

Politiques de démocratisation scolaire au fil du 20^{ème} siècle

Grandes étapes et chemins de traverse

Dominique GROOTAERS – META, Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation

Aborder les politiques de démocratisation de l'école, c'est aussi chercher les principes qui ont guidé par le passé et inspirent aujourd'hui le projet scolaire. Ce n'est donc pas seulement analyser comment fonctionne l'école, ni les résultats que cela induit, mais c'est présenter l'idéal qu'elle poursuit et comment cet idéal a été et est mis en œuvre par les politiques menées (avec plus ou moins de succès), quelles sont les valeurs sous-jacentes et les ingrédients utilisés à cet effet. Parmi ces ingrédients, la solidarité a été quelque peu oubliée. Réinjecter cet ingrédient dans l'école permettrait d'ouvrir une voie nouvelle pour la réalisation du projet d'école démocratique.

La première partie de cet article présente un résumé des étapes qui jalonnent un siècle de politiques scolaires de démocratisation et met en évidence le principe dominant qui oriente ces politiques: la méritocratie. C'est elle qui fonde le fonctionnement concret de l'école et nourrit la «foi» et la mobilisation des acteurs de tous bords vis-à-vis de cette institution. Dans un second temps, nous présenterons les trois ingrédients qui sont à la base du projet politique de l'instruction publique: la Science et le savoir de la Raison, la mise en valeur des talents et la promotion socioprofessionnelle, la création d'un large sentiment d'appartenance et la citoyenneté.

Dans une troisième partie, nous verrons quel changement de cap est en train de s'opérer aujourd'hui dans la conception de l'école démocratique. Pour ce faire, nous dresserons le portrait d'un nouvel idéal qui émerge dans les discours des responsables politiques actuels, encore et toujours soucieux de lutter contre l'échec scolaire. Cet idéal qui se présente comme une alternative à la méritocratie est celui de l'éducabilité généralisée. Puis, nous dessinerons le portrait d'un autre idéal qui semble avoir été largement ignoré jusqu'ici par les politiques éducatives de démocratisa-

tion scolaire et que nous voudrions mettre à l'avant de la scène. Il s'agit de l'idéal de la pédagogie sociale qui promeut les méthodes actives, tout en mettant l'accent sur le pôle collectif et la valeur de la solidarité. Nous pensons que cet idéal-là pourrait être proposé comme une troisième voie et ouvrir de nouvelles perspectives d'inspiration pour le projet politique d'une école de la réussite.

Les cinq étapes de la démocratisation scolaire

En Belgique, le système scolaire a connu plusieurs étapes dans l'ouverture de l'école à tous les enfants: du premier projet politique d'instruction publique à celui de l'égalité des résultats, en passant par l'égalité des chances...¹

Première étape: la massification de l'instruction élémentaire (1830-1918)

A partir du moment où la Constitution belge a dévolu à l'Etat le financement au moins partiel de l'instruction publique, les revendications pour une instruction élémentaire du peuple, autrement dit le projet de la démocratisation scolaire, se sont conjuguées avec les revendications pour plus de justice sociale.

C'est après 1850 que les libéraux progressistes et, ultérieurement les socialistes et les démocrates-chrétiens, revendiquent **l'instruction primaire pour tous comme un moyen d'émancipation sociale**, donnant accès à la citoyenneté. En effet, la revendication de l'instruction obligatoire jusqu'à 14 ans par ces acteurs est contemporaine et associée à leurs luttes pour obtenir le suffrage

1. Voir: Dominique GROOTAERS, *Cent cinquante ans d'instruction publique, à la poursuite de l'intégration sociale et de la promotion individuelle*, in *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Editions du CRISP, 1998, pp. 88-103.

universel. A la veille de la guerre 14-18, l'obligation et le droit à l'instruction primaire pour tous, de même que le droit et l'obligation de vote pour tous (sauf pour les femmes!), sont acquis simultanément.

Il est un autre lien, tout aussi étroit, entre la première étape de la démocratisation scolaire et la première étape de la démocratisation de la société industrielle. Nous songeons à la relation existant entre la loi décrétant l'instruction obligatoire et gratuite jusque 14 ans et une autre loi votée une semaine plus tard: la loi interdisant le travail des enfants de moins de 14 ans. Ici encore, le lien est évident entre des mesures politiques visant à démocratiser l'école et d'autres à portée sociale, visant à protéger les travailleurs et leurs enfants contre des conditions sociales jugées abusives par les progressistes.

