914), Paris, Seuil, Coll. Histoire, 1974.

2 On peut distinguer un libéralisme philosophique, un libéralisme économique, un libéralisme politique. Chaque registre se développe comme un système de pensée relativement autonome.

3 À propos du courant libéral « progressiste», en Belgique, cf. B.S. CHLEPNER, *Cent ans d'histoire sociale*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1972, pp. 163-167. À propos de la figure de Walthère Frère-Orban (1812-1896), représentatif du courant libéral «doctrinaire », cf. J. LORY, « Frère-Orban et l'enseignement public » et J. STENGERS, « Un bilan : Frère-Orban juge son œuvre », in A. DESPY- MEYER, *Frère-Orban et le libéralisme*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1996, pp. 47-58 et pp. 59-73.

4 Dans ce projet politique, l'État représente la concrétisation du lien social entre les individus (solidarisme) et l'expression politique de la souveraineté nationale (la voix des citoyens). Le « peuple » désigne la volonté populaire et s'exprime par la voix de chaque citoyen (individu). L'État crée le lien entre l'individu et le corps social (ensemble coordonné des individus). Il s'agit bien d'une culture libérale et démocratique et non d'une culture socialiste.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

de l'école en vue de donner au « peuple », c'est-à-dire à chaque citoyen, la chance que soient identifiés, développés et labellisés ses talents et qu'ainsi s'ouvrent à lui le bonheur par la promotion sociale et, pour les meilleurs, l'accès à l'élite.

La méritocratie, qu'elle s'inscrive dans la première perspective, celle de la culture libérale, ou dans la seconde, celle de la culture libéral-démocratique, implique nécessairement deux principes :

– les talents développés et reconnus (comme mérites) se traduisent en positions professionnelles et statuts sociaux correspondants ;
– la question de la sélection se pose en fonction de l'idéal politique : jusqu'où vont l'ouverture et l'appui apportés aux classes défavorisées ? Et en fonction de la logique économique : quelles sont les possibilités de débouchés en termes de promotion socioprofessionnelle réelle ?.

Comme nous le verrons au fil de l'étude, cette question de la promotion/sélection est récurrente tout au long du développement de la méritocratie par l'école.

1.2. CULTURE LIBÉRAL-DÉMOCRATIQUE ET CULTURE SOCIALISTE

Si dans le projet des libéraux progressistes, l'institution scolaire est le moyen concret mis en place par les pouvoirs publics pour réaliser une méritocratie plus largement ouverte à tous, c'est aussi parce que l'école est porteuse, globalement, des valeurs propres à la culture libéral-démocratique, dans la filiation de la Révolution de 1789 et de la philosophie des Lumières.

Dans cette ligne, la culture libéral-démocratique promeut un individu rationnel, méfiant à l'égard de tout abus de pouvoir (la royauté, l'Église, l'armée, la justice, etc.). La raison comme fondement de la morale universelle et de la conscience de l'individu se conjugue avec l'idéal positiviste. S'inscrivant dans une vision optimiste de l'homme et de l'histoire, le positivisme fait découler de la connaissance scientifique des «lois de la nature », à la fois le bonheur individuel, le développement économique et le progrès social. Ainsi, le positivisme érige la science en quasi-religion. Et l'école (laïque) est le lieu où peut se concrétiser l'idéal positiviste par l'éducation de l'individu, l'éveil de sa conscience grâce au développement de sa raison et à son initiation scientifique. Si selon ce projet, la religion est à combattre comme source d'obscurantisme et d'obstacle à l'émancipation de la conscience individuelle, la culture libéral-démocratique ne se confond cependant pas avec la culture socialiste, même si cette dernière adopte une vision analogue concernant l'aliénation de l'individu par la religion.

La culture libéral-démocratique s'appuie en premier lieu sur l'initiative de l'individu et ne veut en aucun cas supprimer la propriété privée. En effet, la propriété privée fait partie des droits universels et naturels de l'individu. Pour le peuple, la promotion méritocratique via l'école répond à l'idéal symbolique du «petit » entrepreneur ou plus largement, du technicien dans la filière industrielle ou du personnel d'encadrement (cols blancs, fonctionnaires) dans la filière commerciale ou administrative. Selon l'idéal méritocratique de cette première période, en phase avec la culture libéral-démocratique,

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

l'école propose aux enfants d'ouvriers l'accès aux classes moyennes. Et ce projet de promotion par l'école a exercé un réel pouvoir d'attraction sur le monde ouvrier. En fonction de ce projet, le monde ouvrier s'est rallié en partie à la culture libéral-démocratique, de préférence à la culture socialiste. Cette dernière voulait supprimer la propriété privée et collectiviser les moyens de production, et son projet révolutionnaire pouvait revêtir un contenu hasardeux du point de vue des classes populaires.

1.3. LES TROIS PÉRIODES DU PARADIGME MÉRITOCRATIQUE

Du côté de l'offre scolaire belge, l'idéal libéral-démocratique de promotion sociale individuelle proposé au monde ouvrier, grâce à l'instruction et au diplôme, a pris deux formes institutionnelles apparues successivement, durant la première période de l'école méritocratique qui s'étend du milieu du 19e siècle jusqu'à la Seconde guerre mondiale. Il s'agit, d'une part, du développement de l'enseignement industriel et commercial et, d'autre part, de l'encouragement à la poursuite d'études dans l'enseignement moyen et supérieur, chacune de ces voies étant réservée aux « mieux doués ».

Après avoir évoqué cette période de la méritocratie étroite, nous verrons ensuite comment les Trente glorieuses sont marquées par l'émergence d'une nouvelle étape dans le projet méritocratique via l'école, celle de l'égalité des chances généralisée. Nous relions cette seconde période à la culture politique social-démocratique, tout en la situant en prolongement de l'étape antérieure marquée par la vision libéral-démocratique. À ce nouveau projet correspond une offre scolaire nouvelle et une demande des milieux populaires en phase avec cette offre.

Enfin, les vingt-cinq dernières années nous semblent correspondre à une troisième période, marquée par un basculement dans le projet politique et culturel de l'école, correspondant à la rupture vis-à-vis du paradigme méritocratique et à l'élaboration d'une nouvelle définition de l'égalité des chances, cette fois, en partie déliée de la promotion sociale. Si l'hypothèse se vérifie, elle signifie la fin de ce paradigme qui, par définition, crée ce lien. Ainsi émergerait une nouvelle définition de l'égalité via l'école que nous pouvons qualifier de non méritocratique. Elle rencontrerait une nouvelle culture politique en gestation, la culture libéral-sociale dont l'idéal relève de l'humanisme égalitaire. Nous identifierons la rupture du paradigme méritocratique à partir des changements récents apparus dans l'offre scolaire.

Ajoutons que, dans chacune de ces phases, l'expression culturelle du projet scolaire relatif à la méritocratie, l'offre institutionnelle et la demande des usagers de l'école, ainsi que les interactions entre ces trois composantes, constituent un système d'action, lui-même fortement imbriqué au contexte économique.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

2. MÉRITOCRATIE ÉTROITE ET PROMOTION DES MEILLEURS

2.1. LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE MASCULIN (1860-1939)

Dès le milieu du 19e siècle, l'enseignement industriel (et secondairement, l'enseignement commercial) est initié par les pouvoirs publics locaux, en majorité de tendance libérale, pour offrir aux ouvriers (et secondairement, aux employés) une promotion à l'intérieur de la hiérarchie industrielle. Cette nouvelle offre institutionnelle s'adresse aux individus « bien doués » et « méritants », prêts à suivre, après leurs heures de travail, un enseignement du soir exclusivement théorique et d'exigence intellectuelle élevée et à voir, à l'issue de ce cursus, leurs aptitudes labellisées par l'école. L'école industrielle et plus tard, l'école technique délivrent des certificats de différents niveaux qui ouvrent l'accès à des postes d'encadrement intermédiaire de l'industrie [5].

Une caractéristique marquante de l'enseignement industriel à dominante laïque est de promouvoir le modèle positiviste dans lequel la science est le fondement sacré d'un nouvel humanisme. L'enseignement industriel forge un homme nouveau, initié à la compréhension des « lois de la nature », formé à la maîtrise de l'utilisation de l'énergie et de la transformation de la matière et devenu ainsi le moteur du progrès sur le plan individuel et collectif. La mise en place de ce nouvel édifice scolaire s'inscrit donc dans une vision prométhéenne de l'homme et une conception optimiste de l'action de l'individu sur l'histoire, véhiculées par le libéralisme.

De leur côté, les aumôniers du travail, appartenant au courant de la démocratie chrétienne, sont les initiateurs d'une formule d'enseignement technique de jour, qui rencontre la préoccupation des gouvernements catholiques au pouvoir de 1884 à 1914. Les écoles qu'ils créent au début du 20e siècle, l'École des arts et métiers à Pierrard-lez-Virton (1900), correspondant à un enseignement industriel supérieur de jour, et l'École professionnelle des métiers à Charleroi (1901), correspondant à un enseignement industriel moyen de jour [6], combinent une formation théorique et une formation pratique. Ce nouveau type d'institution donne un enseignement lui aussi en phase avec les mutations industrielles même si, dans l'optique de l'encyclique *Rerum novarum* (1891), la

---

[5] Au 19e siècle, l'essor de l'industrie et celui du commerce apparaissent comme fortement interdépendants dans le cadre de la concurrence internationale. C'est pourquoi l'enseignement commercial se développe en parallèle avec l'enseignement industriel et selon le même moule. Cf. D. GROOTAERS, F. TILMAN, « Histoire de l'enseignement technique masculin en Belgique industrielle », in R. HALLEUX, J. VANDERSMISSEN, *Histoire des techniques en Belgique* (à paraître).

[6] Si, initialement, les institutions d'enseignement industriel des provinces de Liège et de Hainaut se consacrent exclusivement à la formation théorique donnée dans le cadre de cours du soir, à l'aube du 20e siècle, ces pouvoirs publics locaux vont à leur tour organiser des écoles techniques de jour, analogues à celles des aumôniers du travail, notamment à Liège et à Charleroi.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

visée est ici la valorisation du travailleur et du travail industriel comme occasion de mise en oeuvre de la justice chrétienne et non la promotion de l'individu prométhéen [7].

L'enseignement industriel du soir comme l'enseignement technique de jour, laïque ou chrétien, poursuit un même but de promotion sociale dans la hiérarchie du travail industriel. Une finalité analogue est attribuée à l'enseignement commercial dans le cadre de la hiérarchie du travail administratif et commercial. Les pouvoirs organisateurs, qu'ils relèvent des gauches libérale et socialiste ou de la droite catholique, structurent rapidement ce nouveau type d'enseignement en un édifice à trois niveaux superposés, d'exigence théorique croissante, débouchant sur des diplômes clairement identifiables et donnant accès à des échelons correspondants dans la hiérarchie du travail.

Dans l'édification de l'enseignement technique, se retrouve l'idéal d'ouverture de l'école au plus grand nombre, caractéristique du projet libéral-démocratique. En effet, le premier niveau comprenant l'école technique moyenne (de jour) ou l'école industrielle moyenne (du soir) est proposé à un large public à qui il donne les bases de la culture scientifico-technique, fondement du nouvel humanisme technique. De cette large base, qui débouche sur un premier certificat, sont extraits un petit nombre d'élèves triés sur le volet, les « mieux doués » qui se voient encouragés à poursuivre leurs études à l'échelon supérieur : l'école technique secondaire (de jour) ou l'école industrielle supérieure (du soir). Les meilleurs éléments et les plus motivés peuvent ensuite entrer à l'École des arts et métiers des aumôniers du travail à Virton ou à l'École supérieure des techniciens de la province de Hainaut à Charleroi, moyennant la réussite d'un examen d'entrée. Ils peuvent aussi accéder à l'une des autres institutions d'enseignement technique supérieur, dont le réseau s'est étoffé et diversifié juste avant la Première guerre mondiale, en vue de former, outre les ingénieurs techniciens, des ingénieurs commerciaux, des ingénieurs des industries brassicoles, des industries textiles, etc. [8]

La fondation de l'édifice de l'enseignement technique à orientation industrielle est en phase avec l'essor de la seconde industrialisation, durant les années 1880-1914. Dans l'entre-deux-guerres, c'est l'enseignement technique de jour surtout qui continue à se développer, notamment en élargissant son recrutement à la base. Le modèle éducatif de l'enseignement industriel et son idéal méritocratique se diffuse ainsi plus largement. À cette même période, deux ministres de l'Industrie et du Travail, J. Wauters, socialiste, et H. Heyman, démocrate-chrétien, se sont attachés à officialiser l'architecture de l'enseignement technique et sa verticalisation [9].

Un indice révélateur de l'idéal méritocratique attaché à l'enseignement technique, est le fait que les promoteurs de cet enseignement ont revendiqué et obtenu que la loi rela-

---

7 D. GROOTAERS, F. TILMAN, « Un courant novateur dans le courant du catholicisme social. L'École des arts et métiers à Pierrard », in *La croix et la bannière. Les catholiques en Luxembourg de Rerum Novarum à Vatican II*, Bastogne, Musée en Piconrue, 2005, pp. 187-199.

8 D. GROOTAERS, F. TILMAN, « Histoire de l'enseignement technique masculin en Belgique industrielle », *op. cit.*

9 Joseph Wauters occupe le Ministère de l'Industrie et du Travail de 1918 à 1921 et de 1925 à 1927 ; Henri Heyman, de 1927 à 1932. Le classement administratif des écoles techniques pour jeunes gens selon les catégories superposées A3 (niveau technique secondaire inférieur), A2 (niveau technique secondaire supérieur) et A1 (niveau technique supérieur) et la catégorie A4 (pour « moins doués ») date de cette période.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

tive au Fonds des mieux doués de 1921 réglant l'octroi de bourses pour la poursuite d'études au-delà de l'école primaire (loi prévue initialement pour les élèves de l'enseignement moyen, comme expliqué ci-dessous) puisse aussi bénéficier aux élèves de l'enseignement technique.

2.2. NIVEAUX SCOLAIRES ET HIÉRARCHIE SOCIO-PROFESSIONNELLE

Sur le plan symbolique, la structure verticale et graduée de l'enseignement technique masculin réalise de manière quasi emblématique la correspondance entre la hiérarchie scolaire et la hiérarchie socioprofessionnelle, dans le cadre de l'organisation du travail industriel.

