

Philippe Bongrand
Docteur en science politique (CURAPP, UPJV, 2009)
Post-doctorant (ANR MOSARE)
Centre Marc Bloch
philippe.bongrand@u-picardie.fr
bph@cmb.hu-berlin.de

Présentation de la thèse

La scolarisation des moeurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération, thèse de doctorat en science politique sous la direction de Pascale Laborier, Université de Picardie Jules Verne, soutenue à Amiens, le 26 juin 2009, avec la mention très honorable et les félicitations du jury à l'unanimité.

Jury :

Yves Déloye, professeur à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Centre de recherches politiques de la Sorbonne (rapporteur)

Patrick Lehingue, professeur à l'Université de Picardie Jules Verne, Centre universitaire de recherches sur l'action publique et le politique – Épistémologie et sciences sociales

Dominique Pestre, directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales, Centre Alexandre Koyré

Antoine Prost, professeur émérite à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Centre d'histoire sociale du XX^e siècle

Agnès van Zanten, directrice de recherche au Centre national de la recherche scientifique, Observatoire sociologique du changement, Institut d'études politiques de Paris (rapporteure)

Résumé

La thèse s'interroge sur le processus de scolarisation, entendu comme ensemble de dynamiques sociales, politiques et scientifiques qui institutionnalisent l'école comme instrument de gouvernement des populations. Ce processus y est envisagé sous l'angle de l'action publique. Des réformateurs, groupements économiques, enseignants, administrateurs ou savants façonnent l'institution scolaire de manière à produire des comportements collectifs ; simultanément, ils mettent en scène l'institution scolaire de manière à ce que les familles la perçoivent et la pratiquent comme une ressource au service de leur intérêt (notamment pour l'avenir socioprofessionnel, individuel, des enfants). Les terrains d'enquête, d'échelles diverses, sont liés à deux politiques publiques : la réforme de l'enseignement (de 1944 aux années 1960) qui a débouché sur la mise en place d'un « système éducatif » ; la politique des zones d'éducation prioritaires (des années 1960 à 2005) qui maintient ce système là où des conditions sociales entament la crédibilité de ses promesses. L'analyse repose principalement sur des archives publiques et documents imprimés. Elle se place dans la filiation des travaux de Norbert Elias et Michel Foucault, mobilisés pour réinscrire l'action publique dans son terreau social.

Résumé en cinq pages

La thèse de doctorat présente successivement deux études de cas de politique éducative.

Première de ces deux politiques, terrain des trois premiers chapitres, la réforme de l'enseignement désigne un mouvement de recomposition d'ensemble de l'offre d'enseignement public. À la Libération, cette offre se présente comme une juxtaposition d'établissements relativement cloisonnés et aux dynamiques institutionnelles centrifuges. À la faveur d'une centralisation exceptionnelle de l'administration de l'enseignement, un ensemble de mesures tentent alors de modifier chacun de ces établissements, de manière à leur donner une nouvelle architecture collective. Dès avant 1944 et jusque vers 1968, ces mesures se donnent comme tout ou partie de la « *réforme de l'enseignement* », qui tend à réformer l'organisation scolaire de manière à ordonner rationnellement ses éléments les uns par rapport aux autres, et, ensemble, relativement à des finalités. Cette organisation, qui a par la suite pris pour nom « *système éducatif* », continue de marquer la situation contemporaine, ainsi marquée par l'héritage de la « *réforme de l'enseignement* » des années 1940 à 1960. La première partie de cette thèse envisage certains moments et mécanismes circonscrits de cette institutionnalisation.

Le point de départ se situe dans des milieux industriels et agricoles qui investissent la formation comme instrument pour leur développement (chapitre 1). Sur leur terrain, des établissements scolaires proposent déjà des enseignements qui préparent au travail : les établissements et professionnels des enseignements « technique », « professionnel » ou « agricole ». Entre 1945 et 1954, au nom des attentes des professionnels ou des carences de l'offre de formation au travail, cette vaste catégorie d'offre d'enseignement s'accroît quantitativement, tandis que son champ s'élargit. Milieux professionnels, économiques et administratifs multiplient ainsi les initiatives - parfois séparées, parfois communes, souvent concurrentes - qui, ensemble, font de l'enseignement un instrument plus légitime qu'auparavant dans les mondes du travail. En ce sens, ces mondes agricole, industriel et commercial se « pédagogisent », engagent un mouvement de pédagogisation des mœurs.