L'instruction primaire obligatoire et gratuite est donc la première conquête de la politique de démocratisation scolaire. Elle s'arrête à la sortie de l'école primaire, prolongée par son quatrième degré². Elle ne concerne pas l'enseignement moyen³, qui demeure un enseignement à l'accès réservé, de facto, à certains groupes sociaux. Les structures scolaires en vigueur à l'aube du 20^{ème} siècle sont organisées en voies parallèles, ne communiquant pas entre elles, et étant destinées chacune à un public d'origine sociale déterminée: aux enfants du peuple, l'école primaire et son quatrième degré; aux enfants de la petite bourgeoisie (employés, artisans, commerçants), l'école moyenne offrant le degré inférieur des humanités modernes; aux enfants de la bourgeoisie et des professions libérales, les collèges et athénées offrant les humanités modernes complètes et les humanités gréco-latines. Ces trois grandes voies sont étanches dès le début de la scolarité. En effet, les écoles moyennes, les athénées et les collèges comprennent, dans leurs murs, des sections préparatoires correspondant à l'école primaire mais donnant un programme plus poussé que dans les classes primaires ordinaires. Par ce système, chaque public scolaire est instruit, éduqué et socialisé en tenant compte de sa

2. Il s'agit de deux années complémentaires d'école primaire, destinées aux élèves de 12 à 14 ans qui ne poursuivaient pas leur scolarité au-delà du primaire.

3. Le terme 'enseignement secondaire' apparaît seulement après la seconde guerre mondiale. Jusque-là, les termes utilisés sont ceux d'enseignement 'moyen' ou d'enseignement 'technique', ces deux types d'enseignement étant qualifiés d'enseignement 'post-primaire'.

destinée sociale. L'école pratique la **sélection sociale externe**. L'accès des différentes voies scolaires est lié au milieu social des parents: ce sont ces derniers qui «spontanément» inscrivent leurs enfants dans le type d'école et la forme d'études correspondant à un avenir qu'ils imaginent, pour leurs rejetons, conforme à leur propre place dans le monde socioprofessionnel.

Seconde étape:

la promotion des meilleurs (1918-1945)

Après 1918, l'enjeu social est d'ouvrir l'accès aux études moyennes, et même aux humanités complètes, aux enfants d'origine modeste, non pas à tous mais seulement à ceux considérés comme 'mieux doués'. La contribution de l'école à la reproduction sociale et la sélection sociale externe déterminant l'accès aux études ne sont pas fondamentalement remises en cause. Cependant, l'ambition des progressistes de l'époque est de corriger quelque peu cette sélection sociale en instaurant une 'sélection rationnelle des élites'. Avec la création des premiers *Offices d'orientation* (ancêtres des *Centres P.M.S.* institués après 1945) et la mise au point des premiers tests psychosociaux (par O. Decroly), il s'agit de repérer «scientifiquement» les aptitudes de chaque jeune afin de le pousser ou non dans les études, ou de lui proposer telle ou telle orientation professionnelle, en fonction de son profil individuel.

Cette 'sélection rationnelle' des bons éléments issus des milieux modestes va de pair avec des mesures visant à les encourager financièrement à poursuivre leur scolarité au-delà de 14 ans. Ainsi la loi de 1921, instituant le *Fonds des Mieux Doués*, leur accorde des bourses d'études pour la poursuite d'études moyennes ou techniques.

Les politiques scolaires de l'entre-deux-guerres tentent en outre d'assouplir quelque peu l'étanchéité des différentes voies parallèles du système scolaire, grâce à la création de passerelles.

L'entre-deux-guerres est donc à la fois caractérisé par une sélection sociale à l'entrée des différentes voies scolaires et par le projet méritocratique de la **promotion des meilleurs** à l'intérieur de ces voies. Cette forme de démocratisation permet à des enfants de milieu modeste d'accéder à l'élite (soit l'élite bourgeoise, soit l'élite ouvrière), mais en nombre

restreint. La démocratisation par la promotion des meilleurs favorise un renouvellement fortement limité et contrôlé des élites sociales. En ce sens, on peut dire que cette deuxième forme de démocratisation vient compléter la première dont l'objectif était l'instruction élémentaire du peuple.

La promotion des meilleurs réalise le principe de la méritocratie scolaire : les enfants 'méritants', c'est-à-dire à la fois doués et à la fois volontaires et persévérants, doivent être encouragés et soutenus dans leur projet de poursuite d'études et dans leur aspiration à la promotion socioprofessionnelle qui l'accompagne et ce, même et surtout s'ils sont d'origine sociale modeste. Vu le petit nombre d'enfants concernés, cette étape s'inscrit dans l'idéal d'une **méritocratie étroite**.

Troisième étape :

la mise en système et la massification de l'enseignement secondaire (1945-1960)

La hausse du niveau de vie et la croissance économique sont faibles durant l'entre-deux-guerres. Par contre, une forte croissance de la production et de la consommation caractérise les 'Trente glorieuses' (1945-1975). Cette croissance sans précédent s'accompagne d'une demande d'élévation du niveau de scolarité, tant de la part des employeurs que de la part des familles.