Les débouchés qui s'offrent aux diplômés des niveaux secondaire (A2) et supérieur (A1) sont maintes fois cités par les promoteurs de l'époque et les carrières des anciens servent d'argument publicitaire pour recruter les élèves de ces nouvelles institutions. Dans les discours et les représentations des promoteurs comme des usagers, la noblesse industrielle répond à la noblesse scolaire, et réciproquement.

Les ingénieurs techniciens (plus tard rebaptisés ingénieurs industriels), qui occupent le sommet de la hiérarchie de l'enseignement technique, affirment une identité forte par rapport aux ingénieurs universitaires et associent cette identité à leur place spécifique d'intermédiaires, capables de servir d'interface entre les cadres universitaires et les postes inférieurs de la hiérarchie du travail. Leur cas illustre parfaitement comment, sur le plan symbolique, la méritocratie par l'école associe un diplôme à une position professionnelle et à un statut social correspondant.

Par ailleurs, l'analyse des statistiques révèle l'intensité de la sélection qui caractérise les passages entre chaque niveau de la filière verticale de l'enseignement technique [10]. La sélection entre niveaux au sein de l'enseignement technique est plus drastique que celle qui existe dans l'enseignement moyen à la même période [11].

En conclusion, la mise sur pied de l'édifice de l'enseignement technique relève pleinement du paradigme de la méritocratie par l'école, dans la mesure où cet édifice rencontre le premier principe, celui de communiquer avec la sphère économique et de se prolonger dans des débouchés professionnels réels. Cet édifice répond également au second principe de la définition de la méritocratie par l'école, dans la mesure où il apporte une réponse à la tension entre, d'une part, l'ouverture de l'accès et, d'autre part, la sélection des meilleurs.

Quant à la figure symbolique du « petit entrepreneur » de la classe moyenne indépendante, proposée aux classes populaires par la culture libéral-démocratique comme idéal

[10] B. Charlot et M. Figeat parlent de « politique de formation malthusienne » à propos du caractère particulièrement sélectif de l'enseignement technique en France. Cf. *Histoire de la formation des ouvriers. 1789-1984*, Paris, Minerve, 1985, p. 352.

[11] Le rapport entre le nombre de garçons fréquentant l'enseignement secondaire technique belge, respectivement à son niveau inférieur (A3) et à son niveau supérieur (A2), est de 7 à 1, en 1939. Il est encore de 6 à 1, en 1958. À titre de comparaison, le rapport correspondant pour l'enseignement secondaire général est de 2,5 à 1, en 1957. Cf. D. GROOTAERS, *Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (1860-1960),* Bruxelles, Vie ouvrière, 1994, pp. 139, 239, 242.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

méritocratique accessible par l'école, l'enseignement technique masculin la promeut surtout de manière indirecte, en conduisant aux positions dites, selon le vocabulaire de l'époque, d'« intermédiaires de l'industrie » (ingénieurs techniciens, dessinateurs, chefs d'atelier, contremaîtres, mais aussi comptables et autres employés qualifiés). Mais, et cela semble plus inattendu, l'enseignement technique poursuit parfois cette figure du petit entrepreneur de manière directe [12].

Nous ne pouvons omettre de signaler que l'enseignement technique promeut, de manière complémentaire à la figure masculine de l'« intermédiaire de l'industrie », la figure féminine de la « ménagère bourgeoise » caractérisée par une éducation à la distinction afin d'être préparée, de son côté, à sa position et son statut au sein de la famille emblématique de cette même classe moyenne [13].

2.3. LA DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN (1919-1939)

Dans l'entre-deux-guerres, une seconde voie de méritocratie étroite prend la forme de la revendication d'ouverture de l'accès à l'enseignement moyen dont le recrutement se caractérise encore, à ce moment, par une forte sélection sociale. Il s'agit dans ce nouveau projet d'encourager des éléments « mieux doués » de l'école primaire, qui sont d'origine sociale modeste, à poursuivre leurs études dans la filière secondaire générale : d'abord les humanités du degré inférieur, par le biais de l'école moyenne ; ensuite, pour les plus méritants, le cursus complet d'humanités, voie royale vers l'université. Ce cursus scolaire est censé conduire un petit nombre de jeunes gens d'origine populaire à des postes d'employés et de fonctionnaires (humanités inférieures) ou de cadres intermédiaires dans l'administration et le commerce (humanités complètes), voire même aux professions libérales ou aux postes d'ingénieurs (via l'université).

---

12 Ainsi, dans le cadre de l'Université du travail créée en 1903 par un pouvoir public libéral et socialiste (la Province de Hainaut), le premier directeur O. Buyse met sur pied une organisation coopérative par métier dont l'objet est le perfectionnement professionnel (conférences, cours du soir) et la constitution de collections d'outils et de matériaux à des fins didactiques. Cette initiative n'a pas survécu à la Première guerre mondiale.

13 Alors que l'enseignement technique masculin présente une structure verticale graduée en trois niveaux superposés, son homologue féminin ne comprend qu'un seul niveau (correspondant au cycle secondaire inférieur). De même, jusqu'à la Première guerre mondiale, l'État n'organise pour les filles que le cycle inférieur de l'enseignement moyen. Les humanités complètes se déroulant dans les athénées s'adressent aux seuls garçons. Durant l'entre-deux-guerres, le ministre socialiste C. Huysmans décide d'annexer des sections gréco-latines aux écoles moyennes de l'État pour filles (1925). Leur admission à l'université en dépend ! Mais, d'une manière générale, le modèle culturel de la compétition pour l'égalité et le projet de promotion individuelle à travers le diplôme et la carrière professionnelle ne s'appliquent pas aux filles. S'il n'y a pas d'échelle verticale dans l'enseignement technique féminin, on y observe par contre une diversification horizontale de l'offre scolaire en fonction des différentes conditions sociales des jeunes filles (selon un rang social décroissant du public-cible, citons les écoles moyennes, les écoles professionnelles de couture, les écoles professionnelles de commerce, les ateliers d'apprentissage, les écoles ménagères du jour, les cours ménagers du soir, etc.). Chacune de ces institutions prépare les jeunes filles d'abord et avant tout à tenir leur rôle familial, tout en s'adaptant à leur condition. Cf. D. GROOTAERS, « Le projet éducatif et culturel fondant l'enseignement à but professionnel », in D. GROOTAERS (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP, 1998, pp. 421-435 ; *Emma, Louise, Marie, L'Université libre de Bruxelles et l'émancipation des femmes (1830-2000)*, Bruxelles, GIEF- Service des archives, ULB, 2004.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

En cette période de l'entre-deux-guerres, l'ouverture de l'accès de l'enseignement moyen à un public nouveau se justifie moins économiquement, par une logique de croissance (qui s'avère faible), qu'idéologiquement, au nom d'une plus grande égalité entre les citoyens. Les opposants politiques à ce projet mettent d'ailleurs en avant le risque de former des « déclassés » et de susciter des frustrations, par manque de débouchés correspondants.

Pour que la voie méritocratique par la poursuite d'études fonctionne, ce qui par définition implique l'existence de débouchés professionnels, le projet de l'ouverture de l'enseignement moyen, s'inscrivant dans un contexte économique peu favorable, exige une sélection drastique en vue de fixer des limites suffisamment étroites pour garantir aux bénéficiaires un prolongement de leur réussite scolaire dans la sphère économique. Une manière de résoudre la contradiction ouverture/sélection, tout en se situant au cœur de la culture libéral-démocratique, consiste alors à compléter les dispositions institutionnelles d'ouverture (bourses, passerelles) et l'idéal culturel sous-jacent (l'égalité de chaque citoyen), par la création d'un autre dispositif institutionnel de sélection : l'orientation scolaire et professionnelle.

2.4. Les dispositifs institutionnels de l'ouverture

À la sortie de la Première guerre mondiale, indépendamment de la promotion sociale ouverte par l'enseignement technique qui, comme nous l'avons vu, continue à se développer (surtout par l'élargissement de sa base), le nouvel enjeu concerne la démocratisation de l'enseignement moyen et, conséquence logique, celle de l'université.

En Belgique, comme en France, plusieurs projets en rapport avec la démocratisation des humanités sont forgés dans l'immédiat après-guerre. Ce sont en particulier des intellectuels français, regroupés sous le nom des Compagnons de l'Université nouvelle, qui, frappés par les injustices sociales dont ils ont été les témoins dans les tranchées, veulent lutter contre ces injustices grâce à l'éducation. Ils s'élèvent contre le cloisonnement de l'enseignement : au peuple, la voie courte de l'école primaire ; aux classes supérieures, la voie noble des études secondaires et universitaires. Ces deux types d'enseignement constituent alors deux ordres scolaires sans aucune communication entre eux. En réaction contre cet état de fait, ils mettent en avant le projet de l'École unique.

En Belgique, la Ligue de l'enseignement se fait le relais de la revendication de l'École unique. Sous ce label, il faut entendre alors le souci de rapprocher l'école primaire du peuple et les classes préparatoires aux humanités qui, à cette époque, sont totalement distinctes et ont des programmes différents. La revendication est de supprimer purement et simplement les classes préparatoires des établissements d'enseignement moyen pour ne conserver qu'une seule école primaire, la même pour tous les enfants, de telle sorte que chacun soit mis sur pied d'égalité pour accéder, éventuellement, aux humanités.

Cette revendication n'a pas abouti comme telle. Mais différentes mesures législatives sont prises dans les années 1920, en Belgique, pour homogénéiser le programme des

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

classes préparatoires avec celui des écoles primaires simples et le programme des trois premières années du cycle long des humanités, donné dans les athénées et les collèges, avec le programme du cycle court des humanités, donné dans les écoles moyennes. Ainsi, en particulier sous l'impulsion du ministre socialiste des Sciences et des Arts, C. Huysmans [14], des passerelles sont créées entre écoles primaires, écoles moyennes, athénées ou collèges, grâce à une homogénéisation des programmes et à l'extension de la gratuité aux deux premières années des écoles moyennes. Le passage de ces passerelles est étroit : il est réservé aux éléments «mieux doués » d'origine modeste. La même logique restrictive s'applique à une autre mesure institutionnelle prise en faveur de l'ouverture de l'accès de l'enseignement moyen : l'octroi des bourses d'études, grâce à la création d'un Fonds des mieux doués.

La loi relative au Fonds des mieux doués du 15 octobre 1921 est promulguée pour « procurer aux enfants de condition peu élevée et de mérite exceptionnel, les moyens de poursuivre leurs études après l'école primaire [15] » et « pour obtenir le meilleur rendement des forces intellectuelles et morales de la Nation, il faut que l'enseignement supérieur, quel qu'il soit, soit rendu accessible à tous les enfants que leurs dons naturels destinent aux hautes études [16] ».

2.5. ÉGALITÉ ET RENDEMENT

La dernière citation indique le caractère objectif et exact du rapport entre la présence de « dons naturels » chez l'individu et sa place juste, sa « destination » sociale (études, position socioprofessionnelle). Elle ajoute également une convergence entre le principe d'égalité entre «tous les enfants » et le principe d'efficacité «pour obtenir le meilleur rendement au bénéfice de la Nation ».

Pour être parfaite, la méritocratie par l'école, selon la culture libéral-démocratique, fait coïncider rigoureusement justice et rendement. La méritocratie par l'école est la plus juste pour l'individu car elle permet à chacun de participer à un jeu compétitif certes, mais dont les règles sont objectives et les mêmes pour tous. Elle est aussi la plus rentable pour la société qui pourra appuyer son progrès économique et social sur la mobilisation et l'exploitation des meilleurs talents individuels («les forces intellectuelles et morales »).

Justice et rendement forment un tout indissociable correspondant à l'idéal-type de la société industrielle moderne dont J. Rémy, L. Voyé et E. Servais ont qualifié le mode de représentation des rapports sociaux par l'idéal-type de « la compétition pour

[14] Durant l'entre-deux-guerres, Camille Huysmans qui occupe le ministère de 1925 à 1927 (et revient encore à cette charge après 1945) est fortement influencé par le projet de l'École unique. Son action en faveur de la suppression des barrières fermant l'accès à l'enseignement secondaire se rapproche de certaines mesures prises sous le ministère de Jean Zay en 1937, en France, concernant les écoles primaires supérieures et les classes élémentaires des lycées. Cf., pour la Belgique, J. TYSSENS, « L'enseignement moyen jusqu'au Pacte scolaire : structuration, expansion, conflits », in D. GROOTAERS (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, *op. cit*., pp. 235-239.

[15] Loi relative aux mieux doués du 15 octobre 1921, *Moniteur belge*, 11 novembre 1921.

[16] Proposition de loi relative aux Fonds des mieux doués. Séance du 20 mars 1920, Chambre, *Doc. parl.* 184 (1920-1921), p. 548.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

l'égalité [17] ». Selon cet idéal-type, les deux principes se répondent mutuellement pour créer la dynamique sociale et culturelle de la société industrielle. Cette complémentarité est explicitée par les législateurs de l'époque qui ont élaboré la loi relative au Fonds des mieux doués de 1921. « En abaissant les barrières fatales qui, jusqu'à présent, avait empêché ou retardé le développement de tant de belles intelligences, le projet ne poursuit pas seulement un but humanitaire. Il veut surtout assurer à la collectivité, dans la plus large mesure possible, le bénéfice du travail supérieur que les êtres bien doués sont en état de produire [18]. »

C'est le second volet de l'action institutionnelle en faveur des « mieux doués » qui rend possible cette méritocratie parfaite, à la fois juste et rentable. Il concerne l'orientation scolaire et professionnelle. L'apport de l'approche positiviste apparaît ici décisif, pour la réalisation de ce double idéal.

Durant l'entre-deux-guerres, en Belgique comme en France, Éducation nouvelle, positivisme et sélection des « mieux doués » convergent pour donner naissance à une théorie et une pratique de l'orientation.

Si les conceptions et les méthodes pédagogiques de l'Éducation nouvelle, sous la version positiviste de cette dernière [19], se basent sur le postulat d'un enfant-sujet de l'observation de la réalité et de la construction de son savoir en interaction avec son milieu de vie, de leur côté, les démarches scientifiques de la psychologie du développement et celles de la pédagogie expérimentale s'appuient sur le postulat d'un enfant-objet de l'observation : cet enfant peut à son tour être étudié scientifiquement, observé et mesuré quant à ses aptitudes individuelles, afin d'être orienté le plus rationnellement possible par rapport à une place qui lui convient, au sein de ce même milieu auquel il est appelé à s'adapter [20].

