

Pierre ROCHE

## DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT ET ORIENTATION AU XX<sup>e</sup> SIÈCLE

**Résumé :** L'exigence de démocratisation de l'enseignement s'affirme, sous plusieurs formes, dans la France du XX<sup>e</sup> siècle : juste sélection, école unique, plan Langevin-Wallon, collège unique. Elle prend forme dans l'affrontement entre les partisans de l'ordre, de la réforme et de la révolution et aboutit à une orientation scolaire qui légitime l'inégalité des conditions.

**Mots-clés :** aptitude, démocratisation de l'enseignement, division du travail, orientation scolaire et professionnelle, réforme de l'enseignement.

*« Sous prétexte d'instruire le peuple on est en train de fabriquer une nouvelle aristocratie, qui serait bien autrement puissante que les aristocraties ses devancières, car elle semblerait reposer sur une base juste en apparence, la capacité, et se fortifierait de l'acquiescement inconscient de ses victimes. »*

*La Révolution Sociale, 28 novembre 1880,  
in : M. Ozouf, L'École, l'Église et la République, A. Colin, 1 963.*

### INTRODUCTION

Une approche historique des notions de démocratisation de l'enseignement et d'orientation, comme des conceptions qui leur donnent sens, permet de mieux comprendre la scolarisation au XX<sup>e</sup> siècle, la demande d'éducation ou l'explosion scolaire et la relation de la société française à son école.

Le rapprochement de ces deux notions conduit à se poser plusieurs questions. Comment ces différents discours favorables ou hostiles à la « démocratisation » s'expriment dans des projets de réforme, des politiques scolaires étatiques, des conceptions que chacun élabore de sa place dans la société ? Comment s'est produit le passage des discours de démocratisation de l'enseignement qui donnent à la répar-

tition des jeunes dans les différents segments du système scolaire un principe politique — la représentation du peuple — à l'orientation conçue comme un dispositif technique neutre de leur ventilation basé sur le dialogue entre partenaires ? Comment la conception de la démocratisation de l'école et de la société a progressivement dominé les conceptions révolutionnaires et conservatrices ?

### LES « SCIENTIFIQUES » ENTRE REFUS DE PARVENIR ET CONSERVATISME AU DÉBUT DU SIÈCLE

Deux significations sociales essentielles de l'orientation professionnelle coexistent au début de ce siècle : selon la perspective conservatrice, elle vise à maintenir l'ordre social et selon la perspective de scientifiques, « *cercle animé, en France, par E. Toulouse, dont H. Piéron sera l'héritier, (l'orientation) introduit [...], l'idée que la répartition des activités et des responsabilités au sein de la Société n'avait pas à tenir compte de l'origine sociale et des traditions familiales, mais devait se fonder seulement sur le constat scientifique des aptitudes de chacun* » (M. Reuchlin, 1971).

Pourtant, malgré une charge critique indéniable, ce courant de réforme de la société, à l'origine de ce qu'on a désigné comme le modèle « *classique de l'orientation professionnelle* » (F. Danvers, 1988), ne se distingue pas fondamentalement de la conception politique conservatrice.

En effet, pour E. Toulouse « *l'intérêt de la société est que chacun soit à sa place, à sa vraie place, [...]. Ainsi, le rendement est plus grand et [...] les grèves et les émeutes sont diminuées au minimum* » (Les leçons de la vie, 1906). Objectif identique pour A. Binet, qui invite à étudier les aptitudes individuelles des enfants pour diminuer « *le nombre des déclassés, des mécontents (et) résoudre [...] quelques-unes de ces irritantes questions sociales [...] qui menacent l'avenir de la société actuelle* » (A. Binet, 1911).

Ce courant, première forme reconnue de l'exigence de démocratisation de l'école et de la société — reformulé de maintes façons durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle : « *l'orientation professionnelle*

*est l'ébauche d'une société juste* » (J. Fontègne, H. Luc, 1943) — porte en lui deux sortes de limites.

Dans le domaine des présupposés politiques ses limites sont celles du réformisme, car il conjugue critique et préservation de l'ordre social, maintien et légitimation de l'opposition entre le peuple et les élites.

Dans le domaine idéologique et scientifique ce courant présuppose l'existence d'aptitudes individuelles inégales, scientifiquement quantifiables, qui doivent déterminer exclusivement la place sociale de chacun. Acteur politique, le psychologue scientifique se propose donc, alors, comme sauveur de la société. C'est son caractère utopique (M. Huteau, 1983).

Ce courant qu'on peut désigner comme celui « de la juste sélection » — à l'origine de l'orientation professionnelle — est à la fois conservateur et réformateur puisqu'il se propose de maintenir l'organisation de la société, mais à partir d'un autre principe de sélection. Autrement dit, il s'agit de sauver l'ordre social en le réformant, de le fonder sur un principe d'égalité et de le démocratiser.

Pourtant, malgré ces limites, parce qu'un tel projet de réforme utopique et réformiste associe science psychologique naissante et rôle de l'État, il s'oppose directement aux idéologies conservatrices et va donc donner lieu, de la part des partisans de l'ordre, aux accusations persistantes d'égalitarisme, de nivellement et de communisme.