Ce mouvement est progressivement incorporé par l'institution scolaire (chapitre 2). Ceux de ses différents segments qui sont *a priori* éloignés de la formation au travail (enseignement du premier degré, et, surtout, enseignement du second degré et enseignement supérieur) y trouvent en effet des ressources pour œuvrer à leur propre développement. L'intérêt des milieux économiques pour la formation peut y servir leurs rivalités intra-institutionnelles. En 1954-1955, l'alliance entre institution scolaire et milieux économiques est incarnée par un nouveau comité formé pour préparer un projet de réforme d'ensemble de l'institution scolaire. Réuni sous la présidence du recteur de l'académie de Paris, Jean Sarrailh, il fixe les termes d'une offre d'enseignement qui revient à établir un système intégré et articulé à une finalité économique. Objet d'une enquête détaillée, ce comité montre le socle que les « réformateurs » tentent, tant bien que mal, d'imposer au cours des dix années qui suivent.

La mise en système de l'institution scolaire suppose que ses agents comme ses usagers changent de comportement. Les familles doivent scolariser les enfants plus longtemps et écouter les conseils d'orientation prodigués par l'institution. Les enseignants doivent cesser de se diviser entre ordres d'enseignement. Une part du travail politico-administratif de la « réforme de l'enseignement » s'emploie à travailler ces populations de manière à leur faire mettre en œuvre le système (chapitre 3). Légitimer la nouvelle institution scolaire ne va pas de soi, puisque la réforme déplace le pouvoir sur l'orientation scolaire et professionnelle des enfants depuis les parents vers l'école. Dans ce contexte, l'individu donne une figure clé de l'anthropologie que le système entend faire advenir. L'action publique ne se contente pas de tenter de mettre en place le système ; elle élabore des instruments pour en faire passer la réalité dans les pratiques, notamment *via* les mentalités.

La mise en système de l'enseignement élabore une promesse : développer et épanouir la personnalité des enfants, non seulement à l'école, mais jusque dans leur travail. Cette politique met en scène et tente de mettre en place l'idéal d'une suite d'établissements qui, tels les convois d'une gare de tri rationnellement aiguillés, pourraient acheminer les enfants vers les filières scolaires puis professionnelles qui leur conviennent, servant aussi bien leur intérêt personnel que collectif. L'enfant que postule cette réforme est un individu, doté de goûts et d'aptitudes propres : le système tend à identifier et instituer ces caractéristiques individuelles. Ce projet socio-politique et pédagogique se comprend, d'une part, en lien avec les dynamiques internes à l'institution scolaire. La réforme tente en effet de mettre au point un fonctionnement susceptible de régler les rivalités entre différents segments d'enseignement encore trop séparés. Considérer qu'un enfant est doté de goûts et d'aptitudes distincts et caractéristiques est, dans cette perspective, une manière de justifier l'existence de segments d'enseignement différenciés. Poser que ces aptitudes se révèlent au fil des années et de l'enseignement, que des enseignants et des orienteurs sont compétents pour les « détecter » et les « épanouir », est une manière de réunir ces segments et de régler leurs rivalités. Mais le projet d'école des individus est solidaire, d'autre part, de dynamiques externes à l'institution scolaire. La réforme de l'institution comme l'élaboration de son discours caractéristique procèdent en effet de l'incorporation de la « demande » de formation qui naît, dans l'après-guerre, dans les milieux agricoles et industriels. Cette incorporation permet à la réforme d'articuler les établissements à des débouchés professionnels, et d'alimenter la représentation de l'enseignement comme levier économique, où former sert à réformer. La « mise en système » tient ainsi, ensemble, des logiques sociales et institutionnelles, et elle les met au service de la production d'individus. Or ce projet est en situation performative : l'action publique déploie de nombreux instruments pour le faire passer dans les pratiques et dans les mentalités de ses agents comme de ses usagers. Sous cet angle les « individus » apparaissent moins une donnée première du système qu'un objectif.

Par contraste, la promesse de la politique des zones d'éducation prioritaires (deuxième partie) n'est pas l'épanouissement de la personnalité ou l'accès au travail, mais la réussite scolaire. Les acteurs, instruments et savoirs de la politique des ZEP visent moins à identifier et développer des « individus » qu'à en faire des « élèves ». Tout y est fait pour neutraliser le social afin de

pouvoir faire l'école « quand même ». L'objectif principal consiste à réformer de manière à garantir que l'enseignement puisse s'accomplir, malgré les difficultés sociales. Non pas l'école pour produire le social, mais l'école pour neutraliser le social, et produire l'école ; réformer pour former. La seconde partie montre que cette politique ne naît pas d'un renversement, mais en est le théâtre.