2.6. Les pionniers de l'orientation en Belgique

Dans le domaine de l'observation des aptitudes des individus en vue d'une orientation plus rationnelle et plus efficace, O. Decroly [21] développe une activité à la fois pratique et théorique originale. En 1911 est créé le premier Office d'orientation professionnelle

---

17 J. RÉMY, L. VOYÉ, E. SERVAIS, *Produire ou reproduire? Une société de la vie quotidienne*, Bruxelles, Vie ouvrière, 1980, pp. 169-232.

18 Projet de loi relatif aux mieux doués. Rapport de la commission des Sciences et des Arts. Séance du 23 août 1921, Sénat, *Doc. parl.* 267 (1920-1921), p. 229.

19 L'Éducation nouvelle comprend également un courant romantique ou mystique et un courant pragmatique ou fonctionnaliste. Cf. M. CRAHAY, « Comment l'école peut-elle être plus juste et plus efficace ? », in D. GROOTAERS, F. TILMAN (dir.), *La pédagogie émancipatrice ; L'utopie mise à l'épreuve*, Bruxelles, PEI- P. Lang, 2002, pp. 132-133.

20 Nous pouvons observer un faisceau convergent de manifestations de cette pensée dans différents pays. Les mêmes personnalités qui promeuvent les méthodes pédagogiques de l'Éducation nouvelle et développent la psychologie de l'enfant et la pédagogie expérimentale comme nouvelles disciplines scientifiques, sont aussi à la source des théories et des techniques du nouveau champ de l'orientation professionnelle et scolaire. Ainsi, le belge Ovide Decroly (1871-1932), le suisse Edouard Claparède (1873-1940) et le français Henri Wallon (1879-1962) œuvrent chacun dans ces trois directions.

21 Ovide Decroly est l'un des principaux promoteurs du courant de l'Éducation nouvelle en Belgique. Son rayonnement est international. Il est membre du conseil général de la Ligue de l'enseignement qui défend la revendication de l'École unique.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

sous l'égide de la Société belge de pédotechnie, dont Decroly est l'un des membres fondateurs. L'initiative de la création de cet office revient à un enseignant, Arthur Christiaens, préoccupé d'orienter au mieux les jeunes à la sortie de l'école, en tenant compte de leurs dispositions, par rapport aux différents postes de travail qui s'offrent à eux. Les jeunes qui se présentent à l'office passent un examen approfondi, comprenant toute une série de tests et d'observations, concernant les aspects médicaux, les résultats scolaires, les capacités motrices et psychomotrices, les aptitudes intellectuelles et les traits de caractère. C'est à propos de ces deux derniers aspects que Decroly met au point des outils d'observation et de mesure des caractéristiques individuelles des jeunes. L'ensemble de ces examens très complets est qualifié de « méthode de Bruxelles ». Celle-ci apparaît d'avant-garde pour l'époque : elle est expérimentée et formalisée, dès avant la Première guerre mondiale [22].

Après la Première guerre mondiale, l'Office d'orientation professionnelle connaît une première reconnaissance officielle à l'échelon local : il devient intercommunal (1919) et reçoit un soutien financier de différentes communes bruxelloises. Il fait aussi des émules dans le monde démocrate-chrétien (à l'initiative des Œuvres sociales féminines (1923) et sous l'égide de la Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC) (1925)) et dans le monde laïque (création du Laboratoire de psychologie et de pédagogie de l'enfant de la commune d'Angleur et du Bureau de recherche pédologique de Morlanwelz) [23]. À Angleur et à Morlanwelz, l'examen des élèves ne se déroule pas seulement à la fin de leurs études mais aussi à l'issue de l'école primaire, afin de les orienter dans le cadre d'une prolongation éventuelle de leur scolarité.

Dès la première heure, un lien explicite est établi entre l'orientation scolaire et l'organisation scientifique du travail (OST). Ainsi, c'est en vue d'enseigner l'organisation scientifique du travail qu'est créée, à Bruxelles, en 1923, l'École d'ergologie comme 8e section de l'Institut des hautes études (soutenu financièrement par l'Université libre de Bruxelles) [24]. L'École d'ergologie propose aux conseillers d'orientation une formation dans les sciences du travail, qui leur donne accès à un certificat de capacité, leur permettant d'exercer, soit dans le cadre des offices d'orientation professionnelle, soit dans le cadre de la sélection professionnelle des entreprises.

Sur le plan national, les différentes initiatives locales évoquées plus haut reçoivent un début de reconnaissance officielle sous le ministère du libéral F. Bovesse et du libéral J. Ost [25]. Des mesures législatives et administratives instituent un diplôme officiel de conseiller d'orientation (1936), un Centre (national) pour l'orientation professionnelle de la jeunesse (1936), des règles pour l'agréation et le subventionnement par l'État des

---

22 A. Christiaens publie un ouvrage sur cette méthode en 1914. Cf. P. SACRÉ, *Historiek van de PMS-Centra. Bijdrage tot de studie van de geschiedenis van de PMS-Begeleiding in Belgie*, Brussel, VUB-Press, 1993, pp. 33 et sq.

23 Cf. P. SACRÉ, *Historiek van de PMS-Centra. Bijdrage tot de studie van de geschiedenis van de PMS-Begeleiding in Belgie*, *op. cit.*, pp. 37, 39-40 ; A. VAN HAECHT, *L'enseignement secondaire rénové, de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1985, p. 108.

24 Cf. A. DESPY-MEYER et P. GOFFIN, *Liber memorialis de l'Institut des hautes études de Belgique fondé en 1864*, Bruxelles, Service des archives de l'ULB, 1976, pp. XXII-XXV.

25 François Bovesse est ministre de l'Instruction publique de 1935 à 1936, suivi par Julius Ost de 1936 à 1938.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

offices d'orientation professionnelle (1935) et enfin, un Conseil supérieur pour l'orientation professionnelle (1936), dont les membres sont nommés en 1938.

À partir du moment où ils sont reconnus par l'État, les offices se multiplient. À deux reprises, en 1931 et en 1939, une circulaire ministérielle est envoyée aux directeurs des établissements d'enseignement moyen, normal et technique pour les exhorter à accorder toute l'attention voulue à l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes de 13 à 18 ans [26].

2.7. UN POSITIVISME RADICAL

Certains individus sont plus aptes « naturellement » que d'autres. La sélection rationnelle, c'est-à-dire tout à la fois conforme à la nature, juste et efficace, exige de mettre en évidence les aptitudes des individus de manière scientifique.

La citation suivante de Decroly exprime un véritable système de pensée, articulant une série de thèmes : la démocratie, le progrès, l'Éducation nouvelle, l'École unique, la sélection et l'orientation rationnelles de « l'élite douée » :

> « Le gouvernement démocratique doit être considéré comme la forme la plus appropriée pour favoriser l'évolution et l'adéquation au progrès. Il impose des tâches plus complexes et plus variées, de plus grandes responsabilités aux dirigeants. Plus que tout autre, il exige le concours de l'élite mais d'une élite préparée spécialement à son rôle et recrutée par des procédés plus rationnels que ceux qui ont présidé le plus souvent à la sélection des castes aristocratiques d'autrefois. […] L'école unique ne pourra répondre à ce qu'on attend d'elle que si elle favorise cette sélection et prépare cette élite à remplir son rôle. […] L'école unique devra être une école active selon les conceptions de Dewey, Ferrière, Jolliet et d'autres. […] Pour sauvegarder l'originalité des enfants mieux doués, le système d'auto-éducation et d'individualisation des activités sera réalisé autant que possible. […] On donnera à l'élite douée au point de vue social, l'occasion d'apprendre à diriger, à organiser, à prendre des initiatives et à les mener jusqu'au bout. L'élite sera préparée à remplir son rôle dans la vie de la cité, de la nation, du monde en comprenant que ce rôle doit être surtout de participer directement au bien commun, de mettre ses aptitudes au service de ses semblables [27]. »

Dans le domaine de la sélection rationnelle des élites et de l'orientation, la rationalité scientifique est supposée apporter la solution exacte et universelle aux problèmes sociaux, et, en particulier, faire coïncider efficacité et équité dans le recrutement de l'élite et sa préparation par l'institution scolaire. De la sorte, ce courant marqué par un positi-

---

[26] Après la Seconde guerre mondiale, les nouvelles pratiques d'examen des aptitudes et des caractéristiques des jeunes en vue de leur orientation se développent dans le cadre d'Offices d'orientation scolaire et professionnelle toujours plus nombreux. En 1949, des centres PMS sont créés par l'État à titre expérimental. Ceux-ci reçoivent un statut organique en 1974 et intègrent alors les Offices d'orientation scolaire et professionnel en leur sein. D'après P. SACRÉ, *Historiek van de PMS-Centra. Bijdrage tot de studie van de geschiedenis van de PMS-Begeleiding in Belgie*, *op. cit*., pp. 51, 80-81, 91, 106, 343-345.

[27] « École Decroly (manuscrit, après août 1931) », *Documents pédagogiques. Fascicule 13-14*, Bruxelles, p. 66, cité par J. HOUSSAYE, *Quinze pédagogues. Textes choisis*, Paris, A. Colin, 1995, pp. 144-145.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

visme radical apparaît totalement en phase avec la culture politique libéral-démocratique.

Celle-ci semble avoir résolu la contradiction promotion/sélection qui traverse l'école. On peut résumer cette solution de la façon suivante. Les individus ont des dons naturels. Le savoir psychotechnique permet de les déceler et les pédagogies nouvelles, de les épanouir. Sur cette base, l'institution scolaire offre alors aux « mieux doués », après un enseignement primaire unique, le moyen de poursuivre leurs études par la voie de l'enseignement moyen (ou éventuellement, par la voie de l'enseignement technique, mais cette alternative est défendue surtout par les promoteurs de ce type d'enseignement). La poursuite d'études est favorisée par un décloisonnement des étapes du cursus (les passerelles) et l'octroi de bourses. Finalement, grâce à leurs études (et aux diplômes correspondants), ces bons éléments trouvent leur juste place au sein de l'organisation rationnelle du travail et contribuent ainsi à la prospérité de la nation tout entière.

La Seconde guerre mondiale marque le début d'une nouvelle période qui voit se transformer en profondeur le paradigme de la méritocratie scolaire, l'offre institutionnelle de l'école ainsi que la demande sociale à son égard. Après 1945, la pensée de Decroly est en quelque sorte dépassée par celle de H. Wallon dans la manière de concevoir la promotion sociale par l'école. Dans l'horizon des cultures politiques nourrissant l'imaginaire scolaire, la social-démocratie prend le relais de la libéral-démocratie.

Si nous convoquons la figure de Wallon dans le paysage de l'imaginaire scolaire belge, concernant la méritocratie, c'est à cause de son influence sur les politiques scolaires des années 1945-1975. Sa pensée marque le plan Langevin-Wallon qui, à la sortie de la Seconde guerre mondiale, s'attache à définir un nouvel horizon culturel pour imaginer la démocratisation scolaire et, plus largement, l'éducation populaire. Le plan Langevin-Wallon n'a pas reçu de traduction concrète au niveau de la politique nationale française, mais il a exercé une large influence sur plusieurs États européens, dont la Belgique, pour donner un nouveau contenu au projet de l'école démocratique. Ce plan nous intéresse d'autant plus qu'il a inspiré directement les concepteurs socialistes belges de la réforme dite de « l'enseignement secondaire rénové », comme nous allons le développer au point suivant.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

3. MÉRITOCRATIE DE L'EXPANSION ET ÉGALITÉ DES CHANCES GÉNÉRALISÉE

3.1. LE PLAN LANGEVIN-WALLON

Nous pouvons repérer dans l'œuvre de Wallon des éléments de rupture par rapport au positivisme des personnalités belges citées précédemment, positivisme qui, répétons-le, est l'un des ciments de la méritocratie étroite et de la sélection des meilleurs caractéristiques de la période de l'entre-deux-guerres. « L'évolution devrait se définir en termes de rapport toujours nouveau entre l'être et le milieu, se modifiant mutuellement [28]. »

L'action de l'individu sur le milieu, thème central de l'Éducation nouvelle, ne se satisfait pas chez Wallon de la seule observation des « lois de la nature ». Elle donne une place privilégiée au projet des acteurs dans la transformation de ce milieu.

En cohérence avec ses conceptions scientifiques, Wallon s'est engagé politiquement, notamment en participant à la commission de réforme de l'enseignement instituée, en France, en 1944. Le plan Langevin-Wallon, issu de cette commission, préconise la création d'une école secondaire largement démocratisée, totalement différente du projet de l'entre-deux-guerres et reliée à la mise sur pied de l'éducation permanente.

Dans ce projet, nouvelle conception de la démocratisation de l'enseignement, nouvelle conception du savoir et de la culture, nouvelle conception des rapports sociaux sont étroitement imbriquées. Tout d'abord, quel est le nouveau sens donné à la démocratisation de l'enseignement ? « Il s'agit de se démocratiser moins par la sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation [29]. »

Le plan Langevin-Wallon s'écarte ici explicitement de la sélection des « meilleurs » qui, pour les enfants d'origine populaire, réserve l'accès aux études secondaires aux seuls « mieux doués », faisant preuve d'un « mérite exceptionnel ». Au contraire, le plan préconise une élévation généralisée du niveau culturel de la nation. Un tel projet implique non seulement de transformer l'enseignement secondaire, mais en outre de développer l'éducation permanente ouvrant « la possibilité pour tous de suivre au-delà de l'école, durant toute l'existence, le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale [30] ».

Autrement dit, éducation secondaire pour tous, éducation intégrale c'est-à-dire « intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale » et éducation permanente « durant toute l'existence » font partie d'un seul et même projet d'école démocratique.

---

[28] H. WALLON, « Psychopathologie et psychologie génétique », *Enfance*, numéro spécial, 35/4, cité par J. NADEL, F. BEST, *Wallon aujourd'hui*, Paris, Éditions du Scarabée / CEMEA, 1980, p. 102.

[29] *Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, Paris, coéd. PUF/GFEN, 1964, p. 181, cité par N. TERROT, *Histoire de l'éducation des adultes en France,* Paris, L'Harmattan, p. 167.