Ainsi, en 1925, on dénoncera un Etat qui « *deviendrait le souverain maître des vocations, des orientations (où) les Français passeraient sous la toise de M. Lepédant et M. Lebureau, qui, promus chefs de « service psychotechnique » délivreraient à quelques-uns un brevet de capacité et à la plupart des autres un brevet de stupidité* ». En conclusion, ce journaliste condamne cette intrusion de la science d'État des enseignants et psychologues : « *L'École unique constitue, dans la pratique, la plus audacieuse tentative de communisme intellectuel* » (G. Langouet, A. Léger, C. Lelièvre, 1994).

On accuse de communisme ceux qui veulent mettre en place une autre hiérarchie sociale que celle qui a jusqu'alors résulté de l'origine sociale ou familiale. La réforme passe pour la révolution, la démocratisation de l'enseignement réveille le spectre des partages.

Car ce courant conservateur tient absolument à ce que chacun demeure à sa place. Confronté au monde mouvant de l'industrie, de l'argent et du profit, il a la hantise du changement. Dans une telle société, l'incapacité à maîtriser le savoir — malgré les limites toujours présentes de l'offre de formation — conduit à la peur devant l'instruction. N'étant pas proportionnée et mesurée à la place sociale future elle peut conduire au déclassement et pire, à la révolution. A. Thiers le dira dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle : « *l'instruction est [...] un commencement d'aisance et (elle) n'est pas réservée à tous.* »

Ce conservatisme trouve une mise en forme romancée typique dans *L'étape* de Paul Bourget. Cet auteur dénonce au début de ce siècle, à la fois, des lois d'orgueil qui prétendent niveler les classes et permettre les ascensions sociales immédiates (illusion du mérite personnel, ouverture à tous de toutes les carrières) et leurs résultats, ces déracinés, ces demi-bourgeois qui méconnaissent les lois fondamentales des sociétés saines (le sol, les coutumes, la religion, la tradition). Pour lui la société est comme un arbre et les démocrates comme ces racines qui cherchent à se transformer en fleurs.

On doit remarquer que dès ce moment il devient impossible de justifier le maintien d'un ordre social figé. Les conservateurs combattent les ascensions sociales trop rapides, non leur principe, aussi sur l'essentiel la « juste sélection » a déjà gagné la partie.

Mais on ne peut réduire les débats au début de ce siècle à une confrontation entre les partisans des réformes et ceux qui veulent conserver la société en l'état. La critique sociale ne se réduit pas au courant de la « juste sélection ». Il y a une troisième perspective, un courant révolutionnaire critique, populaire souterrain et qu'il est de ce fait particulièrement difficile à définir. Tout d'abord, parce que si le réformisme de la juste sélection comme le conservatisme se définissent en développant la conception adverse, ils n'accordent pas de place aux conceptions révolutionnaires. Entièrement dominé, il faut à partir d'éléments épars reconstituer ce courant, lier des pratiques, des éléments de théorie économique avec des mots d'ordre et des conceptions politiques. Aussi ne constitue-t-il pas une doctrine ou une théorie unifiée, mais une dénonciation, une critique. Il conjugue le malaise des instituteurs et l'anarcho-syndicalisme ouvrier. Un mot d'ordre d'Albert Thierry, professeur syndicaliste du début de ce siècle, peut

résumer ce courant et lui donner une certaine cohérence : le refus de parvenir

Il y a d'abord la mise en cause pratique de l'élément fondamental de la juste sélection. Ce courant peut en effet tout d'abord s'appuyer sur une critique de fait de la théorie des aptitudes, résultant de la permanente demande de qualifications différentes ou supérieures dans la production industrielle. Dans la pratique, les exigences du travail et le besoin de qualifications, qui modèlent les aptitudes humaines, remettent totalement en cause le caractère « naturel » que leur confère l'idéologie dominante que partagent défenseurs et adversaires conservateurs de la juste sélection.

Cette mise en cause pratique acquiert une base théorique et se renforce à partir des analyses de l'économie politique classique et du marxisme. L'argumentation suivante se trouve chez Adam Smith et sera reprise par Marx dans *Misère de la philosophie* : « *Ces dispositions si différentes, qui semblent distinguer les hommes des diverses professions, quand ils sont parvenus à la maturité de l'âge, ne sont pas tant la cause que l'effet de la division du travail* », ce qu'il résume ensuite dans une formule frappante : « *Dans le principe, un portefaix diffère moins d'un philosophe qu'un mâtin d'un lévrier. C'est la division du travail qui a mis un abîme entre l'un et l'autre* » (K. Marx, 1847). La diversité humaine n'est donc pas naturelle, mais économique et sociale ainsi n'est-elle pas la cause mais le résultat de la division du travail.

A cette première critique pratique et théorique, il faut ajouter une autre approche — politique — qui intervient à partir de la théorie de la lutte des classes et présente la forme la plus lisible et visible de ce courant. Elle conduit à mettre en cause la juste sélection des psychologues, l'« écrémage bourgeois ». Dans *Le capital*, Marx tire de l'histoire un principe politique et alerte sur les dangers qui guettent les révolutionnaires issus du peuple, il écrit : « *Tout comme pour l'Église catholique au Moyen-âge, le fait de recruter sa hiérarchie sans considération de condition sociale, de naissance, de fortune, parmi les meilleurs cerveaux du peuple était un des moyens de renforcer la domination du clergé et d'assurer le maintien des laïcs sous le boisseau. Plus une classe dominante est capable d'accueillir dans ses rangs les*

*hommes les plus importants de la classe dominée, plus son oppression est solide et dangereuse* » (K. Marx, 1872-1875).