Nous sommes, à cette époque, en face d'une nouvelle étape de la politique de la démocratisation scolaire dont l'enjeu social est d'ouvrir à tous les jeunes l'accès des années inférieures de l'enseignement secondaire. Aussi bien la filière de l'enseignement moyen que la filière de l'enseignement technique sont dorénavant articulées directement avec la sixième année primaire. Et c'est dans le cadre de l'une de ces filières que s'achève désormais la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans. Dans cet esprit, le *Pacte scolaire* (1958) étend d'ailleurs le principe de la gratuité, s'appliquant à l'origine à la seule école primaire (conformément à la loi de 1914), à l'ensemble de l'enseignement secondaire.

La mise en système de l'enseignement secondaire signifie une mise en ordre de l'offre des différents types d'écoles, à la fois par la **création des réseaux d'enseignement** (et la promulgation des règles de subventionnement de ceux-ci) et à la fois par la nou-

velle organisation de l'enseignement secondaire en trois filières prenant toutes appui sur un **enseignement primaire commun à tous**. Cette mise en système rencontre l'objectif de la hausse globale des niveaux d'études des jeunes, en général. Elle aboutit à la **massification de l'enseignement secondaire** (dont le nombre d'élèves a triplé entre les années 1950 et 1970).

Dans ce nouveau contexte, le quatrième degré perd sa raison d'être et décline tout doucement (pour être définitivement supprimé en 1975). L'école primaire prend une nouvelle signification : elle ne représente plus la voie de l'instruction élémentaire complète pour le peuple, mais correspond désormais à la première étape d'une scolarité de masse qui se poursuit, pour tous, durant les premières années de l'enseignement secondaire.

Simultanément, les différentes filières (générale, technique, professionnelle) de l'enseignement secondaire sont mises en parallèles et organisées selon la même structure, comprenant deux cycles : un cycle secondaire inférieur et un cycle secondaire supérieur (1953). La fréquentation des premières années de l'enseignement secondaire ne représente plus une promotion réservée à une minorité d'enfants d'origine modeste, mais un cursus normal suivi par tous les jeunes.

A la même époque, les autorités politiques centrales définissent des règles de passage de classe à l'intérieur de chacune des trois filières et d'une filière à l'autre (1957). Si, formellement, ces règles prévoient qu'il est possible à un élève de la filière technique de se réorienter vers la filière générale, les conditions d'admission sont plus sévères dans cette dernière et, en pratique, c'est le cheminement inverse qui s'observe dans la majorité des cas : un élève en difficulté dans la filière générale est réorienté, sans redoublement, vers la filière technique. De même, un élève en difficulté dans la filière technique passe sans problème dans la classe supérieure de la filière professionnelle.

Ainsi, alors que se généralise l'accès à l'enseignement secondaire inférieur, des mécanismes de relégation scolaire commencent à se développer. Cette logique de la relégation est contenue en germe dans les règles de passage d'une classe à l'autre et d'une filière de l'enseignement secondaire à l'autre, définies formellement en 1957. Ces règles instaurent une **orientation par**

l'échec scolaire à l'intérieur de l'enseignement secondaire et aboutissent à hiérarchiser les trois filières sur le plan de leur valeur scolaire. Comme l'échec scolaire touche proportionnellement plus souvent les enfants d'origine populaire que les autres, les mécanismes de relégation scolaire signifient la **mise en place d'un processus de sélection sociale interne**, opérant au cœur même du fonctionnement ordinaire de la classe.

Cependant, pendant les Trente Glorieuses, l'emploi est encore largement accessible aux jeunes de moins de 18 ans, même à ceux qui n'ont pas parcouru une filière d'enseignement secondaire jusqu'à son terme. La plupart des jeunes d'origine sociale modeste quittent l'école pour le travail, au niveau de l'enseignement secondaire inférieur (offrant un diplôme à la clé). Les mécanismes de relégation ont donc encore une portée limitée, puisqu'**une porte de sortie perçue comme positive (le travail)** s'ouvre aux jeunes en difficulté scolaire.

Quatrième étape : l'égalité des chances généralisée et la relégation scolaire (1960-1975)

Une fois mises en place, les nouvelles structures de l'enseignement secondaire accueillant désormais toute une classe d'âge, les acteurs politiques progressistes commencent alors à dénoncer la hiérarchie scolaire établie entre les filières, dans la mesure où cette hiérarchie scolaire reflète la hiérarchie sociale. Ces acteurs refusent le fait que, statistiquement, la fréquentation de chacune des trois filières soit liée à l'origine sociale des élèves, comme le montrent de nombreuses études de la sociologie de l'éducation, dès les années 1960. Ils revendiquent dès lors un accès égal pour tous les élèves aux filières scolaires fortes, quelle que soit leur origine sociale : ce nouveau projet de démocratisation scolaire répond au principe de **'l'égalité des chances généralisée'**.