[30] *Ibidem,* pp. 168-169.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

Dans le domaine de la conception du savoir et de la culture générale transmis par l'enseignement, le plan Langevin-Wallon explicite une nouvelle rupture, par rapport à la période précédente :

> « Nous concevons la culture générale comme une initiation aux diverses formes de l'activité humaine, non seulement pour déterminer les aptitudes de l'individu lui permettant de choisir à bon escient avant de s'engager dans une profession, mais aussi pour lui permettre de rester en liaison avec les autres hommes, de comprendre l'intérêt et d'apprécier les résultats des activités autres que la sienne propre, de bien situer celle-ci par rapport à l'ensemble [31]. »

La hausse généralisée du niveau culturel et la réorientation des contenus et des méthodes d'apprentissage scolaires se prolongent à leur tour dans la transformation en profondeur des rapports sociaux, grâce à la reconnaissance symbolique du travail manuel et de l'égale valeur de tous les travailleurs.

> « L'organisation actuelle de notre enseignement entretient dans notre société le préjugé antique d'une hiérarchie entre les tâches et les travailleurs. Le travail manuel, l'intelligence pratique sont encore trop souvent considérés comme de médiocre valeur. L'équité exige la reconnaissance de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de la valeur technique. Ce reclassement des valeurs réelles est indispensable dans une société démocratique moderne où le progrès et la vie même sont subordonnés à l'exacte utilisation des compétences [32]. »

Finalement, l'ouverture de l'accès de l'enseignement à la diversité des aptitudes et des trajectoires individuelles (étant entendu que les aptitudes sont en construction tout autant, sinon plus, qu'elles sont innées) ainsi que l'élargissement du savoir scolaire à l'intelligence de la pluralité des activités humaines débouchent sur un nouveau modèle d'organisation sociale au sein duquel « l'exacte utilisation des compétences » est la condition du progrès.

> « La bourgeoisie héréditairement appelée à occuper les postes de direction et de responsabilité, ne saurait plus désormais seule, y suffire. 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 [33]. »

« L'exacte utilisation des compétences » requise par « les besoins nouveaux de l'économie », par « le progrès et la vie » (la consommation, les loisirs, l'épanouissement personnel) suppose désormais d'investir et de tirer parti du gisement de toutes les potentialités des individus, sans exclusive.

Nouveau mode d'organisation sociale et nouvelles structures scolaires s'appellent mutuellement. En cohérence avec ces différents principes, le projet préconisé par le plan Langevin-Wallon conçoit un modèle d'école qui, sur la base d'un tronc commun,

---

31 *Ibidem.*

32 H. WALLON, « Psychopathologie et psychologie génétique », *op. cit.*, p. 154.

33 *Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement,* Paris, coéd. PUF/GFEN, 1964, cité par G. MIALARET, J. VIAL (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation. Tome IV*, Paris, PUF, p. 303.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

oriente progressivement les jeunes entre plusieurs voies décloisonnées (reliées par des passerelles) et proclamées comme relevant toutes des humanités : une voie d'enseignement classique, une voie d'enseignement moderne (scientifique), une voie d'enseignement pratique (professionnelle). C'est ce modèle qui peut être qualifié d'école secondaire multilatérale. La revalorisation sociale du travail manuel se réalisera grâce à la reconnaissance de l'égale valeur des différentes voies à l'intérieur de l'enseignement secondaire. Elle se réalisera également par la promotion de la culture générale plurielle, partagée par tous, pilier d'un nouvel humanisme et lien entre tous, quelles que soient leurs activités sociales [34].

3.2. LE PROJET DE LA RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN BELGIQUE

À la sortie de la Seconde guerre mondiale, en Belgique, la proposition de l'école multilatérale et le projet de démocratisation scolaire sous-jacent rejoignent les préoccupations exprimées par des acteurs progressistes, appartenant aux bords socialiste et démocrate-chrétien. À leur tour, ils mettent en avant la nécessité d'un large brassage social et l'émergence d'un nouvel humanisme, pour légitimer une réforme en profondeur de l'école.

Ainsi, la circulaire ministérielle du 20 septembre 1948, émanant du ministre C. Huysmans [35], insiste déjà sur la nécessité d'ouvrir l'enseignement secondaire à de nouvelles couches sociales, non plus seulement « les enfants de la bourgeoisie aisée », mais aussi ceux des « ouvriers et de la classe moyenne ».

Parmi les personnalités belges pionnières du projet du Rénové, nous devons citer Marion Coulon [36]. Celui-ci, dans un ouvrage *L'école à la dérive*, publié en 1948, avance des propositions qui apparaissent étroitement apparentées à celles du plan Langevin-Wallon.

En prolongement du Plan, les projets d'assouplissement des structures scolaires alimentent la pensée social-démocrate dans plusieurs autres pays; ils sont discutés lors de

[34] Bien qu'il se définisse comme compagnon de route du PCF, Wallon ne développe pas une conception de l'école inspirée de la culture politique socialiste *stricto sensu*. En effet, la collectivisation des moyens de production est au cœur de cette dernière. Une éducation socialiste, non seulement doit revaloriser le travail manuel (source de la valeur) et mettre à l'honneur les sciences et les techniques (moyens de transformation du monde), mais elle se consacre aussi à préparer les (futurs) travailleurs à la production dans le cadre des entreprises collectivisées et à l'exercice direct du pouvoir dans le cadre de la dictature du prolétariat. Ce modèle d'éducation socialiste à orientation révolutionnaire a été expérimenté par des pédagogues innovateurs, notamment dans le cadre de colonies d'enfants. Le projet du plan Langevin-Wallon apparaît tout autre : il s'inscrit dans le courant social-démocrate qui prend place au sein même de la société capitaliste dont il vise la transformation de l'intérieur. Cf. C. DIETRICH, *Pédagogie socialiste*, Paris, Maspéro, 1974 ; B. GROESSENS, *Les socialistes belges et l'enseignement (1831-1914)*, Bruxelles, coéd. Gamma press / Institut E. Vandervelde, 1998, pp. 172-186.

[35] Camille Huysmans est ministre de l'Instruction publique de 1947 à 1949.

[36] Marion Coulon est fonctionnaire et syndicaliste. Cf. A. VAN HAECHT, *L'enseignement secondaire rénové, de l'origine à l'éclipse*, *op. cit.*, pp. 157-158.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

rencontres internationales et inspirent des propositions de réforme de l'enseignement secondaire dont la revue belge *Socialisme* se fait l'écho [37].

De son côté, dans la *Revue Nouvelle* (de tendance démocrate-chrétienne), André Molitor souligne le retard de l'école vis-à-vis du nouvel humanisme scientifique et technique [38].

À la veille de l'instauration des premières classes expérimentales, dites classes d'orientation [39], prémisses de l'instauration d'un premier degré secondaire commun de deux ans, L. Collard [40], ministre socialiste de l'Instruction publique, explicite l'inscription du projet de réforme dans l'optique d'une méritocratie élargie.

> « Je me rallierai le plus volontiers à la solution qui supprimera dans l'école la constitution de castes intellectuelles, sociales et culturelles, qui par la souplesse de son organisation et la générosité de sa perspective répondra à la plus grande diversité des intérêts et des aptitudes. Je pense surtout à l'école multilatérale qui permettra à chacun l'accès à la formule qui lui convient le mieux [41]. »

Le bien-fondé de la réforme, initialement conçue par des acteurs socialistes et développée dans le réseau de l'enseignement de l'État, se diffuse progressivement du côté des responsables du réseau de l'enseignement catholique. En témoigne l'introduction de la brochure publiée conjointement par la Fédération nationale de l'enseignement moyen catholique et la Fédération nationale de l'enseignement technique catholique, en mars 1971, sous le titre *L'enseignement secondaire rénové. Son application dans le premier degré.* Cette publication marque le ralliement des responsables de ce réseau à l'enseignement secondaire rénové et exprime le changement d'esprit qui y préside.

Dans les discours des promoteurs belges du rénové, l'école multilatérale est préconisée avant tout en vue de rencontrer les goûts et les aptitudes de chaque jeune, dans l'optique de la réalisation de toutes les potentialités disponibles, au double bénéfice du développement économique et de l'épanouissement personnel. Cette optique, associant épanouissement et croissance, s'écarte en partie de la perspective du plan Langevin-Wallon, centrée sur l'affirmation de l'égale valeur du travail manuel et du travail intellectuel et sur l'enjeu de la transformation des rapports sociaux qui en découle.

3.3. LA NOUVELLE DONNE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE

Si l'orientation au seuil de l'enseignement secondaire s'appuie toujours sur l'identification des aptitudes, elle fait désormais une large place aux goûts personnels de chaque élève. Dans un contexte de plein emploi et de hausse du niveau de vie, ouvrant le champ des possibles de la mobilité sociale et celui des loisirs et de la consommation de masse, le centre de gravité de l'orientation se déplace des besoins de l'économie vers l'autonomie de l'élève, censé être, en partie au moins, le sujet de ses choix. Cet accent

37 *Ibidem,* p. 176.
38 A. MOLITOR, « Situation de l'enseignement secondaire », *La Revue nouvelle*, n° 13, 1956, p. 481.
39 Ces classes sont mises sur pied pour la première fois par la circulaire ministérielle du 20 août 1957.
40 Léo Collard est ministre de l'Instruction publique de 1954 à 1958.
41 L. COLLARD, *Problèmes de l'Instruction publique*, Bruxelles, Fédération belge des femmes universitaires, Section de Bruxelles, 1955, p. 4, cité par A. VAN HAECHT, *L'enseignement secondaire rénové, de l'origine à l'éclipse*, *op. cit.,* p. 169.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

nouveau par rapport à la période précédente ne signifie pas une déconnexion vis-à-vis de la sphère économique, mais plutôt une manière différente d'anticiper cette connexion.

Par ailleurs, l'identification des aptitudes et l'expression des choix a perdu ce caractère scientifique que le positivisme de la période précédente avait voulu leur donner. Elle s'est à la fois banalisée et subjectivisée. En effet, dans le premier degré qualifié de degré d'observation, le premier rôle dans la mission d'« observation » des élèves est confié aux enseignants plutôt qu'aux spécialistes de l'orientation des centres psycho-médico-sociaux. Pour « observer », les enseignants procèdent de manière pragmatique, durant le déroulement des activités en classe, peu ou pas outillés pour cette nouvelle tâche qui sort de leur rôle traditionnel. Les résultats de l'« observation » sont communiqués aux élèves sous la forme de commentaires dans le bulletin et/ou d'avis du conseil de classe. Il revient aux élèves de se les approprier pour étayer leur choix personnel et les articuler à leurs propres perceptions de leurs aptitudes et de leurs goûts. Du côté des enseignants comme des élèves, la dimension subjective domine cette conception de l'orientation. Elle recoupe la conception du choix libre et informé du consommateur.

Notons que le souci de rationalité scientifique s'est déplacé du domaine de l'observation et de l'orientation des élèves vers le domaine de l'évaluation de leurs acquis. Une nouvelle discipline scientifique consacrée spécifiquement à ce dernier objet voit le jour : la docimologie [42].

La question de l'identification des aptitudes, des goûts et du choix de l'élève est non seulement étendue sur deux ans, de la fin des primaires à la fin du degré d'observation, mais en outre, elle continue à se poser tout au long du secondaire, dans la mesure où le système multilatéral prévoit des possibilités successives de réorientation. Le véritable seuil d'orientation correspondant à une spécialisation est donc postposé vers la fin du secondaire. Et le moment de la sélection est retardé d'autant.

Avec l'instauration du rénové, l'obtention du diplôme d'enseignement secondaire, clé pour l'université (et d'une manière générale, pour l'enseignement supérieur), devient le nouvel enjeu social de la promotion/sélection scolaire. La réalisation du double principe de l'égalité et du rendement dans l'orientation vers la poursuite d'études, caractéristique du projet méritocratique, s'est déplacée de l'accès aux études postprimaires vers l'accès à l'enseignement supérieur. Dans les représentations de tous les acteurs scolaires (acteurs politiques, acteurs économiques, enseignants, élèves, parents, autres partenaires de l'école), cette évolution progressive semble achevée à la fin de la période de l'égalité des chances généralisée.

Enfin, nous pouvons observer que les discours des promoteurs belges de l'enseignement secondaire rénové ne font pas de référence explicite aux débouchés professionnels attendus à l'issue des études. Ils se contentent de dénoncer l'existence de groupes sociaux fermés qu'il s'agit de dépasser. Le lien établi entre l'enseignement et le monde productif se fait autour du thème de l'adaptation à l'évolution, à la fois éco-

[42] J. BECKERS, « Les politiques scolaires de l'égalité des chances et de l'égalité des acquis dans l'enseignement secondaire après 1945 », in D. GROOTAERS. (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique, op. cit.*, pp. 339-340.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

nomique (la croissance, les besoins nouveaux) et culturelle (les sciences et les techniques, la pluralité des savoirs) de la société globale. L'enjeu de la démocratisation est plus souvent exprimé comme se jouant au sein même de la hiérarchie scolaire (en particulier, pour l'accès aux études supérieures et à l'université [43]) que par rapport à l'accès à certaines positions de la hiérarchie sociale. Parce que le système économique tend vers le plein emploi et parce que la demande sociale de prolongation de la scolarité s'accroît, le problème concret du débouché professionnel ne se conçoit plus dans les mêmes termes qu'avant 1940.

3.4. L'ANCRAGE DANS LA CULTURE SOCIAL-DÉMOCRATIQUE

La culture politique qui sert d'horizon pour penser la démocratisation scolaire durant les Trente glorieuses peut être qualifiée de social-démocratique. Elle n'est pas en rupture complète avec la culture libéral-démocratique mais elle introduit des priorités et des accents nouveaux dans les équilibres antérieurs.

Une première source du changement de perspective se situe dans une nouvelle façon de théoriser l'économie. Ainsi, les théories de J. Keynes (1883-1946), publiées à partir des années 1920, introduisent des ruptures par rapport à la doctrine économique libérale. Alors que dans cette dernière, le dépassement des crises était vu comme un retour à l'équilibre entre l'offre et la demande, le keynésianisme met l'accent sur le rôle de la demande plutôt que sur le rôle des prix (ceux-ci étant censés, selon la doctrine libérale, exprimer l'équilibre offre/demande). Aux yeux de Keynes, intervenir pour stimuler la demande est une manière de dépasser la crise. Dans cette perspective, l'intervention volontariste des politiques économiques pousse le système vers un nouvel équilibre établi à un niveau supérieur. Du même coup, c'est l'idée de rareté, base de l'équilibre offre/demande, qui se voit remise en question. C'est aussi le principe de la rationalité des acteurs économiques qui reçoit une définition différente de celle de la doctrine libérale. Selon le keynésianisme, seul le gouvernement, inspiré par une vision macroéconomique, est en mesure d'établir rationnellement l'ordre que les différents acteurs économiques, livrés chacun à leur propre (ir)rationalité, ne sont pas capables d'assurer. La décision des différents acteurs (producteurs, consommateurs, instances publiques) s'inscrit dans un système global dont la logique est non linéaire et dont la rationalité s'appuie sur l'anticipation de l'évolution de plusieurs variables et sur les interactions multiples entre celles-ci.