Ce refus de parvenir, cette dénonciation à la promotion sociale populaire, cette hostilité à ce qu'on nommera la démocratisation de l'enseignement, vont devenir dominants dans le mouvement ouvrier à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Ainsi les délégués des Bourses du travail vont exprimer la crainte de voir les ouvriers qui ont reçu une formation professionnelle abandonner les luttes revendicatives. Ainsi Hubert Lagardelle (1875-1958) publiciste, militant socialiste et syndicaliste avant 1914, écrit en 1911 qu'il s'agit d'« *alimenter l'élite décadente des classes bourgeoises par l'élite ouvrière* ». La bourgeoisie, selon ses propres termes, « *ne s'infuserait pas seulement (ainsi) un sang nouveau, elle enlèverait encore au prolétariat les meilleurs de ses chefs.* »

Il faut préciser que le refus de parvenir d'A. Thierry, c'est le rejet de la fortune et des places ainsi que d'une culture qui ressemble à un privilège. Car le savoir ne doit pas être déterminé par la division du travail et la hiérarchie sociale et, contre une promotion individuelle, doit se mettre en place une volonté collective de devenir avec la Révolution.

Ce courant réactif et disparate nie radicalement la « juste sélection » à la différence du conservatisme, qui conteste uniquement les promotions trop rapides.

Ces trois courants (conservatisme étatique et idéologie dominante, réforme de la société utopique, refus de parvenir et révolution) ont de manière manifeste un socle commun et trouvent le même besoin de se déterminer par rapport au mot d'ordre de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. Le conservateur P. Bourget dénonce « *Toutes les carrières ouvertes à tous* » et rejoint le révolutionnaire A. Thierry qui la définit comme le « *Manuel de l'Arrivisme* ». Pour une « *scientifique* » : elle « *fournit les premières conditions qui rendront plus tard l'orientation et la sélection professionnelles possibles* » (D. Weinberg, 1938).

### ÉCOLE UNIQUE ET ÉCOLE DE CLASSE DANS L'ENTRE-DEUX-GUERRES

Après la première guerre mondiale, le courant des « scientifiques » et de la « juste sélection » se prolonge et se popularise sous la forme d'un nouveau projet de réforme de la société, le programme des anciens combattants, les Compagnons. Il est fondé sur trois principes : école unique, gratuité, sélection. Ils revendiquent un enseignement démocratique et l'égalité des chances et imposent le problème de l'école unique à la société française. Dans une période où le besoin de renouveler les élites se fait sentir, et au lendemain d'une épreuve qui dans la fraternité des tranchées a donné l'occasion de connaître le peuple, un égalitarisme de principe, officiel, trouve argument pour revendiquer une réelle égalité, par la promotion des aptitudes de chacun. Mais une nouvelle fois, ils vont rencontrer l'hostilité des « *classes qui détiennent le privilège de l'instruction* » (H. Wallon, 1930).

Il faudra attendre le gouvernement de Front Populaire qui va commencer à mettre en oeuvre sous la forme d'une politique scolaire ce qui n'était précédemment qu'un programme de revendication. Ce courant va donc aboutir à un certain nombre de réalisations dans les domaines de l'orientation et de l'école unique. Le projet de loi sur la réforme de l'enseignement, adopté par le Conseil des ministres en 1937, sur proposition de Jean Zay, «  *vise à unifier l'enseignement primaire public [...] instaure la gratuité dans le second degré et la sélection à son entrée [...] met en place une coordination des ordres d'enseignement dont la condition première est la création d'une classe d'orientation* » (N. et B. Magnan 1981).

Par la suite, en 1938, le rapport au Président de la République qui introduit le décret-loi du 24 mai 1938 portant sur la structure de l'orientation et de la formation professionnelles, explique que ce texte «  *ouvre à chaque enfant le droit d'atteindre au plus haut niveau de qualification professionnelle qui lui soit accessible.*  »

Une telle politique qui lie réforme de l'enseignement, Etat et orientation, suscitera alors, comme auparavant et encore aujourd'hui la peur du communisme étatique de la part des conservateurs. Dans les années trente, le socialiste Léon Blum écrit en effet, dans un texte «  *terrifiant*  », si on en croit Jean-François Revel dans  *Le Point*  du 27 mai 1991, que «  *Gratuité et sélection aboutissent à une sorte de*

*prise en charge de l'enfant par la société, à une orientation déterminée [...], à une sorte [...] d'affectation sociale des tempéraments et des intelligences. » L'ensemble des différentes générations scolaires étant « trié et dirigé selon les mêmes règles dont l'application n'appartient qu'à la collectivité nationale ».*

Malgré l'hostilité des conservateurs, classes nouvelles et orientation vont jouer le rôle qui était imparti à l'école unique dans le projet des Compagnons, et à celui que devait jouer la juste sélection dans les écrits des psychologues : éviter que les enfants ne se dirigent dans des voies pour lesquelles ils ne sont pas faits. On opère ainsi, sous l'égide du gouvernement de Front Populaire, un glissement qui conduit à substituer la question de l'orientation scolaire à celle de la démocratisation de l'enseignement. Tout se passe en effet comme si l'école unique venait se substituer à la science et à la psychotechnique pour créer un lieu assurant la juste sélection.

Mais paradoxalement, durant cette même période de l'entre-deux-guerres le courant hostile à la démocratisation, le refus de parvenir, mot d'ordre critique et positif du début du siècle, acquiert une audience considérable. Alors, dans le mouvement syndical ouvrier et enseignant, comme dans tous les milieux politiques, existe la crainte, que partage la CGT, pourtant réformiste, que l'orientation « *prive les exploités de leurs meilleurs défenseurs* » (B. et N. Magnan, 1981).