Un tel projet de démocratisation scolaire se traduit dans l'instauration de l'enseignement secondaire rénové. La structure du Rénové, avec son degré d'observation indifférencié selon les filières, vise en premier lieu à favoriser, pour chaque enfant, quelle que soit son origine sociale, le meilleur choix possible d'orientation, en tenant compte de ses

capacités réelles. En outre, la structure du Rénové basée sur un système d'options, en multipliant les choix possibles à l'intérieur même des filières et les occasions de réorientation au fur et à mesure de la poursuite de la scolarité, vise à augmenter les chances offertes à chaque élève de poursuivre la meilleure scolarité possible, en fonction de ses aptitudes individuelles.

Le projet de l'école de l'égalité des chances généralisée correspond donc au projet d'une école qui refuse explicitement le principe de l'accès réservé et de la sélection sociale externe, se jouant à l'entrée des filières les plus valorisées de l'enseignement secondaire. Mais, paradoxalement, avec la mise en place de l'enseignement secondaire rénové et sa généralisation, les **mécanismes de relégation scolaire**, formellement prévus dès l'étape précédente, et le **processus de sélection sociale interne** qui accompagne ces mécanismes – comme nous l'avons expliqué ci-dessus – vont prendre **une importance croissante**. Ainsi, après avoir ouvert largement les portes de l'enseignement secondaire à tous, indistinctement, l'organisation du système scolaire va conduire à une réorientation, en grand nombre, des élèves d'origine sociale modeste d'une filière de valeur scolaire élevée vers une filière de valeur scolaire plus basse, en raison de leur échec dans la première filière.

La réforme du Rénové prend place à la fin de vingt-cinq années de croissance économique s'accompagnant d'un élargissement des débouchés accessibles aux nouveaux diplômés. Le principe de l'égalité des chances offertes à chacun par l'école n'est pas en contradiction, loin de là, avec le principe de la méritocratie. L'idéal poursuivi par les politiques scolaires de cette époque répond au principe d'une **méritocratie de l'expansion**. En effet, une fois aplanis les obstacles liés à des facteurs extérieurs relevant de l'origine sociale, l'école de l'égalité des chances généralisée est censée permettre aux 'dons' et aux 'mérites' de chaque élève (ou, traduit dans un vocabulaire plus contemporain, à leurs 'aptitudes' et à leur 'motivation'), de donner leur pleine mesure. La réussite dans les études rendue théoriquement accessible à chacun, sans plus aucune sélection sociale externe, est donc, plus que jamais, confiée à l'initiative et à la responsabilité de l'élève lui-même...

Remarquons que le vécu subjectif de la méritocratie, du point de vue du jeune, va se transformer radicalement avec le développement de l'orientation dans les études secondaires sur base de l'échec plutôt que sur base de la réussite (comme c'était le cas à l'étape de la promotion des meilleurs et encore, dans une moindre mesure, à l'étape de la massification de l'enseignement secondaire). Si le jeune fait l'expérience de la réussite scolaire et d'un parcours scolaire lui offrant de nouvelles possibilités d'emploi et ainsi, une perspective d'ascension sociale, le principe de la méritocratie lui permet d'en tirer une fierté personnelle et de se construire une image valorisée de lui-même. Dans le cas où c'est l'échec scolaire qui détermine son parcours et son orientation dans les études, le principe de la méritocratie induit au contraire une culpabilisation du jeune, censé être le premier responsable de sa relégation scolaire, et cette expérience peut contribuer à détériorer son image de soi.

Cet effet subjectif négatif de l'idéal de la méritocratie va commencer à jouer surtout après 1975, à partir du moment où les jeunes des milieux populaires faisant l'expérience de l'échec scolaire et de la relégation qui en découle se sentent de plus en plus 'pris au piège de l'école'. En effet, depuis la crise des emplois de la fin des années 1970, il n'y a plus d'autre alternative pour eux que d'être élèves de l'enseignement secondaire. D'ailleurs, en plein boum du chômage des jeunes, en 1983, la loi a entériné cette situation en promulguant l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans. De plus en plus, les jeunes eux-mêmes perçoivent que le fonctionnement de l'école secondaire comme ascenseur social (via les divers diplômes de ce niveau) est bel et bien grippé!

Cinquième étape: vers l'école de l'égalité des résultats? (1975-...)

Le cinquième et dernier projet de démocratisation scolaire répond à l'idéal de '**l'égalité des résultats**'. A la différence de l'idéal de l'égalité des chances généralisée, ce projet s'attache moins à réaliser l'égalité d'accès à l'entrée des filières et l'optimisation des choix individuels faits par chaque élève en fonction de ses aptitudes au fur et à mesure du déroulement de ses études secondaires, qu'à garantir une **égalité à la sortie des études**, en définissant une sorte de

minimum d'instruction pour tous, comme condition incontournable de la citoyenneté et de la participation de chacun à la société complexe actuelle.

