

Les trois ordres d'enseignement et leur unification :
petite histoire de « l'éducation nationale »
(Cours d'histoire des institutions éducatives publiques, CEPEC, 1995)

L'originalité de l'école française est d'avoir pris la forme historique d'une « éducation nationale », une expression qui a pourtant eu du mal à s'imposer, y compris dans la période récente. On peut y lire une volonté « d'éduquer pour la nation », d'intégrer dans la même forme scolaire, et par conséquent dans le même moule politique, des populations d'origines, de langues, de religions, de conditions sociales ou de cultures différentes. On ne peut comprendre les réformes scolaires du vingtième siècle (comme la mise en place de l'école unique ou la mise en système des établissements), on ne peut imaginer et entreprendre celles qu'il faudra conduire demain, si l'on méconnaît les particularités d'une histoire qui a toujours associé l'école à l'action politique de transformation de la société.

La France est en effet singulière parmi des pays européens où l'institution d'un état est généralement venue couronner l'achèvement du lent processus d'émergence d'une nation. Un processus qui n'est d'ailleurs pas terminé : il se poursuit sous nos yeux, pacifiquement en Europe centrale, et dans l'horreur dans les Balkans. En France, à l'inverse, l'état, qui a préexisté, a été le principal édificateur de la nation.

Après la mort de Charlemagne, le partage de l'Empire, en 843, laisse à Charles le Chauve un conglomérat de populations, entre Flandre et Catalogne, que rien ne prédestine vraiment à devenir un même peuple. A partir du Moyen Age l'action de la monarchie alliée à l'Eglise, autour de la Couronne de France (l'Ile-de-france d'aujourd'hui) va parvenir progressivement, par une action continue de rassemblement (par héritages, mariages, conquêtes, luttes contre les féodalités), à transformer cet ensemble sans unité géographique, culturelle ou linguistique en une forme politique originale : la nation française. L'Ancien Régime, la Révolution, puis l'Empire, enfin la République renforceront ce projet collectif en le modernisant. La révolution française notamment, en confiant la souveraineté à la nation, va faire de chaque français un citoyen. Aujourd'hui encore, la décentralisation à peine amorcée, l'Europe à peine née, c'est vers le pouvoir central que les Français se tournent spontanément pour faire bouger les choses ou pour exiger qu'elles restent en l'état : c'est de l'ordre politique qu'ils attendent toujours la modernisation de la société.

Au cours de cette longue histoire, des institutions scolaires émergent lentement, se structurent en ordres parallèles, voire concurrents, puis se rapprochent et s'organisent en système. On peut affirmer que dès la Contre Réforme le pouvoir va concevoir l'école comme devant être mise au service de la politique nationale de l'Etat. Nous n'avons pas l'ambition de retracer cette histoire complexe, mais d'en ponctuer simplement le cours par l'évocation de l'action des hommes d'état qui nous semblent pouvoir le mieux symboliser l'institution de cette « éducation nationale », deux militaires et un historien qui ont su à la fois incarner une

tradition, être des visionnaires porteurs de modernité et réformer avec fermeté et résolution : Napoléon Bonaparte, François Guizot et Charles de Gaulle. Cela constituera la matière de nos trois premières parties. Notre perspective n'est nullement d'ajouter une pierre à la construction de nouveaux mythes « fondateurs », comme il a pu s'en développer à propos de Jules Ferry hier ou de Condorcet aujourd'hui : notre ambition est de tenter d'éclairer par une approche historique les problèmes sociaux et scolaires d'aujourd'hui, et de trouver dans l'étude du passé quelques points d'appui pour penser ce que peut ou doit faire l'école de demain. C'est précisément à quoi sera consacrée notre quatrième et dernière partie.