Recherche de l'équilibre par la stimulation de la demande, fin de la rareté, intervention volontariste et rationnelle de l'État via une politique financière et des investissements publics, nouvelle conception de l'anticipation de l'avenir et de la rationalité de la décision économique, voilà autant de lignes de rupture avec la culture libérale, voire avec la culture libéral-démocratique, qui vont être intégrées dans la représentation de l'action

[43] La loi de l'omnivalence des diplômes du 8 juin 1964 ouvre l'accès de l'université aux diplômés de l'enseignement technique, moyennant la réussite d'un examen de maturité. L'officialisation de l'enseignement secondaire rénové aboutit à créer, en 1975, un seul et même diplôme d'enseignement secondaire supérieur, que l'on sorte de la filière générale ou de la filière technique ou artistique et place ainsi, formellement, ces différentes filières à pied d'égalité vis-à-vis de l'université (tout en maintenant l'exigence de la réussite de l'examen de maturité).

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

politique à orientation social-démocratique. La culture politique social-démocratique accepte le marché mais confie à l'État l'action de l'orienter, d'anticiper ses évolutions et de le dynamiser par l'investissement, en particulier l'investissement dans l'humain.

Une autre source de la culture politique social-démocratique se trouve dans la conception et les premières réalisations de concertation sociale, promues par les socialistes réformistes. En Belgique, les premières commissions paritaires, les procédures d'arbitrage dans les conflits du travail et les prémices de la concertation sociale sont mises sur pied à l'échelon national, sous les auspices du ministre de l'Industrie J. Wauters, dès 1919 [44]. Durant l'entre-deux-guerres, l'enjeu du changement se situe autant, voire plus, sur le plan des représentations culturelles que sur le plan des mesures concrètes. Les socialistes réformistes sont en rupture tout autant avec la culture politique libérale, prônant la non-intervention de l'État dans le champ économique, qu'avec la culture socialiste *stricto sensu*, à visée révolutionnaire. Cette dernière est basée sur le refus de la propriété privée, l'anticapitalisme et le projet de la collectivisation des moyens de production. L'apport du socialisme réformiste est d'avoir promu une nouvelle manière de concevoir les relations sociales entre les acteurs économiques. Par l'institutionnalisation des premiers dispositifs de concertation sociale, les socialistes réformistes belges font passer la légitimité d'une partie de la décision relative à la vie en entreprise (et à la vie économique en général), du domaine privé à la sphère de l'intervention publique.

Renonçant à la collectivation des moyens de production, la culture politique social-démocratique investit alors l'État d'une valeur symbolique nouvelle dans la mesure où l'étatisme constitue une version euphémisée de la collectivisation. Dans la culture libéral-démocratique, l'État symbolisait le lien social entre les individus. Dans la culture social-démocratique, l'État représente une réalité supérieure, un intérêt général, une sorte d'incarnation de la collectivité, qui est plus que la somme des relations entre les individus formant cet organisme social imaginé par le « solidarisme ». Selon la conception de la social-démocratie, c'est cet État social (État providence ou *Welfare State* tel qu'il a été promu en Angleterre après la Seconde guerre mondiale) qui va rendre possible le partage des richesses entre tous.

Dans cet horizon culturel, le progrès n'est plus pensé en termes de rareté mais en termes de prospérité et d'abondance : le concept de progrès (inscrit dans un temps linéaire) est remplacé par le concept d'expansion (liée à une anticipation plus complexe et plus ouverte de l'avenir). La social-démocratie s'attache à répartir les fruits de la croissance à travers tout le corps social, selon un principe de solidarité. De même, l'accès aux positions sociales enviées n'est plus conçu comme cloisonné et strictement limité, grâce à une sélection rigoureuse des meilleurs. L'échelle des positions sociales s'étant diversifiée et démultipliée, leur accès est censé être largement ouvert grâce à une circulation fluide entre elles, conformément au principe de la mobilité sociale.

La nouvelle représentation culturelle s'accompagne de résultats économiques concrets. Le quasi plein emploi est atteint, les femmes représentent désormais près de la moitié de la population active, le niveau de vie augmente, les écarts de revenus diminuent, les

[44] B.S. CHLEPNER, *Cent ans d'histoire sociale, op. cit.,* pp. 316 et ss.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

biens de consommation se diffusent et se diversifient, la réduction du temps de travail se prolonge dans le développement des activités de loisir, l'enseignement secondaire se massifie, les catégories socioprofessionnelles de cadres et celles de professions intermédiaires gonflent de volume…

3.5. LA MONTÉE EN PUISSANCE DE L'INTERVENTION DE L'ÉTAT

La transformation institutionnelle de l'enseignement secondaire belge à la sortie de la Seconde guerre mondiale porte les marques des différents ingrédients culturels de type social-démocratique, en étroite relation avec le contexte économique de la croissance.

Dans un pays dont l'enseignement répond au principe constitutionnel de la liberté subsidiée, on assiste, à cette époque, à la montée en puissance du rôle de l'État supposé incarner l'intérêt général. Ainsi C. Huysmans défend la notion de « normalisation » de l'enseignement technique. Les ministres P. Harmel [45], démocrate-chrétien, et L. Collard, socialiste, ont contribué chacun à leur tour, à augmenter le contrôle de l'État central sur l'organisation du système scolaire. Les lois votées durant les années '1950, sous leur impulsion, aboutissent à la mise en ordre des différents types de pouvoirs organisateurs par l'organisation des « réseaux d'enseignement » et, simultanément, à l'unification de l'enseignement secondaire à travers la constitution de trois filières parallèles, organisées sur un même moule (filières générale, technique, professionnelle). Ces filières constituaient auparavant deux ordres d'enseignement distincts et autonomes (l'enseignement moyen, dépendant du département de l'Instruction publique, d'une part, et l'enseignement technique et professionnel, dépendant du département de l'Industrie, d'autre part).

C'est aussi de la fin des années 1950 que date la création d'un réseau complet d'enseignement organisé directement par l'État (aujourd'hui, les communautés) : multiplication du nombre d'athénées, création d'écoles primaires et d'écoles techniques de l'État.

Mise en système des filières dans un même édifice d'enseignement secondaire et organisation des réseaux sous l'égide de l'État ont comme conséquence une standardisation et une unification de l'offre scolaire, en particulier pour l'enseignement secondaire. Nous verrons plus loin quelles sont les incidences de cette unification sur le fonctionnement de la méritocratie par l'école.

Tout se passe comme s'il existait dans les représentations collectives un parallélisme entre, d'une part, le partage des bénéfices de la croissance économique et la réduction des écarts de revenus, favorisés par l'action publique dans la sphère économique, et, d'autre part, le partage du savoir et la diminution des inégalités socioculturelles, rendus possibles par les réformes de l'école.

En développant l'école secondaire pour tous et en s'appuyant sur les potentialités et les choix personnels de chacun pour l'encourager à la poursuite des études aussi longtemps que possible, les Trente glorieuses mettent en avant un projet de méritocratie de

[45] Pierre Harmel est ministre de l'Instruction publique de 1950 à 1954.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

l'expansion. Nous avons insisté sur la nouveauté de cette notion d'expansion, en lien avec les représentations de la culture social-démocratique, avec les nouvelles politiques publiques et avec les indicateurs quantitatifs de la croissance économique. Il nous faut envisager à présent en quoi il s'agit bien toujours bien d'un projet de méritocratie par l'école

3.6. LA MOBILITÉ SOCIALE INTÉGRÉE DANS LE PROJET CULTUREL DE L'ÉCOLE

Se greffant sur l'idée de partage des bénéfices de la croissance, la mobilité sociale est vue comme ouverte à tous, grâce à une école secondaire rénovée, répondant au principe de l'égalité des chances généralisée. L'objectif de l'ascenseur social par l'école repose sur la conviction que les débouchés existent pour prolonger les trajectoires scolaires. En effet, la diffusion des informations statistiques combinée à l'expérience vécue induisent dans les représentations culturelles de tous les acteurs, et, en particulier, celles des élèves et des parents, la perception que le volume des emplois de cadres (supérieurs et intermédiaires) croît proportionnellement à celui des diplômés de niveaux correspondants. Le corps social, à travers ses acteurs, intègre donc dans son horizon culturel la réalité de l'évolution de la structure des emplois. Pour les jeunes de milieux populaires et leurs familles, investir dans les études secondaires apparaît dès lors un pari justifié.

L'anticipation de la mobilité sociale potentielle, au moment de la décision d'investissement et du choix d'orientation par l'individu, se fait sur le mode souple, en partie indéterminée (les possibilités de réorientations existent), à la différence du mode beaucoup plus rigide et prévisible de la période précédente. Cette indétermination relative n'est pas contradictoire avec le fait que, dans l'horizon culturel de l'école des Trente glorieuses, la mobilité sociale est une réalité qui justifie les études. Et cette conception est largement partagée. Ainsi, dans cette période comme dans la période précédente, se vérifie le principe selon lequel la méritocratie implique l'existence d'une articulation entre la réussite scolaire et la hiérarchie des positions sociales.

Un second principe lié à la définition même du paradigme méritocratique est que l'école, à son tour, doit être organisée sur la base d'une hiérarchie interne, réalisant une homologie avec la hiérarchie sociale externe. Autrement dit, les trajectoires scolaires et principalement, les diplômes obtenus à leur issue, doivent être porteurs d'une valeur symbolique qui trouvera à se concrétiser (se convertir) ensuite par la position socioprofessionnelle. Pour cela, l'école de la méritocratie de l'expansion, tout comme celle de la méritocratie étroite, doit remplir certaines conditions : définir des critères de réussite objectifs et neutres socialement, créer un système gradué de progression scolaire. Ainsi, la réussite scolaire peut faire coïncider noblesse scolaire et noblesse personnelle et justifier le statut socioprofessionnel ultérieur.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

3.7. ÉCHELLE SCOLAIRE UNIFIÉE ET FLUIDITÉ SOCIALE

Nous l'avons vu, historiquement, l'enseignement technique a rapidement fixé ses niveaux. Le critère de noblesse, permettant de s'élever à travers ces niveaux, y est défini par la part plus ou moins importante de cours techniques théoriques qui accompagnent la formation professionnelle. Le savoir le plus valorisé symboliquement dans cette filière est représenté par les sciences appliquées qui constituent la spécificité culturelle de cette voie. De son côté, l'enseignement moyen, avec ses propres niveaux, base sa noblesse sur la culture littéraire ou scientifique désintéressée.

À l'issue de la Seconde guerre mondiale, le système scolaire belge comprend donc deux voies de noblesse scolaire alternatives. Au moment de la prise en main de l'enseignement secondaire par l'État-providence, dans le cadre de la culture social-démocratique, la mise en système des filières aboutit à unifier plus complètement les critères de la noblesse scolaire et à réduire la hiérarchie scolaire à une seule échelle. D'abord, dans le cadre de la « normalisation » de l'enseignement technique, des cours généraux empruntés à l'enseignement moyen sont ajoutés à ses programmes. Ensuite, à cause des règles de passage et des passerelles établies entre les filières, dès 1957, l'enseignement technique perd le critère symbolique de sa propre noblesse qui était liée exclusivement à la culture technique. Selon ces nouvelles règles, la réussite (ou plus exactement, l'échec) dans les cours généraux devient déterminante dans la mesure où elle est une condition du passage de classe et/ou de la réorientation éventuelle d'une filière plus « forte » par rapport à ce critère, vers une filière plus « faible ». Enfin, à partir de 1970, la généralisation de l'enseignement secondaire rénové accentue le rapprochement (et la dépendance symbolique) de la filière technique vis-à-vis de la filière générale [46].

La diminution de l'autonomie de la filière technique et la délégitimation de ses critères propres de noblesse scolaire encouragent, dans l'articulation entre les diplômes et les positions sociales, une circulation souple et une mobilité sociale décloisonnée. Paradoxalement, l'unification et l'homogénéisation de l'enseignement secondaire et son nouveau mode d'organisation multilatéral favorisent l'indétermination plus grande des orientations et l'ouverture plus large des chances, tant en ce qui concerne les parcours scolaires que les insertions professionnelles sur lesquelles ils débouchent. La mise en place de la nouvelle structure intégrée du système scolaire est un élément-clé du développement du paradigme de la méritocratie de l'expansion.

Souplesse des trajectoires au sein de l'enseignement secondaire unifié, pluralisme des cultures accepté en son sein mais échelle unique pour constituer la hiérarchie scolaire, elle-même anticipant la hiérarchie sociale, ces caractéristiques nous semblent aller de pair avec l'émergence, après 1945, de ce que R. Castel appelle la «société salariale ». Dans cette dernière, les différences de statuts entre les groupes professionnels tendent

[46] L'unification des critères de la valeur scolaire n'empêche pas l'enseignement secondaire rénové de promouvoir une ouverture à la pluralité des cultures, telle que nous l'avons indiquée ci-dessus. Simplement, parmi ces cultures (littéraire et scientifique, artistique, technique, pratique, etc.), il en est une seule qui sert d'étalon à la réussite scolaire et à la valeur symbolique du diplôme : c'est la culture littéraire et scientifique, celle-là même qui est héritée de l'enseignement moyen de l'entre-deux-guerres.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

à se réduire par l'accroissement de la proportion des emplois salariés, par le rapprochement des statuts ouvrier et employé et l'homogénéisation des conditions de travail entre ces deux groupes et enfin, par l'émergence de la norme culturelle globale que constitue le « salariat » pris comme référence pour la sécurité sociale et pour les modes de vie. Cette notion de « salariat » au sein duquel les écarts de revenus, de statuts et de modes de vie s'atténuent, rejoint le concept de « constellation centrale » utilisé par H. Mendras. Société salariale et constellation centrale renvoient à la conception d'une société de la fluidité et de la mobilité, ouverte formellement à tous [47].