Les promoteurs de ce projet s'attellent, d'abord, à définir des **objectifs minimaux communs** (appelés 'socles de compétences' dans le jargon pédagogique actuel) que tous les élèves devraient avoir impérativement acquis à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire, dans un **souci d'émancipation sociale**, c'est-à-dire d'insertion socioprofessionnelle et de participation civique aux différentes dimensions de la vie quotidienne dans notre société. Ensuite, les politiques scolaires cherchent à mettre en place des **dispositifs différenciés** selon les publics, afin de mener chaque élève à la réussite par rapport à ces objectifs minimaux. On voit ainsi apparaître les écoles en discrimination positive, le non-redoublement au premier degré du secondaire, la mise sur pied d'une *Commission communautaire des professions et qualifications (CCPQ)* dont l'objectif est de revaloriser les formations techniques et professionnelles de base en les rendant plus opérationnelles⁴. Différents décrets plus récents poursuivent cette politique de différenciation. Le décret *Ecole de la réussite dans l'enseignement fondamental* (1995) vise ainsi à permettre à chaque enfant de parcourir sa scolarité par cycle, d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement, depuis son entrée à la maternelle jusqu'à la fin de la sixième année primaire. Dans le même sens, le décret *Missions* (1997) définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire vise notamment à faciliter la transition entre les deux dernières années de l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire.

Au même moment, les enquêtes internationales (PISA⁵, par exemple) sont venues mettre en lumière la relative inefficacité de notre système scolaire à enrayer les mécanismes de reproduction sociale. Elles

4. La CCPQ a piloté la rédaction des différents 'profils de qualification' et des différents 'profils de formation' qui dérivent des premiers. Les profils de formation énoncent les objectifs d'enseignement pour les diverses spécialités offertes par les filières de qualification. Les profils cherchent à s'ajuster aux besoins professionnels actuels et futurs et à mettre davantage l'accent sur les compétences à acquérir que sur les contenus enseignés.

5. Voir encadré p. 49.

ont rendu visible au yeux de l'opinion publique la faiblesse catastrophique des acquis (en lecture, en mathématique, en sciences) du quart des jeunes de 15 ans issus des milieux socio-économiquement les plus faibles et le fossé qui sépare leurs résultats de ceux du quart des jeunes de 15 ans issus des milieux socio-économiquement les plus élevés⁶.

Ebranlés par ces révélations et préoccupés de mettre en œuvre sans délai le projet de l'égalité des résultats, les responsables politiques actuels mettent en avant un nouveau principe de promotion des élèves qui prend la place du principe de la méritocratie : **l'éducabilité généralisée**. Selon ce nouvel idéal, la toute grande majorité des élèves (quelle que soit leur origine sociale, qu'ils soient doués ou non, motivés ou non) peuvent et doivent parvenir à maîtriser une série de compétences, c'est-à-dire atteindre les objectifs de base censés correspondre au projet civique de l'école secondaire pour tous. Mais, paradoxalement – et cette contradiction tiraille en profondeur l'institution scolaire de ce début du 21^{ème} siècle – l'école primaire et surtout l'école secondaire reposent toujours sur des mécanismes d'orientation par l'échec et sur le processus de la sélection sociale interne !

Les trois ingrédients qui fondent l'idéal de l'école démocratique

Regardons à présent le projet politique de 'l'instruction publique' (ou de 'l'école démocratique'), non plus en retraçant l'évolution des politiques scolaires menées, mais en construisant une sorte de matrice qui reprend les invariants composant la conviction partagée (ou l'imaginaire collectif) des acteurs. C'est cette conviction ou cet imaginaire collectif qui a poussé dans le passé et motive encore aujourd'hui les acteurs à tenter de mettre en œuvre ce projet politique. Dans cette matrice de l'imaginaire fondateur du projet de l'école démocratique, nous pouvons mettre en évidence trois ingrédients. Chaque ingrédient peut être caractérisé par les finalités qu'il poursuit, le pôle (individuel ou collectif) qu'il privilégie et la valeur qui le sous-tend. Ces ingrédients sont susceptibles de donner lieu à plusieurs combinaisons suivant le poids qui est donné à chacun dans la mise en œuvre des politiques scolaires concrètes, au fil de l'histoire.