Pour autant la liaison entre les aspects politiques, « refus de l'écémage » et théoriques, critique des aptitudes, ne s'effectue pas plus à ce moment, que précédemment. H. Wallon, conformément à la tradition marxiste et communiste, met alors à nouveau en cause la théorie des aptitudes et donc la juste sélection. Il développe ainsi son argumentation, en 1932, devant les militants de l'Éducation nouvelle : « *quelle que soit la diversité entre les individus, nous ne pouvons pas croire à une sorte d'harmonie préétablie qui permettrait de trouver pour chacun une place adéquate dans notre société* » (H. Wallon, 1932).

La liaison ne s'effectue pas plus avec la conception communiste de la scolarisation. La critique des aptitudes restera complètement isolée de « l'école de classe », de la politique scolaire communiste adoptée des années vingt au début des années trente. Cette ligne scolaire de classe conforme aux positions dominantes en URSS ne s'imposera



brièvement qu'après plusieurs années d'un débat très vif contre l'idéologie de l'école libératrice massivement dominante. Les communistes vont alors mettre tous leurs espoirs dans l'école prolétarienne, dénoncer l'école laïque comme l'école catholique, critiquer les fondements de l'école libératrice et l'illusion qui fait d'elle un agent de la promotion sociale. Au contraire, l'école bourgeoise prépare les enfants du prolétariat à l'exploitation et les fils de la bourgeoisie à dresser le peuple, elle limite l'instruction au lieu de la répandre. L'émancipation du prolétariat ne passera donc pas par l'école mais par la lutte des classes. Aussi durant quelques années, seulement, une politique scolaire critique subordonnant tout à la Révolution va se mettre en place et aboutir à la disparition des concepts clés de la réforme : juste sélection, promotion sociale par le mérite ou l'intelligence.

Les débats du mouvement syndical et politique durant l'entre-deux-guerres montrent d'une part l'importance d'une telle position qui met radicalement en cause le réformisme et d'autre part la difficulté de la soutenir jusqu'au bout, c'est-à-dire de tout subordonner à la Révolution.

Si la CGT présente, jusque dans les années trente, un programme revendiquant le droit à la culture pour tous, la gratuité ou l'égalité devant l'instruction, il faut attendre 1931 pour qu'elle exprime, devant l'essor de l'idée d'orientation, sa crainte de voir une telle réforme priver « *les exploités de leurs meilleurs défenseurs.* » Le SNI manifesterà une inquiétude semblable en 1937. De manière beaucoup moins explicite cependant, il s'interrogera : cette nouvelle classe d'orientation ne va-t-elle pas devenir un simple moyen de sélection d'une élite intellectuelle ?

La Fédération Unitaire de l'Enseignement, alors qu'elle est encore dirigée par des instituteurs communistes dans les années vingt, prend, elle, nettement position en 1924 : « *gardons jalousement nos petits, même et surtout s'ils sont intelligents, ne les laissons pas humilier ou accaparer par la bourgeoisie.* » Pour le pédagogue soviétique Choulguine, dans la lignée de Marx et conformément aux positions adoptées par la FUE, avec l'école unique « *la bourgeoisie veut extraire et incorporer les têtes les plus capables du prolétariat pour fortifier ses propres rangs.* » En 1930, la FUE continuera à dénoncer le « *triomphe de cette mystique égalitaire selon laquelle cette égalité de*

*principe devant l'instruction sera capable d'atténuer les conflits de classe* » (B. et N. Magnan, 1981).

Autre élément de ce courant du « refus de parvenir », l'ouvrage de A.-V. Jacquet (instituteur influencé par Proudhon, Sorel et Péguy), publié en 1956, mais écrit vers 1925-1930, justement intitulé *Refus de parvenir*. Il y présente l'univers des instituteurs et les débats qui les divisent sur l'action syndicale et politique. Dans ce « roman-témoignage », l'auteur reconnaît sa dette envers A. Thierry : « *C'est lui qui a le premier parlé du refus de parvenir, c'est à dire de passer dans le camp ennemi.* » Ce mot d'ordre est admis comme définissant « *l'attitude générale de l'avant-garde syndicaliste* », il accompagne dans les discussions entre instituteurs la relance d'une violente critique de l'école unique : « *une fameuse saloperie destinée à duper les travailleurs (et à) unir les classes par le moyen de l'enseignement secondaire enlevant ses meilleurs éléments au prolétariat* », ou « *En écrémant systématiquement les couches prolétariennes (elle) constitue un danger pour la classe ouvrière.* »

Dans les années quarante, les trois courants — ordre social, refus de parvenir, juste sélection et orientation — demeurent actifs. Il y a par contre un déclin de la croyance en la capacité de cerner les aptitudes et de réformer la société à partir de leur détermination qui va affaiblir le courant de la juste sélection (M. Reuchlin, 1971).