Ouverture ne signifie pas absence de sélection. L'idéal-type de la compétition pour l'égalité, que nous avions retenu pour caractériser la méritocratie étroite, s'applique encore dans la méritocratie de l'expansion. Le nombre de joueurs est plus élevé, les débouchés plus ouverts, certes, mais la logique de l'orientation et de la sélection sur la base de la réussite scolaire préside encore à l'attribution des positions sociales, par échelle de diplômes interposée. Une forme unique de noblesse scolaire, clé de la sélection au sein de la hiérarchie scolaire, permet une articulation à la fois lâche et solide entre cette dernière et la hiérarchie sociale. À chacun des moments d'orientation qui jalonnent le parcours scolaire individuel, et ceux-ci sont nombreux dans l'école secondaire multilatérale, les déterminismes s'accentuent dans la mesure où pour les plus « faibles » (par rapport au critère devenu hégémonique de la réussite dans les cours généraux), les remontées sont quasi impossibles, tandis que de leur côté, les plus « forts » capitalisent leurs avantages.

Le modèle social-démocratique du *Welfare State* et la foi dans l'école comme ascenseur social pour tous sont remis en question à partir du moment où, non seulement l'augmentation du nombre de postes de cadres et de professions intermédiaires se tarit, mais surtout le volume du chômage s'accroît et la stagnation voire la diminution des revenus font expérimenter aux milieux populaires le creusement des inégalités et des écarts entre les positions sociales.

[47] R. CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995, pp. 323-325 ; H. MENDRAS, *La Seconde révolution française (1965-1984),* Paris, Gallimard, 1988, pp. 55, 286-287.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

4. RUPTURE DU PARADIGME MÉRITOCRATIQUE

4.1. LES COUPS DE BOUTOIR PORTÉS AU MODÈLE DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES GÉNÉRALISÉE

La fin des Trente glorieuses va entraîner la remise en question du paradigme de la méritocratie de l'expansion.

L'interruption de l'expansion économique ébranle l'équilibre des finances publiques. En Belgique, des projets gouvernementaux de restrictions budgétaires voient le jour dès 1976. Mais ceux-ci rencontrent une forte opposition et restent au stade de projet. Le véritable tournant dans l'application d'une politique de redressement est pris avec le gouvernement social-chrétien - libéral Martens V (1981-1985) [48].

Dans ce nouveau contexte socio-économique et politique, émerge, dès le début des années 1980, une série de critiques à l'encontre de l'enseignement secondaire rénové, les unes, se situant sur le plan idéologique et les autres, sur le plan pragmatique.

Du point de vue idéologique d'abord, dès 1981, le ministre libéral M. Tromont [49] remet en cause le modèle de l'égalité des chances généralisée qui définit l'enseignement secondaire rénové. Il réaffirme la primauté du mérite et de l'effort comme principes moraux supérieurs.

> « Aux parents qui nous confient leurs enfants, je dis que l'école doit aider tous les étudiants dans la voie de la réussite. Mais à ceux-ci, je dis que toute réussite se mérite, que chacun d'entre eux doit prendre conscience de ses capacités propres, que chacun d'entre eux doit comprendre la valeur de l'effort personnel, que chacun d'entre eux doit acquérir une formation solide et des compétences réelles. Je conviens donc m'être demandé – c'est vrai – si l'enseignement rénové justifiait bien dans les faits et les résultats les deux milliards qui, depuis 1974, alourdissent annuellement sa facture [50]. »

Du point de vue idéologique encore, la hausse du chômage des jeunes menant à l'adoption de la loi du 29 juin 1983 prolongeant la scolarité jusqu'à 18 ans, s'accompagne d'une vague de critiques de la part d'une série d'acteurs sociaux, au premier rang desquels les employeurs, qui s'attachent à dévaloriser l'enseignement technique et professionnel. Selon les promoteurs de cette véritable campagne, le chômage massif des jeunes est à imputer à leur déficit de formation. Plus précisément, c'est la formation professionnelle donnée à l'école qui est dénoncée comme inadaptée aux

---

48 X. MABILLE, *Histoire politique de la Belgique*, Bruxelles, CRISP, 1997, pp. 364-365.

49 Michel Tromont est le ministre francophone de l'Éducation nationale dans le gouvernement Martens V (1981-1985). Il y est remplacé par un autre libéral, André Bertouille, de 1983 à 1985.

50 Intervention de M. Tromont, Sénat, *Ann. parl.* (1980-1981), cité par J. BECKERS, *Comprendre l'enseignement secondaire. Évolution, organisation, analyse*, Bruxelles, De Boeck, 1998, p. 172.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

besoins des entreprises et déphasée par rapport aux avancées technologiques de la production [51].

Mais ce sont les raisons pragmatiques, d'ordre budgétaire, qui auront l'effet le plus direct et le plus immédiat sur la remise en cause en profondeur des structures et du modèle de l'enseignement secondaire rénové. Dès 1982, le ministre M. Tromont préconise les premières mesures restrictives, touchant des éléments-clés du rénové (le paiement des heures de conseil de classe, le nombre d'élèves requis pour l'organisation des options, etc.). Un mouvement de grève des enseignants, en mars et avril 1982, s'y oppose. Finalement, c'est par le biais du nouveau mode de calcul du nombre global de périodes/professeur (NGPP) qu'une première rationalisation du système scolaire est instaurée.

Nous ne sommes encore qu'au début d'une longue période de restrictions budgétaires concernant l'enseignement. En 1986, le conclave budgétaire de Val Duchesse intensifie la politique de l'austérité, avec comme objectif de réduire le solde net à financer du budget de l'État [52]. Cette politique se traduit par des coupes sombres dans le secteur de l'enseignement, portant atteinte à tout l'encadrement pédagogique de l'enseignement secondaire rénové.

Au lendemain de la communautarisation de l'enseignement (entrant en vigueur le 1er janvier 1989), la question des limites budgétaires imposées aux dépenses de l'enseignement revient sur le devant de la scène. Dans la Communauté française, un mouvement social des enseignants, d'une ampleur sans précédent, revendique le refinancement du secteur. Malgré des grèves s'étendant sur plusieurs mois (de mai à novembre 1990), le mouvement n'obtient rien d'autre que des promesses émanant des présidents du Parti socialiste et du Parti social-chrétien. Dans les premières années 1990, la rationalisation du système scolaire se poursuit de plus bel, avec de nombreuses pertes d'emploi à la clé.

En 1995-1996, sous le ministère de la socialiste L. Onkelinx [53], un plan d'économie de 10 milliards, décidé pour la période 1996-1999, implique la diminution du nombre d'écoles secondaires (de 600 à 500) ainsi qu'une nouvelle réduction drastique de l'encadrement, aboutissant à la suppression de 3000 postes supplémentaires. Pour la troisième fois, un large mouvement de grève des enseignants, s'étendant de février à mai 1996, aboutit à un échec.

La politique de restrictions budgétaires dans le secteur de l'enseignement, menée sans relâche de 1981 à 1999, sous la tutelle de ministres tantôt libéraux, tantôt socialistes, se voit en quelque sorte légitimée par plusieurs rapports d'audit, commandités par les responsables politiques belges à des experts nationaux et internationaux. Ces différents rapports concluent à la supériorité du coût par élève de l'enseignement en Belgique, par comparaison aux autre pays d'Europe. Il y apparaît aussi que les dépenses consacrées à

[51] J. MODEN, J. SLOOVER, *Le patronat belge, discours et idéologie. 1973-1980*, Bruxelles, CRISP, 1980.
[52] X. MABILLE, *Histoire politique de la Belgique, op. cit.,* p. 367.
[53] Laurette Onkelinx est ministre de l'Éducation de 1995 à 1999.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

l'enseignement secondaire sont déséquilibrées par rapport à celles dévolues à l'enseignement primaire [54].

Ce recours à des procédure d'évaluation quantitative externe, dans la perspective de contrôler les coûts et d'améliorer le rendement de l'enseignement, qui a été initié, en Belgique par les responsables ministériels eux-mêmes, s'inscrit dans un mouvement plus large qui se développe, à l'échelon international, au début des années 1990.

4.2. LES NOUVELLES RÉFÉRENCES CULTURELLES ISSUES DES ENQUÊTES INTERNATIONALES

Avec le développement des études comparatives internationales, les temps semblent mûrs, en Communauté française, pour la formulation d'un nouveau projet pour l'école démocratique, en rupture avec le paradigme de l'étape précédente. La remise en cause en profondeur du paradigme de l'égalité des chances généralisée (attaché au projet de l'enseignement secondaire rénové) ne s'est pas faite en un jour : elle s'étend sur une vingtaine d'années. Durant les années 1980, en Belgique, la logique budgétaire simple (diminuer les dépenses publiques), au-delà de sa portée pragmatique, domine le champ des représentations des responsables scolaires et tient lieu de principe de légitimité aux yeux d'acteurs qui ne semblent pas encore prêts à dessiner un autre projet politique et culturel pour l'école, en phase avec la nouvelle donne socio-économique. À l'aube des années 1990, la situation évolue : les enquêtes internationales accordent, elles aussi, la première place à la question des coûts de l'enseignement, mais elles s'attachent en outre à élaborer un ensemble de concepts théoriques et de principes éthiques. Ce faisant, elles contribuent à configurer de nouvelles références culturelles et à donner de nouvelles ressources de légitimité, qui seront mobilisables par les décideurs de la Communauté française au moment de forger leur nouveau projet pour l'école.

Depuis la Seconde guerre mondiale, en Belgique comme dans d'autres pays fortement industrialisés, l'enseignement secondaire d'abord (de 1950 à 1975), l'enseignement supérieur ensuite (de 1975 à aujourd'hui) ont connu une croissance de leurs effectifs sans précédent, devenant un enseignement de masse, tandis que l'augmentation des dépenses qui leur sont consacrées s'est vue freinée, voire gelée, depuis 1980.

Dans ce contexte, c'est une rationalité de type gestionnaire qui se voit appliquée au système éducatif, par les experts des instances internationales, dans l'optique de l'amélioration du rendement de ce système et de la hausse de sa productivité.

Depuis 1984, la collecte d'informations sur les différents systèmes scolaires, dans une optique de comparaison internationale, se réalise grâce à une coopération entre

[54] Il s'agit du *Rapport Mac Kinsey* commandité par le ministre libéral A. Damseaux en 1986, du rapport fait par un groupe d'experts désignés par l'OCDE à la demande des trois ministres communautaires de l'enseignement en 1991 et publié sous le titre : OCDE, *Examen des politiques nationales d'éducation : Belgique*, Paris, OCDE, 1993 et enfin, de l'étude inter-universitaire commanditée par le ministre socialiste E. Di Rupo en 1991 et publiée sous le titre : IRES, *Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique. Les dépenses de personnel dans l'enseignement fondamental et secondaire de la Communauté française*, Louvain-la-Neuve, IRES, mars 1992. Cf. J. BECKERS, *Comprendre l'enseignement secondaire. Évolution, organisation, analyse*, *op. cit.*, pp. 174-175.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

l'OCDE, l'Eurostat et l'UNESCO [55]. Cette activité d'évaluation externe s'appuie sur la constitution de réseaux d'experts. Elle s'accompagne de l'élaboration et de l'application d'indicateurs, garants de l'objectivité et de la validité des résultats récoltés. Elle donne lieu à une production conceptuelle et méthodologique et à des publications à travers lesquelles s'élabore une sorte de « doctrine de l'évaluation ».

Selon J. W. Guthrie, dans une étude publiée par l'OCDE [56], la « culture de l'évaluation » trouve son origine dans la tradition de la rationalité scientifique, celle-là même que nous avons identifiée comme source de légitimité de l'orientation scolaire et professionnelle, pour la période de l'entre-deux-guerres. À présent, les sciences sociales et les sciences du management prennent le relais de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie expérimentale. Les concepts de performance, de qualité, de rendement, d'efficience et d'efficacité [57] orientent la nouvelle rationalité de type gestionnaire, inspirée du management des entreprises privées et privilégiant l'intérêt des « clients ».

> « Les styles de gestion des entreprises sont par ailleurs de plus en plus utilisés dans les écoles et les universités par des dirigeants à qui l'on demande d'améliorer la qualité et l'efficacité et qui ont en même temps à faire face à des restrictions de ressources. Il est probable que la confrontation entre le modèle 'économique' et le modèle 'service public' ne fait que commencer [58]. »

L'assemblée générale de l'OCDE de 1991 mobilise un nouveau concept, celui d'équité. D'après A. Gibson. et D. Meuret [59], le concept de l'équité fait partie des valeurs fondatrices de l'OCDE, qui promeut le projet d'Une éducation et une formation de haute qualité pour tous (*Hight quality education and training for all*) et affirme des principes moraux tels que le respect des droits universels et la démocratie pluraliste. Ce faisant, cet organisme semble s'inscrire dans la ligne de l'humanisme universaliste et dans la culture politique libéral-sociale dont nous parlerons ci-dessous.

Le concept d'équité en éducation s'appuie sur un principe de justice corrective et implique une différenciation des moyens à attribuer, en fonction des caractéristiques so-

---

55 Dès 1984, l'UNESCO, l'OCDE et l'Office des statistiques des Communautés européennes se mettent d'accord pour établir un questionnaire commun, envoyé annuellement aux États membres, en vue de collecter un ensemble de données, dans une perspective comparative, à propos du nombre d'établissements, du personnel, des effectifs, des dépenses et du financement. Vu l'imperfection des données récoltées via ce questionnaire, l'OCDE, par l'intermédiaire du CERI (Center for Educational Research and Innovation), lance le projet d'élaboration d'indicateurs INES (Indicateurs internationaux des systèmes d'enseignement) et convoque une première assemblée générale sur ce projet en 1991, date qui marque une nouvelle étape dans les études comparatives internationales. Cf. M. ELOY, « Comparaisons internationales en matière d'enseignement », *Courrier hebdomadaire*, CRISP, n° 1412-1413, 1993. Sur base de l'application de ces indicateurs, cet organisme international publie régulièrement, depuis 1992, des rapports sous le titre *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE*.

56 J. GUTHRIE, « L'évolution des politiques économiques et son incidence sur l'évaluation des systèmes éducatifs » in *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*, Paris, OCDE, 1996, p. 77.