6. Voir article qui suit.

Premier ingrédient :

la Science, le savoir de la Raison

Cet ingrédient, qui valorise la recherche de vérité, l'objectivité, l'esprit critique, l'élargissement du particulier vers l'universel, etc., était déjà présent dans le projet des libéraux du 19^{ème} siècle. S'opposant au dogmatisme de l'Eglise, ces derniers voulaient former un être doté du libre arbitre et affranchi de l'influence morale du clergé. Selon eux, seule l'éducation au savoir de la Raison et de la Science pouvait libérer l'individu de l'autorité dogmatique. L'accès à l'écrit est considéré comme le corollaire de l'accès à ce savoir-là, car l'écrit est une manière de fixer le savoir, de le diffuser largement, de formuler une pensée de manière stable, communicable, objective et susceptible d'être vérifiée et/ou discutée. Quand on sait lire, on devient libre, libre de penser par soi-même (et dans son for intérieur), libre de résister à toutes les formes d'autoritarisme (non seulement religieux, mais aussi politique ou institutionnel). D'un point de vue collectif, recourir au savoir établi et apprendre à raisonner par soi-même conduisent à confronter son point de vue à celui des autres, à prendre du recul par rapport à ses idées « spontanées », à rechercher l'objectivité, à se frotter aux faits, à mettre en forme et à modéliser ses conclusions dans une optique de généralisation (passage par l'abstraction), à accepter le caractère provisoire et dynamique des résultats obtenus, etc.

En résumé, exprimée de manière positive, la finalité propre à la Science et au savoir de la Raison est l'émancipation de la conscience et la capacité de penser par soi-même. Exprimée de manière négative, c'est l'opposition à tous les types de dogmatismes, d'autoritarismes et d'obscurantismes.

Centrée avant tout sur **l'individu**, la valeur mise en avant à travers cet ingrédient est **la liberté de conscience et de choix de chacun**.

Deuxième ingrédient :

la mise en valeur des talents et la promotion socioprofessionnelle

La scolarisation vise à s'opposer à l'héritage culturel, à remettre en cause l'avantage social des 'héritiers' comme dit Bourdieu, à refuser les privilèges de naissance comme principaux facteurs de la réussite sociale. L'école veut permettre aux enfants d'origine modeste de dépasser les obstacles de type socioculturel. Il s'agit de promouvoir

l'égalité des chances en encourageant la poursuite des études de ceux qui montrent les capacités et la volonté de réussir, surtout dans le cas des enfants de condition sociale modeste. Les élèves 'mieux doués' et 'méritants' seront donc soutenus dans leur parcours scolaire. Traduit dans un vocabulaire plus actuel: sont encouragés les élèves (plus particulièrement, les élèves des milieux populaires) qui montrent des aptitudes, ont un projet personnel et sont motivés pour des études données. L'accès aux diplômes doit leur ouvrir la porte à des 'carrières', à des postes professionnels plus valorisés ou, dans un vocabulaire plus moderne, favoriser la promotion socioprofessionnelle. In fine, cette promotion individuelle sera également bénéfique pour le progrès social, économique et technique du pays, voire de la société tout entière.

En luttant contre l'élitisme associé aux différentes formes d'héritage (argent, acquis culturels, relations, réputation, etc.), l'école ne renonce cependant pas à toute forme d'élitisme. Elle en promeut un nouveau type: l'élitisme lié au mérite.

En résumé, dit de manière positive, la mise en valeur des talents individuels et la promotion socioprofessionnelle qui lui est associée poursuivent la finalité de l'égalité des chances et obéissent au principe de la méritocratie. Définie négativement, la finalité est la lutte contre les privilèges de naissance, contre l'élitisme lié à l'héritage.

Centrée prioritairement sur **l'individu**, la valeur sous-jacente de cet ingrédient est **l'égalité des chances entre tous**: un enfant doit avoir les mêmes droits et bénéficier du même traitement qu'un autre enfant.

Troisième ingrédient:

la création d'un large sentiment d'appartenance

Au 19^{ème} siècle, les origines culturelles régionales n'avaient pas droit de cité à l'école (par exemple: le flamand était considéré comme une langue régionale et n'avait pas cours en classe, la langue de l'enseignement étant le français). Aujourd'hui, ce sont les origines culturelles des enfants d'origine allochtone qui sont 'neutralisées' par l'école: on ne peut pas parler sa langue maternelle en classe parce que cette dernière doit être le lieu de création d'une identité collective large et partagée par tous. En agissant de

la sorte, l'école veut aussi instaurer une nouvelle entité de référence: la citoyenneté. Dans cette optique, l'enfant, l'adulte de demain, doit devenir acteur et pouvoir se situer par rapport à la société actuelle d'une manière large (trouver un emploi, comprendre la politique, avoir accès aux différents types de loisirs, pouvoir se servir des différents types de moyens de communication, etc.) et non pas seulement par rapport à une communauté locale (aux particularités linguistiques, culturelles, religieuses, etc.).

Mettre en avant la citoyenneté, c'est aussi promouvoir la reconnaissance de la négociation et de la loi comme moyens de régulation et de pacification des relations sociales conflictuelles. C'est enfin chercher à dépasser toutes les formes de particularismes et d'esprits de clocher.