NAPOLÉON BONAPARTE ET L'INSTITUTION D'UN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE D'ÉTAT

Lorsqu'en 1802, par la loi du 11 Floréal an X (loi Fourcroy), Bonaparte institue le lycée, l'enseignement secondaire a déjà une longue histoire. Sous l'Ancien Régime, les universités puis des congrégations ont fondé de nombreux collèges (ils sont près de 600 à la veille de la Révolution). Ils forment, avec les universités et les petites écoles, ce qu'on appelle déjà communément « l'instruction publique », dénomination qui manifeste que la scolarisation est dès cette époque perçue comme contribuant à l'intérêt général. Beaucoup d'entre eux sont d'ailleurs gratuits grâce aux subventions royales et surtout aux « fondations » des villes ; à la veille de la Révolution la moitié des élèves y sont boursiers, et dès le 17^{ème} siècle, leur composition sociale reflète ce qu'on appellerait aujourd'hui une certaine « démocratisation » : la moitié des élèves sont issus de familles de bourgeois, d'artisans ou de laboureurs. Le pouvoir royal n'est pas indifférent à ce qui s'y enseigne - et à qui y enseigne - si l'on en juge notamment par l'épisode de l'expulsion des Jésuites en 1762, suivie d'une véritable confiscation de leurs biens par l'Etat. Que reproche-t-on en effet à la congrégation, sinon de délivrer un enseignement trop « scolastique », c'est-à-dire inadapté aux exigences de l'époque et aux besoins de la société, d'être rétive à toute évolution, en bref, de constituer, au plan de l'instruction publique, un état dans l'Etat ? L'Ecole est déjà considérée comme un bien public, une institution « nationale » au service des intérêts d'un état, confondus alors avec ceux du Roi.

De fait, la création du lycée poursuit deux grands objectifs.

Le premier est de remettre de l'ordre dans un enseignement mis à mal par la Révolution. De la tourmente révolutionnaire, outre l'écume du formidable bouillonnement d'idées qu'elle a suscité, il reste beaucoup de ruines. La déscolarisation est presque totale : il faudra attendre 1850 pour retrouver les 100 000 élèves de l'enseignement secondaire de l'Ancien Régime ! Il s'agit tout simplement de reconstruire un enseignement secondaire et universitaire, un appareil capable de transmettre le patrimoine culturel, de produire des connaissances scientifiques et techniques, de moderniser l'économie et l'administration. Napoléon, en 1806, choisit de fonder, sur les décombres des universités corporatives et des collèges congréganistes, une corporation publique, laïque et nationale - l'Université impériale - à laquelle il confie le monopole de l'enseignement et de la délivrance des grades et diplômes. Il scelle de plus, et définitivement, une évolution largement entamée dès le 18^{ème} siècle : l'abandon de l'enseignement dans la langue de l'Occident chrétien, le latin, au profit d'une langue sécularisée et nationale, le français. Au sein de ce monopole public, le lycée est chargé de l'enseignement secondaire. Etablissement public, il est doté d'une administration forte. Le proviseur, « chef du lycée », est entouré de plusieurs collaborateurs recrutés et contrôlés comme lui par l'Etat : le censeur chargé de l'enseignement, le sous-directeur (qui prendra le nom de surveillant-général en 1819) qui veille à l'ordre et à la discipline, le procureur-gérant

(dénommé économiste à partir de 1809) en charge de l'intendance. Ce petit groupe doit rendre compte de son action à un « bureau d'administration » composé de représentants de l'Etat, mais il dispose d'une bonne marge de manoeuvre opérationnelle. Cette organisation s'inspire d'un modèle cher à Bonaparte, celui de la guerre de mouvement : à l'état-major national incombent la stratégie, la détermination des grands objectifs, la répartition des moyens, le contrôle des hommes et les moyens de communication ; au commandant d'unité, sur le terrain, revient la responsabilité de la conduite tactique des opérations