57 Selon C. Thélot, directeur de l'Évaluation et de la prospective au Ministère de l'Éducation nationale en France (à partir de 1990) et promoteur de la « culture de l'évaluation » dans son pays, l'efficience est définie comme le rapport entre les coûts et les services rendus (par exemple, le coût par élève), tandis que l'efficacité est définie par le rapport entre les coûts et les résultats obtenus. Seul le concept d'efficacité permet de mesurer le rendement du système éducatif. Cf. C. THÉLOT, *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan, 1993, pp. 37, 78.

58 D. KALLEN, « Nouveaux paradigmes éducatifs et nouvelles politiques d'évaluation », *op. cit.*, p. 15.

59 A. GIBSON, D. MEURET, « The development of indicators of equity in education », in *Mesurer la qualité des établissements scolaires. Indicateurs des systèmes d'enseignement*, Paris, OCDE, 1995, p. 123.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

ciales des bénéficiaires. Il implique aussi, corrélativement, la mesure des différences de résultats obtenus par les élèves selon leurs caractéristiques sociales (le genre, l'indice socio-économique, le pays d'origine des parents). Il conduit ainsi à prendre distance vis-à-vis du principe de justice égalitaire, en vigueur durant la période de l'expansion, principe selon lequel un enfant égale n'importe quel autre enfant et selon lequel les moyens sont distribués dans le strict respect de l'égalité de traitement [60].

Les indicateurs d'équité et d'efficacité sont opérationnalisés pour être utilisés dans les enquêtes PISA 2000 et 2003 (Programme international pour le suivi des acquis). L'influence des enquêtes PISA (consacrées à l'évaluation des compétences des élèves âgés de 15 ans) et, d'une manière générale, celle des références culturelles issues des études des organismes internationaux sur l'élaboration d'un nouveau projet d'école en Belgique francophone, paraissent peu contestables. Leur impact est d'autant plus net que les résultats de ces études sont diffusés à l'initiative des responsables politiques de la Communauté française eux-mêmes [61].

4.3. TROIS ESPACES SYMBOLIQUES DISTINCTS

Quelles sont les mesures politiques récentes révélatrices du nouveau projet scolaire en Communauté française et quel est le contenu culturel de ce dernier [62] ? Notre hypothèse est la suivante : sur le plan symbolique, le nouveau projet pour l'école, émergeant à partir des années 1990, peut être subdivisé lui-même en plusieurs territoires, se référant chacun à des principes paradigmatiques différents et en rupture avec le principe méritocratique.

Le premier territoire est celui de « l'école commune », c'est-à-dire basée sur un même programme et destinée à tous. En Communauté française, il s'agit des six années primaires et du premier degré de l'enseignement secondaire. « L'école commune » s'édifie symboliquement autour du principe d'équité et de l'égalité des acquis et constitue un espace où émerge un paradigme radicalement nouveau, celui de l'éducabilité généralisée.

Le second territoire est celui de « l'école de la spécialisation [63] ». Il est lui-même divisé en deux zones nettement distinctes. La première zone correspond aux options de l'enseignement de transition et, par extension, aux options les plus sélectives de

---

60 Sur la distinction entre justice égalitaire, distributive et corrective, cf. M. CRAHAY, « Comment l'école peut-elle être plus juste et plus efficace ? », *op .cit.,* pp. 137-138.

61 Le Ministère de la Communauté française se charge de diffuser, à travers ses propres publications, les données concernant la Belgique. Cf. par exemple *Clés de lecture de 'Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE'*, n° 7. Ministère de la Communauté française, secrétariat général, Direction des Relations internationales, 2004 ; D. LAFONTAINE, « Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile… Premiers résultats de PISA 2000 », in *Le point sur la recherche en éducation*, juin 2002.

62 Le lecteur l'aura compris, cette dernière partie de l'article concerne « l'histoire immédiate » et tente de modéliser une période pour laquelle le socio-historien n'a encore ni le recul suffisant ni une connaissance satisfaisante des sources. Cette troisième partie est donc conçue comme le dessin à main levée d'un faisceau d'hypothèses encore à explorer et à préciser…

63 M. CRAHAY, « Comment l'école peut-elle être plus juste et plus efficace ? », *op .cit.,* pp. 135-136, 150-151.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

l'enseignement de qualification. Cet espace, répondant au principe d'efficacité, s'organise symboliquement autour de l'enjeu de l'accès à l'enseignement supérieur. La seconde zone de « l'école de la spécialisation » correspond aux options peu ou pas sélectives de l'enseignement de qualification. Répondant également au principe d'efficacité, cet espace s'organise symboliquement autour de l'enjeu de l'articulation la plus étroite et la plus directe possible avec le marché de l'emploi.

Les mesures politiques des années 1990-2005 concernent principalement « l'école commune » et l'enseignement de qualification. Nous allons, à travers l'évocation rapide de ces mesures, explorer notre hypothèse. Ensuite, il nous restera à ébaucher le lien, toujours à titre hypothétique, entre les nouveaux paradigmes émergeant dans le cadre des réformes scolaires actuelles et la culture politique libéral-sociale.

4.4. L'ÉCOLE COMMUNE

Dans un souci d'équité et afin d'améliorer les résultats scolaires des groupes les plus distants socialement et culturellement de l'école, différentes mesures préconisent, sous le label d'école de la réussite, l'assouplissement du parcours scolaire des élèves en difficulté, l'attribution de moyens supplémentaires au bénéfice des publics défavorisés et enfin, la définition claire et précise des apprentissages de base à maîtriser par tous.

Ainsi, le décret relatif à la promotion de la réussite dans l'enseignement fondamental du 14 mars 1995 prévoit que les enseignements maternel et primaire s'organisent en cycles, à partir de l'an 2000, pour le premier cycle, et de l'an 2005, pour les deux cycles suivants. Cette réforme implique la suppression du redoublement au sein d'un cycle et la mise en place de stratégies de remédiation. Ce même mode de fonctionnement en cycle est également prévu pour le premier degré de l'enseignement secondaire, dès 1993-1994.

Le début de la politique de discriminations positives en Communauté française peut être situé en 1989, lorsqu'est signée une circulaire à ce sujet, par le ministre Y. Ylieff (socialiste) [64]. Mais c'est seulement en 1998, sous le ministère de L. Onkelinx, qu'est promulgué le décret réglant de manière plus précise les modalités des discriminations positives [65]. Un indice socio-économique est associé à chaque élève, selon son lieu de résidence. En fonction de la moyenne des indices associés à leurs élèves, les établissements sont classés, du moins au plus favorisé. Ce classement indique l'ordre de priorité pour l'affectation des moyens supplémentaires de « discriminations positives ». S'y ajoute l'obligation pour l'établissement concerné de définir et de mener à bien un « projet ».

Si l'on considère que la discrimination positive se combine avec l'autonomie plus grande reconnue à l'établissement (notamment via la définition de son « projet ») et s'ajoute à l'obligation d'organiser des parcours différenciés par degré (sans redoublement) s'adaptant aux « rythmes » individuels des élèves, on comprendra que ces diffé-

[64] Yvan Ylieff est ministre de l'Éducation de 1989 à 1992.
[65] Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment via la mise en œuvre de discriminations positives.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

rentes mesures rompent avec le principe de l'égalité de traitement entre toutes les écoles et entre tous les élèves et aboutissent à déconstruire l'homogénéité et la lisibilité globale du système d'enseignement. Cette homogénéité constitue, rappelons-le, l'une des deux conditions de l'émergence et de l'extension du paradigme de la méritocratie scolaire.

La tendance à l'accroissement de la différenciation entre les écoles se développe plus facilement en Belgique qu'en France, dans la mesure où la «liberté d'enseignement» est inscrite dans les lois belges depuis l'origine du pays et s'est traduite à la fois en liberté de l'offre scolaire reconnue aux pouvoirs organisateurs (tant publics que privés) et en liberté du choix de l'école reconnue aux parents. Même si l'égalité de traitement est plus fortement ancrée dans la tradition républicaine en France, une tendance à la différenciation entre écoles et la montée de la pression des parents-consommateurs s'y observent également aujourd'hui, en lien avec les politiques récentes prônant la décentralisation et l'autonomie des établissements.

Quant au principe des «socles de compétences», correspondant aux apprentissages minimum à maîtriser à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire, il est annoncé dès 1994 et se voit formalisé dans le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement et organisant les structures propres à les atteindre, du 24 juillet 1997 [66]. Plus récemment, en 2005, à l'initiative de la ministre socialiste M. Arena [67], le Contrat pour l'école s'inscrit à son tour dans le prolongement de «l'école de la réussite», en mettant l'accent sur les dispositifs de remédiation, en particulier au début de l'école primaire.

L'ensemble de ces dispositions trouvent leur cohérence autour du postulat de l'éducabilité généralisée qui s'inspire du modèle de la pédagogie de maîtrise. Selon ce nouveau paradigme, le but est d'atteindre l'égalité des résultats (ou des acquis), limités ici à un bagage culturel commun minimum.

Le postulat de l'éducabilité généralisée remet radicalement en question la notion d'aptitudes et de motivation individuelles. Ce postulat affirme, en effet, que tout élève, quel que soit son profil psychologique et social, peut être éduqué, c'est-à-dire conduit jusqu'à la maîtrise de certains objectifs d'apprentissage, à la condition que l'école lui applique les moyens organisationnels et didactiques appropriés. La pédagogie de maîtrise s'attache précisément à élaborer, à expérimenter et à évaluer les dispositifs pédagogiques qui permettront d'assurer la maîtrise des objectifs d'apprentissage visés.

Le paradigme de l'éducabilité généralisée, sous-tendu par le principe de l'égalité des résultats, se distingue radicalement de la méritocratie, que celle-ci soit étroite ou large, par un ensemble de traits.

Tout d'abord, ce nouveau paradigme ne considère pas les caractéristiques initiales de l'élève, ses aptitudes ou sa motivation, comme des variables indépendantes ou des fac-

[66] Le décret-missions prévoit que les socles sont définis dans le cadre d'un référentiel soumis à l'approbation du Parlement de la Communauté française. Ensuite, les différents pouvoirs organisateurs ou réseaux de pouvoirs organisateurs élaborent leurs propres programmes. Ceux-ci sont d'application à partir du 1er septembre 2001.

[67] Marie Arena est ministre de l'Éducation depuis 2004.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

teurs externes déterminants par rapport à l'atteinte des objectifs d'apprentissage fixés, mais plutôt comme des variables dépendantes ou des facteurs internes à intégrer dans l'élaboration des dispositifs pédagogiques. À partir de là, le paradigme de l'éducabilité généralisée refuse toute sélection scolaire parmi les enfants, prône la promotion automatique, la suppression du redoublement et la mise sur pied de dispositifs de remédiation, jusqu'à un niveau correspondant à la fin de l'enseignement pour tous. Un troisième trait différencie radicalement le paradigme de l'éducabilité généralisée de celui de la méritocratie. L'articulation établie avec les réalités sociales externes à l'école se fait, non pas par rapport à une insertion socioprofessionnelle spécifique, en termes de débouchés dans la sphère productive, mais par rapport à une insertion civique globale, dans le cadre d'un vivre ensemble traversant toutes les sphères de la vie quotidienne.

4.5. L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT DE BASE

Envisageons, à présent, un autre territoire du projet scolaire actuel. En réponse immédiate à la croissance du chômage à la fin des années 1970, des critiques se sont élevées pour imputer à l'enseignement technique et professionnel, au nom de son inadaptation aux nouvelles exigences du marché de l'emploi, une grande part de responsabilité dans le chômage massif des jeunes. Dans ce contexte, dès 1980, une première tentative de changement des références culturelles à propos de l'enseignement qualifiant est initiée, à travers l'expérience-pilote des « unités capitalisables », menée dans une série d'écoles volontaires, avec le soutien de l'Union européenne. Également encouragés par l'Union européenne, différents dispositifs de formation en alternance sont mis sur pied, en lien avec l'enseignement de qualification. Ils prennent place principalement dans le cadre des centres d'enseignement à horaire réduit (devenus centres d'éducation et de formation par alternance), créés dans le cadre de la loi de prolongation de la scolarité de 1983. Sur le plan symbolique, ces dispositifs contribuent, certes, à transformer en profondeur les représentations servant à légitimer l'enseignement de qualification. Mais, sur la plan pragmatique, ils demeurent ponctuels et sont maintenus à la marge du système scolaire [68].

Il faut attendre le milieu des années 1990, pour voir se réaliser une véritable politique d'envergure de réforme de l'enseignement qualifiant, à travers la mise sur pied de la Commission communautaire des professions et des qualifications [69]. Cette dernière, avec l'appui de commissions consultatives créées par secteur professionnel, s'est attelée à définir des profils de qualification, eux-mêmes prolongés par des profils de formation débouchant sur des certificats de qualification de fin de 6e année.

Comme dans le cas des socles de compétences, le décret-missions de 1997 formalise l'existence de ces profils [70]. Tout récemment, le Contrat pour l'école de juin 2005 réaf-

[68] P. DORAY, C. MAROY, *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*, Bruxelles, De Boeck, 2001, pp. 80-81.

[69] La Commission communautaire des professions et des qualifications est créée par le décret organisant la concertation pour l'enseignement secondaire, du 27 octobre 1994.

[70] Le décret-missions prévoit que les profils de formation donnent lieu à des référentiels, soumis à l'approbation du Parlement de la Communauté, puis coulés dans les programmes des différents pouvoirs organisateurs ou réseaux de pouvoirs organisateurs.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

firme le rôle des profils de formation dans l'enseignement de qualification et prévoit en outre la modularisation des parcours. Cette modularisation rappelle l'expérience des « unités capitalisables ».

Derrière cette politique redessinant l'enseignement qualifiant, se profile un paradigme spécifique à cet enseignement, celui de l'employabilité. Le principe de l'employabilité suppose de réaliser l'adéquation la plus étroite et la plus opérationnelle possible entre les compétences professionnelles acquises à l'école et les postes correspondants de la sphère productive.

Pourrait-on en déduire que l'élaboration, pour l'enseignement qualifiant, d'un projet de formation en vue du travail et en rapport direct avec l'insertion socioprofessionnelle, rappellerait le modèle de l'enseignement technique et professionnel de la première période ? Nous pensons pouvoir répondre catégoriquement par la négative à cette question, dans la mesure où l'enseignement qualifiant, tel qu'il est conçu aujourd'hui, s'écarte radicalement du paradigme méritocratique qui prévalait dans l'enseignement technique de la première moitié du 20e siècle.