Durant l'Occupation, les partisans de l'ordre social continuent de penser que l'orientation doit diriger les travailleurs vers le « *travail auquel les destinaient leurs aptitudes* » « *pour qu'ils ne viennent pas grossir le chiffre des aigris, des révoltés* » (M. Bouvier-Ajam, R. Marcellin, 1942). De même, dans la Résistance communiste on s'oppose à cette conception et craint que « *dégager du peuple une « élite » destinée à vivifier les couches sociales dirigeantes ne fasse tort [...] au souci d'élever la masse des adolescents* » (G. Cogniot, 1943). Mais ce souci se révèle marginal, car c'est dans la perspective de la juste sélection que ce regroupe toute la Résistance. Ainsi le programme du Conseil National de la Résistance, adopté en mars 1944, veut promouvoir « *une élite véritable, non de naissance mais de mérite [...] constamment renouvelée par les apports populaires.* » Dès ce moment conservatisme et refus de parvenir cèdent la place à une conception dominante de la démocratisation de l'enseignement qui in-

tègre des éléments de la juste sélection et de l'orientation avec le collègue unique.

Pourtant le mot d'ordre du refus de parvenir va à nouveau apparaître en 1942, quand l'historien Marc Bloch écrit à A.-V. Jacquet au sujet de son manuscrit et lui fournit un titre, le « *refus de parvenir* ». Il présente les termes d'un débat que Marx formulait et qui va à nouveau figurer au centre du plan Langevin-Wallon de 1947. Mais ce même mot d'ordre tiré de l'histoire fait alors écho à la douloureuse expérience de la défaite et de l'effondrement des élites françaises. Aussi tend-il à privilégier le bien commun — la promotion sociale — plutôt que la préservation de la classe ouvrière et son intérêt. Le refus de parvenir des instituteurs syndicalistes des années trente en devient comme réactionnaire. M. Bloch écrit « *Le refus de parvenir* », [...] *l'attitude peut avoir ses inconvénients, [...]. C'est l'éternel problème de la conscience ouvrière (comme ça a pu être, en d'autres temps et sous d'autres formes, le drame de certaines consciences monastiques) : « monter », non seulement pour assurer mon mieux-être, mais aussi, mais surtout, pour être plus utile ? Mais c'est abandonner ma classe. — Rester dans ma classe ; mais n'est-ce pas me condamner à moins bien servir ? Il n'est peut-être pas souhaitable, même pour la classe ouvrière, même pour l'avenir d'une société en progrès vers une meilleure justice, qu'une classe dirigeante vouée à la sclérose soit seule à fournir les intellectuels ou les techniciens* » (A.-V. Jacquet, 1956). Cet ouvrage, et cette préface, marquent le chant du cygne de ce courant et la victoire de la démocratisation, mais ce ne sera pas celle de la « juste sélection » par les aptitudes.

### **LA DÉMOCRATISATION SELON LE PRINCIPE DE JUSTICE OU DE CULTURE : LE PLAN LANGEVIN-WALLON**

La Libération sera marquée par un Parti Communiste puissant et une volonté de renouveau où les analyses marxistes joueront un rôle considérable. L'orientation est abordée à la lumière du marxisme. Ainsi, P. Naville dans sa *Théorie de l'Orientation Professionnelle* place ces questions dans la lumière du *Capital* de Marx et gagne les personnels de l'orientation à ces conceptions. Ainsi, l'opposition entre

une orientation éducative et une orientation diagnostique, élaborée dans les années cinquante par Antoine Léon et les conseillers d'orientation communistes, doit permettre la mise en oeuvre d'une orientation qui développe les capacités individuelles (A. Léon, 1957).

Le plan de réforme de l'enseignement dit Langevin-Wallon, élaboré de 1944 à 1947, « *représente une sorte de compromis entre les conceptions sociales de ceux que nous avons appelés les scientifiques et celles des partis politiques se réclamant du marxisme* » (M. Huteau, J. Lautrey, 1979). Il conjugue les courants de la juste sélection et celui du refus de parvenir en formulant deux principes fondamentaux, l'un de justice et l'autre de culture ou de développement. Le passage suivant définit le principe de justice dans la droite ligne du courant de la juste sélection : « *L'introduction de la justice à l'école par la démocratisation de l'enseignement, mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous. La diversification des fonctions sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale mais par la capacité à remplir la fonction.* » Il s'agit à nouveau de réformer la société en mettant au premier plan les aptitudes. Pourtant, place et hiérarchie sociales avaient été contestées, durant un premier temps, comme dans le refus de parvenir, explicitement reconnu : « *Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum* » et l'enseignement doit « *se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation* ». C'est le principe de culture ou de développement.

Signe des modifications qui se mettent alors en place, on accorde dans le Plan, à l'orientation scolaire un rôle majeur pour la première fois. C'est au sein du système scolaire et à sa sortie que doivent se mettre en place des procédures de sélection. Elles « *doivent aboutir à mettre chaque travailleur, chaque citoyen au poste le mieux adapté à ses possibilités, le plus favorable à son rendement.* »

Le concept de développement permet de ne pas entrer dans la conception de la juste sélection, de refuser à la fois la division entre l'élite et la masse, et la formation des capacités des individus conformément à la division du travail. Il met en question l'harmonie préétablie entre aptitudes et hiérarchie sociale, que critiquait H. Wallon. Il

commence à donner les moyens de parler des revendications scolaires et sociales autrement, et conformément au droit à l'instruction. Il aboutit à la création du corps des psychologues scolaires (P. Roche, 1983). On peut ainsi commencer à penser dans une perspective révolutionnaire puisqu'on cesse de considérer la division entre élite et masse, bourgeoisie et peuple, comme intangible.