Initialement, la politique des ZEP est l'héritière de mouvements de critique du système éducatif (chapitre 4). D'après ces critiques, l'Éducation nationale, aveugle aux spécificités de certaines populations, contribuerait à leur marginalisation ; par l'échec scolaire, elle reproduirait les inégalités sociales ; elle participerait, enfin, d'une société capitaliste inégale. La politique des ZEP est portée dans cette perspective, tout au long des années 1960 et 1970, par le militantisme d'enseignants en poste dans des établissements « impossibles », de syndicalistes, de chercheurs engagés contre la production institutionnelle de l'« échec scolaire », de membres du Parti socialiste.

Une fois adoptées comme mesure publique, les zones d'éducation prioritaires changent toutefois de statut : elles visent alors à assurer les objectifs de l'institution, tout en luttant, en même temps, contre les travers inscrits dans son fonctionnement (chapitre 5). Leur mise en place, l'été 1981, apparaît en cela comme un brutal retour aux réalités institutionnelles : loin des idéaux de la lutte contre les inégalités sociales, les ZEP s'y montrent alors, avant tout, des mesures de fonctionnement ordinaire. Les moyens supplémentaires consentis par le gouvernement sont immédiatement utilisés, dans les académies, pour mettre de l'huile dans les rouages de la rentrée. Le ministère élabore alors une doctrine de « *l'ouverture* » de l'école, dont les ZEP doivent être la pointe avancée. En 1984-1986, l'ambiguïté règne : alors que le ministre et son entourage adoptent une ligne de réaction face aux politiques de 1981-1984, les ZEP sont censées se « *consolider* ». En 1986-1988, à l'échelon national, elles tombent dans l'oubli. Lors de la « *réactivation* » de cette politique, en 1988, une position intermédiaire apparaît. Elle consiste à envisager les ZEP à deux niveaux. L'un renvoie à leurs objectifs propres, scolaires, tandis que l'autre, qui justifie la poursuite de l'« *ouverture* », regroupe les objectifs auxquels l'école peut collaborer. Cette distinction opère un double mouvement de scolarisation. Son premier terme conduit les ZEP à endosser plus qu'auparavant l'objectif d'assurer l'offre minimale de scolarisation ; il les normalise au sein du système. L'autre terme conduit les « *partenaires* » à trouver dans l'école un terrain pour poursuivre leurs objectifs.

Jusqu'aux années 1990, les critères de définition des contours des ZEP et de l'action à y mener n'étaient toutefois que très faiblement cadrés par l'administration centrale : la politique des ZEP était une politique déconcentrée. Entre 1993 et 1997, les germes d'une reconcentration apparaissent. Dans la phase « haute » de la politique des ZEP qui s'engage en juin 1997, à l'arrivée d'une nouvelle ministre, l'administration centrale mobilise des outils statistiques et intellectuels qui, construits au cours des années précédentes, lui servent à recentrer la politique sur les « *apprentissages* » et remettent à distance le thème de « *l'ouverture* » (chapitre 6).

La dernière période de la politique des ZEP voit l'approfondissement de ce mouvement. Ce n'est pas leur mot d'ordre qui distingue les trois principales circulaires adoptées au sujet des ZEP entre 1997 et 2005, mais la manière de le tenir (chapitre 7). L'appel au « *recentrage sur les apprentissages* » s'y montre en effet plus instrumenté, moins politisé, plus insistant. La production de ces discours et de ces instruments, observée principalement depuis le bureau qui en est responsable dans les services administratifs de la rue de Grenelle (le Desco B5), opère un retournement. Entre 1999 et 2005, la politique nationale des ZEP se consacre progressivement à développer la même offre d'éducation qu'ailleurs. Une offre définie en termes scolaires : *a minima*, ce sont les apprentissages fondamentaux qu'il faut garantir ; *a maxima*, c'est l'excellence scolaire dont il faut nourrir l'espoir. Contrairement au début des années 1980, il n'est plus question de faire des ZEP une avant-garde du système éducatif, où s'inventeraient de nouvelles relations entre école et société. Si les ZEP restent des « *laboratoires* », c'est, au mieux, parce qu'elles arrivent à poursuivre les mêmes objectifs qu'ailleurs malgré des conditions défavorables : à réussir l'école, malgré la société.

Conçue comme un dispositif de réforme du système scolaire, à son avant-garde, la politique des ZEP subit ainsi un processus de scolarisation et, plus précisément, de didactisation (c'est-à-dire de concentration sur sa mission précise de transmission de savoirs). Au fil des années, elle se montre moins un élément subversif du système, qu'une sorte de rustine. Préoccupée d'établir les conditions minimales et préalables pour permettre à ses élèves de participer au système, elle vient en reproduire la promesse.