En effet, bien que le projet de l'enseignement qualifiant actuel soit, idéologiquement, fortement articulé à l'emploi, il ne comprend pas de critère symbolique d'excellence unifié, clair et lisible, rôle que jouait la culture technique avant 1945, pas plus que de structure verticale, hiérarchisée et graduée, vecteur de la promotion des meilleurs sur une base sélective. Dans l'enseignement technique de la première période, le lien entre noblesse scolaire et noblesse professionnelle était indirect et médiatisé par la culture technique. Aujourd'hui, au contraire, le lien entre les profils de formation et les débouchés se voit justifié selon une logique instrumentale directe. Que le projet actuel de l'enseignement qualifiant de base s'organise symboliquement selon une structuration conçue comme diversifiée, fragmentée et peu hiérarchisée et que son articulation avec la sphère professionnelle soit imaginée comme directe, immédiate et opérationnelle, constituent deux traits l'écartant du paradigme de la méritocratie.

Nous l'avons précisé d'entrée de jeu, le territoire de l'enseignement qualifiant de base se caractérise par des options peu ou pas sélectives, accueillant leur public sur la base de la relégation scolaire, plutôt que sur la base de la sélection des meilleurs. Le projet de l'enseignement qualifiant représenterait alors un prolongement du paradigme de l'éducation généralisée, pour le (futur) travailleur du bas de la hiérarchie sociale. Si les socles de compétences sont considérés comme la clé d'une citoyenneté minimum et censés protéger contre l'exclusion sociale liée à la non-maîtrise de certains codes de la vie commune, les profils de formation, quant à eux, seraient supposé ouvrir la porte de l'accès à l'emploi et représenteraient une protection contre l'exclusion sociale liée au chômage. Dans ce cas, le paradigme de l'employabilité pourrait être interprété comme une acculturation professionnelle minimum, transférable d'un type d'emploi peu qualifié à un autre, plutôt que comme la préparation à un emploi qualifié spécifique.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

4.6. L'ENSEIGNEMENT DE TRANSITION

Dans la mesure où certaines options de l'enseignement qualifiant sont, au contraire, sélectives, nous pensons pouvoir les assimiler aux options de l'enseignement technique de transition qui relèvent, pour leur part, d'un autre espace symbolique. Nous pouvons donc préciser notre hypothèse initiale comme suit. Si le paradigme de la méritocratie ne semble plus avoir cours ni dans « l'école commune », ni dans l'enseignement qualifiant de base, il continuerait cependant de fonctionner dans le cadre de l'enseignement secondaire de transition (et, par extension, dans les options les plus sélectives de l'enseignement de qualification). Le projet actuel de l'école spécialisée de transition se centre sur l'enjeu de l'accès à l'enseignement supérieur et s'organise toujours symboliquement autour de la hiérarchie des diplômes, se prolongeant dans la hiérarchie des positions socioprofessionnelles. Dans l'espace de l'école spécialisée de transition, la compétition et la sélection sont plus que jamais de mise, par le biais des mécanismes de relégation. Il y a une articulation indirecte et différée avec la sphère socioprofessionnelle. Comme auparavant, ce lien est médiatisé par la réussite (l'échec) dans les branches servant de critères à l'excellence scolaire (latin, grec, maths fortes) et par le sésame que cette réussite représente pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

CONCLUSION

La norme de correspondance entre un niveau d'emploi et un niveau de diplôme émerge avec le développement de l'industrialisation s'appuyant sur l'idée de progrès. Elle s'est vue renforcée après la Seconde guerre mondiale, sous l'action de l'État et des partenaires sociaux, dans le contexte de la croissance pensée sur le modèle de l'expansion. À partir de ce moment, cette norme devient un point de repère essentiel pour la majorité des acteurs sociaux, et en particulier pour les usagers de l'école incités de la sorte à poursuivre leur formation scolaire initiale le plus loin possible. Elle fonctionne, d'une part, grâce à la lisibilité et à l'homogénéité des structures scolaires favorisées par la mise en système voulue par les politiques des années 1950 et 1970 et, d'autre part, grâce au parallélisme perçu (et réel) entre l'évolution de la structure des emplois et celle des flux de diplômés, qui accompagne les Trente glorieuses et se prolonge encore au-delà.

Ces deux conditions sont ébranlées aujourd'hui, remettant en cause le modèle consensuel du « toujours plus de scolarité initiale pour tous » et laissant la place ouverte pour l'élaboration d'une autre norme. Aujourd'hui semble se diffuser une nouvelle conception de l'institution scolaire, mettant l'accent sur la flexibilité et l'individualisation du cursus de formation (et délégitimant la structuration verticale et standardisée du système scolaire), valorisant la spécialisation et l'instrumentalisation des apprentissages (et ce, au détriment des savoirs généraux et de leur rôle symbolique pour garantir les niveaux, y compris dans le domaine de la culture technique), privilégiant l'engagement personnel des individus dans la formation «tout au long de la vie » (et remettant en question la prééminence de la scolarité initiale et du diplôme auquel elle aboutit) [71].

Qui dit déconstruction dit aussi reconfiguration culturelle de la définition de l'école, en cours aujourd'hui. L'espace symbolique de l'école commune et celui de l'école de la qualification de base principalement [72] se voient redessinés à travers l'assouplissement, la diversification et la complexification de leurs structures. La reconfiguration culturelle touche aussi le cœur même de l'activité pédagogique et, par voie de conséquence, le métier d'enseignant. En effet, des experts didacticiens s'associent aux décideurs politiques pour promouvoir de nouvelles conceptions du comment et quoi apprendre à l'école, conceptions qui remettent radicalement en cause le triangle culturel fondateur de la relation pédagogique à l'école associant depuis un siècle et demi, de manière relativement stable et simple, le professeur, les élèves et les savoirs, dans les murs d'une classe. Cette reconfiguration introduit la flexibilité, l'individualisation et l'instrumentalisation dans la définition de l'activité pédagogique elle-même. Les transformations s'alimentent aux références culturelles d'une autre institution, l'entreprise, définie jusqu'ici comme radicalement étrangère au territoire symbolique de l'école. La « culture de l'évaluation » (diffusée à partir des instances internationales) fait des em-

[71] Cf. C. BEDUWÉ, J.-P. GERME, « Les logiques des niveaux de formation. De la hausse à la stabilisation », *Formation Emploi*, n° 85, janvier-mars 2004, pp. 13-14.

[72] La reconfiguration culturelle des structures et du dispositif pédagogique touche également le troisième espace (l'école spécialisée de transition), mais dans une mesure moindre.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

prunts explicites et directs au référentiel culturel de l'entreprise, via la logique managériale. Mais l'emprise culturelle de l'entreprise s'exerce aussi de manière moins directe et moins visible, plus profonde sans doute, via une recomposition des normes scolaires concernant ses structures et son dispositif pédagogique. En particulier, le paradigme des « compétences », au centre du projet scolaire actuel, est une référence culturelle qui est empruntée au domaine de la gestion des ressources humaines dans l'entreprise et est reconfigurée par la didactique. Ainsi « la pédagogie par les compétences » devient une nouvelle norme scolaire et conduit à redéfinir autrement l'apprentissage, ses contenus, ses méthodes, les manières d'évaluer les élèves, les critères de réussite, le déroulement du cursus scolaire, la relation professeur-élèves, l'identité professionnelle de l'enseignant, etc. [73]

Les tensions inhérentes à la reconfiguration culturelle de l'école sont perçues par une majorité d'acteurs mais difficiles à décoder pour beaucoup. Le brouillage des repères est accentué par le fait que les trois espaces symboliques de l'enseignement obligatoire sont régis par des principes en partie différents, sans que ne soient imaginés les modes de passage d'un espace à l'autre. La logique de la relégation (c'est-à-dire de l'orientation en fonction de l'échec dans les matières les plus « nobles ») semble dès lors admise implicitement dans l'espace symbolique de « l'école commune », tout en étant en parfaite contradiction avec le paradigme de l'éducabilité généralisée et le principe de l'égalité des résultats, reconnus par ailleurs comme la source de légitimité de cet espace.

Nous pouvons conclure que le projet actuel pour l'école apparaît comme un projet à tiroirs qui promeut comme référence morale supérieure une sorte de droit universel au bagage scolaire minimum, prolongé par une formation qualifiante de base, pour certains. L'affirmation de ce droit universel rencontre le paradigme de l'égale dignité ou de l'égale humanité reconnue à ceux-là mêmes qui courent le risque d'être les « hors-jeu » de la compétition pour l'égalité (dans la course scolaire et par rapport à l'accès à l'emploi). Cette référence à l'égale dignité que nous avions déjà soulignée comme une valeur fondamentale mise en avant pas l'OCDE, est censée servir de rempart contre l'exclusion, au bénéfice des « plus faibles ». Cette référence n'empêche pas que le paradigme méritocratique continue à régir l'autre partie de l'espace symbolique de l'école de la spécialisation, comme de la société, s'adressant à tous ceux qui sont en mesure de s'inscrire dans la logique de la compétition pour l'égalité. Ceux-là, non seulement peuvent participer à la course école-emploi, mais en outre, s'imaginer gagner des points dans cette course en vue de décrocher la meilleure position possible dans « la lutte des places [74] ».

L'égale dignité érigée en principe de droit universel rencontre le modèle de l'humanisme universaliste qui caractérise la culture politique libéral-sociale [75]. Selon cette culture politique, d'un côté, on admet la nécessité d'octroyer une grande liberté aux acteurs économiques et, de l'autre, on associe le principe d'égalité, non pas au refus du profit, ni à la redistribution des richesses, mais à la notion d'égale dignité de chaque

[73] B. FUSULIER, E. MANGEZ, « L'emprise culturelle de l'entreprise ? L'exemple de la réforme du premier cycle », *Recherches sociologiques*, 2005/2-3, pp. 171-186.

[74] Expression utilisée par V. de Gaulejac. Cf. son dernier ouvrage : V. DE GAULEJAC, *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil, 2005.

[75] S. BERNSTEIN (dir.), *Les cultures politiques en France*, *op. cit.*, pp. 387-388, 407-412.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

être humain pour lui-même. Le principe d'égale dignité se traduit dans la défense des victimes du libre jeu des forces économiques et, d'une manière plus générale, des plus faibles : les chômeurs, les délinquants, les handicapés, les malades, les personnes âgées, les drogués, les sans domicile fixe, etc.

Ce partage de l'espace symbolique du projet scolaire selon deux logiques, l'une non compétitive conçue comme assurant la sauvegarde des « hors-jeu » de l'école et de la sphère productive, l'autre compétitive et conçue comme débouchant sur une position valorisée au sein de la hiérarchie du travail, s'inscrit lui-même dans l'évolution socio-économique marquée par le retour de l'accroissement des inégalités et la persistance d'un sous-emploi structurel élevé. Ce partage rejoint ainsi la représentation polarisée des relations sociales basée sur la notion d'exclusion et de fragilisation, pour ceux qui sont en marge ou en périphérie du salariat, et sur la notion de compétition et de sélection, pour ceux qui y occupent une position plus centrale. Entre les deux pôles centre/périphérie, les positions se situent en réalité sur un continuum et le passage est progressif. La persistance de la référence à la hiérarchie socioprofessionnelle et à celle des diplômes pour les positions centrales indique que la sphère productive et le travail salarié continuent de jouer un rôle social fondamental pour tous, comme source de valeur à la fois économique (les revenus) et symbolique (les statuts), tout autant que durant les deux périodes précédentes.

Pendant un siècle, l'imaginaire fondateur de l'école démocratique a représenté l'articulation entre l'école et la sphère productive par le biais du paradigme méritocratique, qui s'est avéré en phase avec une société du progrès, puis avec une société de l'expansion. Le projet culturel actuel de l'école déconstruit cette articulation et redessine ses nouvelles normes en puisant, directement et surtout indirectement, au registre symbolique de l'entreprise. En outre, ce projet semble marqué du sceau de « la nouvelle question sociale » (selon l'expression de R. Castel). Il intègre dans sa structuration en trois espaces symboliques distincts, des enjeux sociaux et économiques globaux : l'accentuation de la compétition et de la sélection, « la constitution d'une périphérie précaire », « la déstabilisation des stables », « la montée de la vulnérabilité de masse [76] ».

La « nouvelle question sociale » liée à la précarisation du travail, processus central de l'évolution du capitalisme moderne, entraîne ainsi une « nouvelle question scolaire ».

[76] R. CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, 1995, pp. 409-413.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP

Derniers Courriers hebdomadaires parus

1878-1879 De PISA 2000 au Contrat pour l'école
Par Bernard De Commer

1880-1881 Le profil des candidats francophones aux élections régionales et européennes du 13 juin 2004
Par Pascal Delwit, Benoit Hellings, Jean-Benoit Pilet et Émilie van Haute

1882 La fin de carrière. Des politiques en débat
Par Thibauld Moulaert

1883 La jurisprudence de la Cour de justice européenne sur l'accès aux soins de santé et son impact
Par Tania Zgajewski

1884-1885 Le conflit social chez AGC Automotive à Fleurus. Décembre 2004 - mars 2005
Par Michel Capron

1886 La défense européenne contre le terrorisme
Par Raphaël Mathieu

1887-1888 La loi anti-discrimination
Par Caroline Sägesser

1889 Du PSC au CDH. I. 1981-1999
Par Paul Wynants

1890-1891 La proposition de directive Bolkestein
Par Raoul Marc Jennar

1892 L'usage de la forêt wallonne
Par Olivier Filot

Depuis 1959, le Courrier hebdomadaire du CRISP est une source d'information privilégiée pour les milieux politiques, économiques, sociaux et associatifs. Il paraît au rythme de 40 numéros par an et est disponible par abonnement au prix de 235 € par année civile.

Bulletin de souscription à renvoyer au CRISP – place Quetelet 1A – 1210 Bruxelles, ou à faxer au 02 219 79 34

nom : prénom :

ou dénomination de l'institution :

tva :
rue : numéro :
code postal : localité :

souscrit un abonnement au *Courrier hebdomadaire* pour l'année 2005 au prix de 235 €, frais de port inclus.

date : signature :

(Veuillez indiquer également l'adresse de livraison de l'abonnement si elle est différente de l'adresse de facturation.)

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 87.64.188.44 - 25/05/2011 11h26. © CRISP