En résumé, quelle est la finalité correspondant à cette volonté de créer un large sentiment d'appartenance? Dit de manière positive, il s'agit pour l'école d'instaurer un esprit civique, de former des acteurs engagés au niveau de la société, de viser l'ouverture des élèves au vaste monde des humains (et ce, bien au-delà de l'échelon national). Dit de manière négative, il s'agit de s'opposer non seulement au repli sur les seuls intérêts individuels, mais aussi au repli sur des groupes pratiquant la fermeture sociale (au niveau économique, communautaire, religieux, etc.).

Avec les valeurs de **l'interdépendance** et de **la solidarité** sous-jacentes à cet ingrédient, c'est le **pôle collectif** qui se voit activé, cette fois, de manière prioritaire.

Les trois conceptions de l'école démocratique

Deux grands principes d'orientation, qui sous-tendent deux grands types de projets et de politiques de démocratisation, se sont succédé dans l'histoire de l'enseignement et se superposent partiellement dans l'école d'aujourd'hui: le principe de la méritocratie et le principe de l'éducabilité généralisée. Par ailleurs, un troisième type de projet de démocratisation scolaire s'est également développé dans le passé, mais de manière relativement confidentielle, voire marginale. C'est pourquoi il nous semble ne représenter jusqu'ici qu'un chemin de traverse! Nous pensons pourtant que ce troisième projet est porteur d'une

nouvelle voie de démocratisation scolaire, pour l'avenir. Dans ce projet, le pôle du collectif et la valeur de la solidarité prennent plus de poids et viennent contrebalancer la priorité donnée à l'individu dans les deux premières conceptions.

Un projet politique déjà ancien, celui de la méritocratie scolaire

Selon le premier projet, répondant à l'idéal de la méritocratie, il s'agit d'encourager à **poursuivre leurs études jusqu'au niveau de diplôme le plus élevé possible** un certain nombre de jeunes ou d'adultes **triés sur le volet**, qui sont d'origine sociale modeste et qui se sont révélés comme aptes, motivés, faisant preuve de volonté, dotés d'un projet personnel, etc. En favorisant la réussite scolaire ainsi définie, on vise leur **promotion**, c'est-à-dire leur accès à une meilleure position socioprofessionnelle (cf. l'image de l'ascenseur), sous la forme d'une '**carrière**', gage de leur **ascension sociale**.

Un projet politique récent, celui de l'éducabilité généralisée

Selon le second projet, répondant à l'idéal de l'éducabilité généralisée, il s'agit d'encourager tous les jeunes et tous les adultes, **sans restriction ni distinction**, quelle que soit leur origine sociale bien entendu, mais aussi indépendamment de leurs aptitudes, degrés de motivation, projets d'études personnels, échecs scolaires antérieurs, etc., à **maîtriser une série d'acquis de base**, définis comme 'socles' ou 'objectifs-planchers' et conçus comme le minimum requis par la vie sociale actuelle.

En favorisant la réussite scolaire ainsi définie, on vise leur **intégration**, c'est-à-dire une participation minimale de tous aux rouages de la vie sociale et, en particulier, une insertion minimale dans la vie professionnelle (cf. la notion de 'seuil d'embauche'), si possible sous la forme d'un '**emploi**', gage de **non-exclusion sociale**.

En quête d'une conception de l'école démocratique de la troisième voie

Le projet de la méritocratie scolaire comme celui de l'éducabilité généralisée s'appuient avant tout sur le **pôle de l'individu** qui est considéré comme le cœur du processus d'apprentissage, l'étalon de la réussite, l'alpha et l'oméga de la démocratisation scolaire et de

la promotion sociale. Pourtant, d'autres valeurs peuvent être mobilisées pour réaliser l'objectif de l'école démocratique: la coopération et la solidarité. Dans ce cas, il s'agit de donner la priorité au **pôle du collectif**. Ce qui semble manquer en effet aujourd'hui, à l'école, mais aussi de plus en plus dans le secteur de l'éducation permanente des adultes, c'est le troisième ingrédient.

Le projet politique de l'école a jusqu'à présent mis en avant l'individu **libre de penser** (premier ingrédient), l'individu **égal à son voisin** (deuxième ingrédient). Si l'on excepte la référence relativement floue au concept de citoyenneté, la solidarité apparaît fort peu mise en avant, hier comme aujourd'hui, dans le projet de l'école démocratique. Pourtant, à notre avis, la référence à la solidarité pourrait venir alimenter et dynamiser le projet de l'école démocratique pour demain. Cela ne signifie pas qu'il faille promouvoir le collectif au détriment de l'individu. Nous pensons que la mise à l'honneur de la coopération et de la solidarité, à la fois comme valeurs de référence et comme pratiques pédagogiques concrètes, doit venir contrebalancer la place prépondérante donnée jusqu'à présent à l'individu dans l'école.