Les deux projets d'école des individus (première partie) et d'école des élèves (seconde partie) n'élaborent et instrumentent donc pas que des *curricula*, mais une promesse pour les usagers comme pour les professionnels. Ils nourrissent des espoirs mêlés de réussite sociale et de réussite scolaire. Indépendamment même de savoir si ces espoirs sont comblés, ses termes engagent, à eux seuls, ceux qui les caressent. La socialisation scolaire ne se réduit donc pas à l'apprentissage de savoirs dont la lettre donnerait la culture commune des membres du groupement, scolarisé. La socialisation scolaire se présente comme l'apprentissage d'une épreuve, qui consiste à jouer sa trajectoire sociale sur le terrain scolaire. L'école de la France, depuis la Libération, est conçue comme l'institutionnalisation d'un espoir d'ascension sociale par la réussite scolaire ; la prégnance de l'expérience scolaire dans la socialisation en est le revers. L'enquête porte ici sur des mobilisations, pratiques administratives et savoirs qui ont pu y contribuer. C'est à ce titre que la construction de l'objet « scolarisation » se positionne à la croisée de la sociologie des politiques publiques et de la sociologie de l'éducation. Les deux politiques sont analysées comme un dispositif de gouvernement des conduites, qui travaille principalement à dire, à organiser et à étayer une croyance auprès des populations. Ces politiques moulent une institution dans laquelle chacun, libre de jouer le jeu conforme à ses intérêts, est invité à venir se fondre. Suivant la terminologie de Michel Foucault, elles contribuent ainsi à l'avènement d'une société gouvernementalisée. Comme déclinaison, par l'école, de ce processus, les deux politiques ici envisagées suggèrent que, plus précisément que scolarisée, la société est écolisée.

Pour établir cette hypothèse, l'analyse s'appuie sur des documents imprimés et des archives. Les documents imprimés servent de source principale à l'analyse des mouvements « hors » institution scolaire ou « avant » scolarisation. La littérature professionnelle ou militante renseigne sur le contexte et les termes par lesquels des acteurs envisagent l'enseignement et l'institution scolaire. Par exemple, les revues agricoles et les publications économiques des années 1944-1955 permettent d'observer les dynamiques et préoccupations auxquelles l'enseignement, jusqu'alors peu prisé, a pu répondre (chapitre 1). De même, la littérature scientifique et militante liée à la prise en charge de la grande pauvreté ou de l'échec scolaire, dans les années 1960 et 1970, montre combien leur résolution dans les ZEP n'allait pas de soi (chapitre 4). Dans le chapitre 3, les documents informent moins sur les populations et phénomènes scolarisables, que sur les instruments mêmes de leur scolarisation (ou écolisation). Au cours des années 1950 et 1960, le ministère de l'Éducation nationale a en effet développé de nombreuses publications afin de faire connaître les principes de mise en place du système scolaire. Ces publications sont riches d'enseignements pour observer comment l'institution engage ses usagers vers une certaine définition scolaire de la réalité. Elles sont rapprochées des guides pratiques d'éducation qui se multiplient avec l'apparition des livres de poche. Entre autres sources imprimées rarement mobilisées, ces ouvrages attirent l'attention sur le rôle que joue alors la caractérologie, science qui, très répandue alors, est aujourd'hui oubliée.

Second pilier du *corpus* de données, les archives sont mobilisées pour observer le travail politique et administratif où se joue le sens de la scolarisation. Les versements publics exploités sont principalement composés des papiers de membres de cabinets ministériels ou des services d'administration centrale. La plupart des versements relatifs aux zones d'éducation prioritaires, conservés au Centre des archives contemporaines à Fontainebleau, ont été consultés, sous dérogation. Les fonds d'archives relatifs à la réforme de l'enseignement, dispersés entre les sites des Archives nationales de Fontainebleau et Paris, comportent le même type de document que pour les ZEP, mais aussi des papiers de commissions de réforme *ad hoc*, ainsi que les documents d'établissements publics ayant partie liée à la réforme. Des archives privées complètent ponctuellement ces sources principales. Bon nombre de ces documents d'archives sont ici exploités pour la première fois, à l'exemple des archives de la Délégation à l'Éducation nationale du Parti socialiste. Certaines archives ont également été découvertes à l'occasion de ce travail, tels les procès-verbaux des assemblées générales annuelles de la revue *L'Éducation nationale* (revue quasi-officielle du ministère de l'Éducation nationale au cours des années 1945-1968). Enfin, des archives ont été directement constituées dans le cadre de la thèse. Une convention de stage a notamment permis de susciter la constitution d'un fonds qui, à partir du tri et du classement des papiers du service en charge des ZEP au ministère, se présente aujourd'hui comme le versement le plus riche sur cette politique (il fournit la matière principale des chapitres 6 et 7).