C'est à partir de ce point de vue que H. Wallon, dès 1945, alors même que se déroulent les discussions qui aboutiront au Plan Langevin-Wallon, critique les projets de réforme de l'entre-deux-guerres dont celui des Compagnons. Parce qu'il « *s'agissait [...] de faire en sorte que les distinctions d'origine ne comptent plus, que le mérite seul soit pris en considération (et) de faire qu'un enfant du peuple pût, s'il en avait les aptitudes, entrer dans la bourgeoisie. Cela avait pour contrepartie qu'un enfant sorti des classes bourgeoises, s'il n'avait pas les aptitudes voulues, retomberait [...] dans les professions [...] considérées comme [...] populaires.* » Pour lui, « *l'institution d'une École unique [...] était quelque chose de très insuffisant* ». (H. Wallon, 1945). Sa critique porte donc ainsi sur le principe de justice, tel qu'il se trouve formulé dans les résultats des travaux de la Commission de réforme qu'il sera amené par la suite à présider. Parce qu'il s'agit ainsi de conserver la hiérarchie sociale.

Tout se passe comme si, contre le conservatisme, la mise en avant dans un contexte politique et idéologique favorable au principe de développement comme programme de réforme de la société visait à reprendre le flambeau de la démocratisation de l'enseignement à partir du déclin de la croyance en la capacité de cerner les aptitudes et de réformer la société sur cette base. A partir de ce moment, la juste sélection ne constitue plus un programme de réforme de la société.

A partir de la Libération, sous la IV<sup>e</sup> République et jusque dans les années soixante, il y a deux perspectives critiques qui s'opposent au conservatisme : d'une part, la voie de la transformation de la société qui mêle des éléments issus du « refus de parvenir » à la thématique de « développement et culture », d'autre part, celle du changement de la société par l'école — « promotion et principe de justice ».

## LES RUPTURES DES ANNÉES SOIXANTE ET LA MISE EN PLACE DE L'ORIENTATION DIALOGUÉE DANS L'ÉCOLE UNIQUE

Des changements considérables interviennent à la fin des années cinquante et dans les années soixante et des réformes se mettent en place.

L'événement capital de ces années, c'est « *le réseau scolaire (qui) abandonne sa structure du XIXe siècle pour la structure actuelle* » (A. Prost, 1992). Avec la prolongation de la scolarité et la mise en place du collège unique, disparaît alors l'école de Ferry et le cloisonnement entre une école du peuple et une école de la bourgeoisie. Avec l'école unique la sélection scolaire et sociale ne se produit plus à partir de deux écoles différentes, elle résulte du fonctionnement d'un système unifié. Alors l'orientation entre dans le champ scolaire (J.M. Berthelot, 1993).

L'orientation va subir un ensemble de modifications à partir de cette politique de démocratisation et de collège unique. En 1959 la réforme Berthoin institue le cycle d'observation et d'orientation. Une circulaire d'avril 1961 décide d'une « *Nouvelle dénomination de l'Orientation Professionnelle* », les centres d'orientation professionnelle deviennent centres d'orientation scolaire et professionnelle. Les conseillers changent eux aussi de dénomination. En 1963, se déroule la première réunion du conseil restreint à la présidence de la République et s'ébauche une réforme de l'orientation qui aboutira dix ans plus tard : les nouvelles procédures d'orientation définies par le décret et l'arrêté du 12 février 1973. Elles ont essentiellement pour objectif une « *intégration du système d'orientation dans le système éducatif* » (circulaire du 27 juillet 1973). Cette procédure dialoguée demeure pour l'essentiel aujourd'hui (J.M. Berthelot, 1993).

Ce collège unique correspond à la mise en oeuvre d'une autre politique scolaire d'État, à la politique gaullienne d'éducation qui vise à « *recruter les élites sur une base démocratique* » (A. Prost, 1992) mais non sans contradiction. Le ministre de l'Éducation Nationale de 1967, continue à se réclamer de P. Bourget et proclame que « *l'évolution d'une société n'est pas pratiquement plus compressible que le temps des saisons et le temps des générations* » (A. Peyrefitte cité par H. Salvat, 1969). Ainsi la démocratisation de l'enseignement va recu-

ler alors qu'elle s'affirme en tant que politique scolaire et peut-être de ce fait. En effet, comme l'explique A. Prost, « *la démocratisation a progressé jusqu'au début des années soixante, dans une structure scolaire pensée par des conservateurs [...], alors qu'au contraire, les réformes de 1959, 1963 et 1965, qui voulaient assurer l'égalité des chances devant l'école et la démocratisation de l'enseignement ont, dans les faits, organisé le recrutement de l'élite scolaire au sein de l'élite sociale* » (A. Prost, 1986).

Dans les années soixante, la démocratisation de l'enseignement devient la politique officielle de l'État, une politique scolaire. L'opinion publique et les porte-parole de la politique officielle vont donc associer et identifier démocratisation et orientation. Une publication proche des préoccupations des acteurs de l'Orientation Professionnelle et du public scolaire, le bulletin annuel du Centre d'Orientation du treizième arrondissement de Paris, présente ainsi le bilan de ses activités pour l'année 1963-1964 : « *La réforme de l'enseignement s'institutionnalise sous le double signe de la prolongation de la scolarité et de la démocratisation des études.* » En février 1963, *L'École et la Nation* (revue du PCF pour les instituteurs) constate que « *Les termes d'ORIENTATION et de DÉMOCRATISATION reviennent souvent tant dans les textes officiels que dans les propos les plus divers concernant l'Enseignement.* » En avril 1964, le Directeur de l'INETOP, Maurice Reuchlin, répondant à une question sur le rôle des tests, devant les universitaires de l'Union Rationaliste, associait lui aussi les personnels d'orientation et la démocratisation en expliquant : « *je mets tout mon modeste poids au service de la démocratisation de l'enseignement [...] les conseillers d'orientation qui sortent de l'Institut sont conditionnés si j'ose dire à défendre aussi bien que possible la cause de la démocratisation de l'enseignement* » (M. Reuchlin, 1965).