Si l'on rencontre tant de difficultés à promouvoir la solidarité à l'école, voire même dans l'éducation permanente, si l'individu (l'Enfant, l'Apprenant, la Personne en difficulté sociale, etc.) y occupe une place tellement hégémonique dans les conceptions des responsables éducatifs, dans les projets politiques, dans les programmes d'enseignement, mais aussi dans les conceptions des enseignants eux-mêmes et de leurs formateurs, c'est d'abord à cause de **l'héritage du libéralisme**. La pensée sur 'l'instruction publique' vient – comme nous l'avons vu – des libéraux qui, au 19^{ème} siècle, mettent à la première place de leur projet politique la liberté individuelle, avec tous ses aspects positifs.

Une deuxième raison se trouve dans **l'héritage des sciences psychologiques et de l'éducation** qui, depuis le 19^{ème} siècle également, s'intéressent avant tout à l'individu qui apprend, éventuellement en interaction avec d'autres au sein d'un petit groupe de pairs. Ce qui manque cruellement aux acteurs de tous niveaux du monde éducatif, c'est une vision sociologique et politique de l'éducation.

Au contraire de la psychologie et de la pédagogie, la sociologie et les sciences politiques n'ont jusqu'à présent jamais eu vraiment droit de cité dans la formation des enseignants.

Un troisième facteur plus récent accroît encore la pression vers le «tout à l'individu» dans le champ de l'éducation. Il s'agit de la culture en vigueur dans notre société occidentale hyperdéveloppée économiquement et inscrite dans un capitalisme industriel mondialisé: certains l'appellent **la culture de la surmodernité**. Cette culture célèbre une nouvelle figure de l'individu: un individu autonome, toujours à la recherche de la nouveauté, toujours en projet, toujours prêt à saisir les opportunités et à rebondir, un individu souple, flexible, adaptable, valorisant la dynamique du provisoire et le temps immédiat, un individu tourné vers le futur, peu attaché au passé et à la transmission des traditions, peu concerné par les institutions, toujours prêt à recommencer à zéro, y compris sur le plan relationnel... Cet 'individu léger' est, bien plus encore que l'individu des libéraux du 19^{ème} siècle, conçu comme détaché de toutes formes de contraintes, limitations ou appartenances collectives...

Il existe cependant un courant minoritaire de pédagogues qui mettent en avant la solidarité. Ce courant que nous qualifions de **pédagogie sociale** veut à la fois promouvoir la solidarité et donner sa place à l'individu dans l'apprentissage. Déjà au 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème}, certaines écoles, relativement marginales, ont expérimenté des modèles d'enseignement basés sur les méthodes actives et relevant de l'éducation populaire. Ces expériences n'ont pas fait long feu mais elles ont donné des idées. Il s'agit, par exemple, d'expériences anciennes d'éducation ouvrière mettant en avant une autre culture que la culture bourgeoise, ou encore de certaines expériences d'éducation socialiste ou anarchiste où les enfants vivaient en communauté. Dans ce courant minoritaire, on trouve aussi la pédagogie Freinet. En 1937, est créé en Belgique francophone, le mouvement *Education populaire* qui rassemble les instituteurs pratiquant cette pédagogie qui s'est surtout développée dans l'enseignement primaire, après la seconde guerre mondiale. De son côté, le secteur de l'éducation permanente, qui prend forme à partir de 1945 et se voit reconnu et subsidié dans les années 1970, s'est lui aussi inspiré du courant des méthodes actives et de la pédagogie sociale. Citons,

à titre d'exemple, *Peuple et Culture* et sa méthode de l'entraînement mental, *l'Institut Supérieur de Culture Ouvrière (ISCO)* et sa pédagogie du sous-groupe, les premiers groupes d'alphabétisation et leur pédagogie de la conscientisation (P. Freire), etc.

Il semble que l'alphabétisation telle que la conçoit aujourd'hui *Lire et Ecrire* s'inscrit dans cette tradition de l'éducation populaire où il s'agit de travailler ensemble, de produire du savoir ensemble, de s'en sortir ensemble. Le courant de l'éducation populaire veut travailler avec l'individu en relation avec son tissu social, en lien avec son milieu. On y pratique l'enseignement mutuel et le travail individualisé. Les recherches personnelles sont partagées avec le groupe, voire socialisées et diffusées vers l'extérieur. On y met en rapport le dire et le faire, l'écrire et le lire, le dedans et le dehors, en faisant des ponts entre des univers qui souvent n'ont pas leur place à l'école.

Pourquoi cette pédagogie sociale ne pourrait-elle pas être développée aujourd'hui sur un plan général dans l'enseignement et sortir de la position marginale qu'elle occupe toujours à l'école, comme aussi d'ailleurs dans le monde éducatif dans son ensemble? Pour cela, il faudrait qu'elle soit reprise dans les projets politiques et dans la formation des enseignants et des formateurs. Les trois ingrédients seraient alors enfin associés, donnant ainsi un nouvel essor à l'école démocratique et un nouvel avenir à l'éducation permanente!