Le terme de démocratisation est donc devenu pour tous le mot d'ordre qui symbolise la politique scolaire de l'État gaulliste, et il peut donc s'opérer un transfert de signification, d'un projet de transformation de l'école chargé des revendications populaires vers un terme qui désigne le fonctionnement du système et son résultat. La substitution de la question de l'orientation à celle de la démocratisation, déjà esquissée dans les années trente, peut se mettre en place.

Ces transformations de l'école sont contemporaines des changements profonds qui interviennent dans la façon de concevoir les différences interindividuelles. On passe de la croyance au « *caractère constitutionnel et peu modifiable des différences individuelles* », aux « *certitudes relatives aux effets déterminants du milieu* » (M. Reuchlin, 1971). Des enseignants progressistes et communistes commencent une campagne de critique des explications de l'échec scolaire par les aptitudes individuelles sous la forme d'une dénonciation du supposé rôle décisif des dons. De leur côté P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans *Les héritiers* expliquent que l'école légitime « *les inégalités de chances devant la culture en transmuant [...], les privilèges socialement conditionnés en mérites ou en « dons » personnels* ». Ils mettent en évidence « *le rôle de l'héritage culturel* » et critiquent « *l'université, image renversée de la nation.* » Tout concorde pour rendre intenable les positions de ceux qui pensent la scolarisation et la sélection sociale en termes de « juste sélection ».

A partir des années soixante-dix, le terme d'orientation va englober à la fois le fonctionnement du système éducatif et son résultat scolaire et social. Sous son égide va se substituer un ordre construit à un ordre établi et par ce dispositif dialogué s'accomplir la « *juste sélection* », non par les aptitudes, mais par le jeu scolaire. La hiérarchie sociale sans juste sélection et sans démocratisation trouve sa légitimité dans l'école qui fonctionne sur l'illusion de fournir à chacun, par une orientation dialoguée à l'intérieur d'une école unique les mêmes moyens de réussir. A partir de ces années, comme l'explique A. Prost, l'orientation scolaire, « *invention précieuse pour les uns, diabolique pour les autres* » participe à ces « *mécanismes subtils et progressifs [...], de déception et de résignation (qui) remplacent l'ordre établi des conditions ; (et) conduisent chacun à sa place.* » L'école « *du second XX<sup>e</sup> siècle fait de l'inégalité des conditions le résultat d'un processus hautement légitime, parce que scolaire : ceux qui réussissent se persuadent qu'ils l'ont mérité, et ceux qui échouent peuvent se dire [...] qu'ils ont eu leur chance* » (A. Prost, 1983). Élaboré de 1963 à 1973, ce dialogue inégalitaire impose aux uns et concède aux autres. Il contraint les enfants des familles populaires à accepter leur orientation et à reconnaître leur échec scolaire et social, de même qu'il permet aux enfants des couches moyennes et supérieures de préserver



leurs positions sociales. Depuis plus de vingt ans, il constitue une formidable machine à conserver la société. Ce simple appel à l'aide d'un jeune homme de 24 ans en témoigne quand il explique : « *je suis sans travail depuis la fin de ma scolarité. Il est vrai que je n'ai pas été très bon dans mes études et je regrette amèrement de ne pas m'en être préoccupé à l'époque* » (*Femme Actuelle*, 12 et 12 février 1996). Il avait les moyens de réussir mais il n'a pas su saisir sa chance. Il s'attribue la responsabilité de son échec scolaire, les « orientations » subies dans une société de l'égalité proclamée, l'ont conduit à accepter son échec scolaire et social et plus largement son sort.

## CONCLUSION

Le courant du refus de parvenir a disparu parce qu'il n'a pas su trouver une forme cohérente et surtout parce qu'il supposait une perspective révolutionnaire. Le conservatisme ne peut plus se réduire au maintien des privilèges, il présente des substituts ou des leurres, des voies prétendument équivalentes (P. Bourdieu, P. Champagne, 1993). Pour sa part la démocratisation successivement associée et identifiée à l'orientation, ne constitue plus depuis les années quatre-vingts un objectif reconnu. L'État abandonne entre 1983 et 1985 sa mission de démocratisation (J.-L. Dérout, 1992). L'orientation se substitue à l'objectif de démocratisation. Pourtant, malgré tout et malgré les années, des discours tirant leur logique des anciens courants demeurent, comme si il était impossible de penser autrement, dans un autre cadre.

Ainsi dans son projet *La France pour tous*, J. Chirac propose-t-il à nouveau les formules de la « juste sélection ». Il écrit : « *Au nom de l'égalité des chances, je veux que l'école puisse donner à chaque enfant la chance de maîtriser les bases du savoir, de développer ses talents, sans considération de ses origines familiales ou sociales.* »

Des conceptions semblables de sa place dans la société restent présentes. Ainsi un étudiant présente une position identique et l'écho des différentes formes de la revendication de démocratisation de l'enseignement à travers l'idéologie du mérite. La revendication d'une juste et égalitaire formation des élites peut passer pour un programme politique. Il souhaite s'engager « *pour qu'une chance de « s'en sortir » soit donnée à tous sans que l'origine ou la naissance puissent*

P. ROCHE

*représenter un barrage* » (*L'Humanité*, le 20 avril 1995). Une seconde étudiante s'est pour sa part découverte anarchiste et « ouvriériste ». Elle explique qu'« *Elle ne sera pas prof de fac, comme ses parents l'espéraient, parce que, dans ce cas, elle deviendrait une « nantie* » et n'aurait « *plus envie que la société change* » (*Nouvel Observateur*, 21 au 21 décembre 1995).

Le projet d'une véritable démocratisation de l'enseignement comme son rejet conservateur et le refus de parvenir demeurent des discours et des propos ; ils ne font plus une politique.

**Pierre ROCHE**  
CIO Paris XIII

**Abstract :** In the 20th century France, the demand for the democratization of education has established itself in various guises : fair selection procedures ; the concept of école unique proposing an integration of primary and secondary levels ; the plan drawn up by the Langevin-Wallon commission set up in 1944-1947 ; and collège unique or a common middle school. This demand has taken shape in the confrontation between those supporting order, reform and revolution and has resulted in the kind of educational guidance which has legitimized the inequality of social conditions.

**Key-words :** aptitude ; democratization of education ; division of labour ; educational and careers guidance ; educational reform.

## BIBLIOGRAPHIE

- BERTHELOT, J.-M. (1993) *École, orientation, société*. Paris, PUF.  
BINET, A. (1911) *Les idées nouvelles sur les enfants*. Paris, Flammarion.  
BOURDIEU, P., CHAMPAGNE, P. (1993) « Les exclus de l'intérieur » — in : P. Bourdieu (dir.) *La misère du monde*. Paris, Le Seuil.  
BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1964) *Les Héritiers*. Paris, Minuit.  
BOURGET, P., (1902) *L'Étape*. Paris, Plon.

- BOUVIER-AJAM, M., MARCELLIN, R. (1942) *Les principaux problèmes de l'orientation professionnelle*. Paris, E. Chiron.
- COGNIOT, G. (1943) *Esquisse d'une politique française de l'enseignement*. Paris, Éditions du PCF.
- DANVERS, F. (1988) *Le conseil en orientation en France des origines à nos jours*. Issy-les-Moulineaux, EAP.
- DEROUET, J.L. (1992) *École et Justice*. Paris, Métaillé.
- HUTEAU, M. (1983) « L'évolution de l'orientation en France » — in *Pour une approche éducative en orientation*. Montréal, Gaëtan Morin.
- HUTEAU, M., LAUTREY, J. (1979) « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. » — *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. Janvier-février-mars.
- JACQUET, A.-V. (1956) *Refus de parvenir*. Blainville-sur-Mer, L'Amitié par le livre.
- LANGOUET, G., LEGER, A., LELIEVRE, C. (1994) *École publique ou école privée ?*. Paris, Fabert.
- LEON, A. (1957) *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Préface de H. Wallon. Paris, PUF.
- MAGNAN, N., MAGNAN, B. (1981) *Autour de la notion d'« école unique » : syndicalisme et mouvements pédagogiques entre deux guerres*. Centre de recherches d'histoire des mouvements sociaux et du syndicalisme. Université Paris IFEN. (62 pages).
- MARX, K. (1847). *Misère de la philosophie*. Paris, Editions Sociales. 1961.
- MARX, K. (1872-1875) *Le Capital*. Paris, Editions Sociales. 1959.
- NAVILLE, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris, Gallimard.
- Ministère de l'Éducation Nationale. *La réforme de l'Enseignement. Projet soumis à M. le Ministre de l'Éducation Nationale par la Commission Ministérielle d'Étude*. s.l.n.d. (1947). (Projet dit Plan Lanngevin-Wallon de réforme de l'enseignement).
- PROST, A. (1983) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Vol. IV. Paris, Nouvelle Librairie de France.
- PROST, A. (1986) *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, PUF.

P. ROCHE

- PROST, A. (1992) *Éducation, société et politiques*. Paris, Le Seuil.
- REUCHLIN, M. (1965). « Examens et concours. » — *Les Cahiers Rationalistes*, mars.
- REUCHLIN, M. (1971) « Applications de la psychologie. Naissance de la psychologie appliquée » — in : *Traité de psychologie appliquée*, livre I. Paris, PUF.
- ROCHE, P. (1983) « La création du corps des psychologues scolaires en 1944 et la question des aptitudes et de la division du travail. » — *Société Française*, n° 7, mai-juin-juillet.
- SALVAT, H. (1969) *L'intelligence. Mythes et réalités*. Paris, Éditions Sociales.
- WALLON, H. (1930) *Principes de psychologie appliquée*. Paris, A. Colin.
- WALLON, H. (1932) « Culture générale et orientation professionnelle » — in : H. Gratiot-Alphandéry (1976). *Lecture d'Henri Wallon. Choix de textes*. Paris, Éditions Sociales.
- WALLON, H. (1945) Conférence sur la Réforme de l'Université, faite à l'Union Française Universitaire le 20 décembre 1945. Paris, UFU.
- WEINBERG, D. (1938) « La profession. Le travail professionnel. Nature et organisation. Sélection et orientation professionnelles » — in : H. Wallon (dir.) *Encyclopédie Française*, tome VIII : « La Vie Mentale ». Paris, Société de Gestion de L'Encyclopédie Française.