Ainsi, à la sécularisation entamée par l'expulsion des Jésuites et poursuivie par la Révolution, s'ajoute une « nationalisation » de l'enseignement, par l'Etat et à son profit, dont les formes ne peuvent se comprendre sans évoquer les débats qui ont agité la période révolutionnaire, entre partisans d'une « instruction publique » et ceux d'une « éducation nationale ». Pour n'en donner qu'une brève illustration, citons La Chalotais qui dès 1763, dans son *Essai sur l'éducation nationale* écrit : « *Je prétends revendiquer pour la nation une éducation qui ne dépende que de l'Etat, parce qu'elle lui appartient essentiellement(...) parce que les enfants de l'Etat doivent être élevés par les membres de l'Etat* ». Condorcet, quelques années plus tard, en 1792, lui apporte la réplique dans son *Premier mémoire sur l'Instruction publique* : « *L'éducation publique doit se borner à l'instruction(...) parce qu'une éducation publique deviendrait contraire à l'indépendance des opinions(...). Or, la liberté de ces opinions ne serait plus qu'illusoire, si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire* ». Le débat, on le sait, n'est pas tout à fait clos... La Chalotais place en premier le souci de cohésion sociale, et Condorcet celui de liberté individuelle. Toutes les sociétés démocratiques cherchent encore de nos jours à opérer une synthèse de ces deux préoccupations majeures, en s'efforçant de trouver les formes les mieux adaptées à leur situation et à leur temps.

Le second objectif de Bonaparte en instituant le lycée est de disposer d'un vivier permettant de recruter des élites dévouées à l'Etat et à son chef. Différentes mesures prolongent et complètent la création du lycée : on établit un corps de professeurs, on définit des contenus d'enseignement nationaux, on confie le monopole de l'éducation à l'Université, enfin on fait contrôler établissements, professeurs et programmes par la nouvelle Inspection Générale. Dans un discours du 11 mars 1806 au Conseil d'Etat, l'Empereur affirme sans détours : « *Dans l'établissement d'un corps enseignant le but principal est d'avoir un moyen de diriger les opinions politiques et morales* ». Deux ans plus tard, le décret du 17 Mars 1808 vient préciser que « *toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement(...) l'obéissance aux statuts du corps enseignant, qui ont pour objet l'uniformité de l'instruction, et qui tendent à former, pour l'Etat, des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille* ». Comme on le constate, les préoccupations démocratiques de Condorcet ne sont plus vraiment à l'ordre du jour ! Mais qu'on ne s'y trompe pas, il ne s'agit pas là d'une directive organisant on ne sait quel endoctrinement de masse, mais seulement d'un texte dirigé vers la formation d'une petite élite destinée à commander l'appareil administratif, militaire et économique de la nation : en 1809, 44 000 élèves seulement fréquentent les lycées et les collèges communaux alignés sur leur régime d'études. Ces effectifs progresseront peu par la suite et même resteront stables pendant cinquante ans, de 1880 à 1930 (autour de 75 000 élèves de sexe masculin), preuve que la vocation de ces établissements n'a pas réellement varié. Les progrès de la scolarisation secondaire se feront par d'autres voies : celles des établissements privés, de l'enseignement féminin et surtout de l'enseignement primaire supérieur. Dans ce modèle, l'Etat est l'organisateur et le garant de la cohésion nationale, et le lycée est le vivier dans lequel ses « grands corps » (l'Université elle-même, mais aussi l'Armée, le Génie, les Mines, les Ponts et

Chaussées, les Travaux Publics, les Arts et Métiers, dont les écoles ont été confortées ou créées par l'Empereur) puisent les cadres dont ils ont besoin pour diriger l'administration publique, les forces militaires et l'économie nationale, et encadrer ainsi efficacement le « corps social ».

Ce n'est pas la quantité qui a fait le triomphe du lycée, ce sont la qualité de son enseignement et l'efficacité de son mode d'organisation. Lorsqu'après la première guerre mondiale se développera le mouvement de l'école unique, toutes les convergences, toutes les fusions de structures se feront par alignement sur ses programmes d'enseignement et son organisation scolaire. Chaque intégration au secondaire traditionnel, que ce soit celle de l'enseignement féminin en 1924, des Ecoles primaires supérieures en 1941, des Collèges techniques en 1959, ou des Cours complémentaires devenus CEG en 1975, prendra pour base les normes pédagogiques et administratives du lycée. Le baccalauréat, diplôme qui sanctionne le terme de ses études et constitue en même temps le premier grade universitaire, deviendra l'unique étalon de tout l'enseignement - y compris de l'enseignement professionnel à partir de 1985.

Le modèle napoléonien aura fait ainsi la preuve d'une remarquable efficacité.

GUIZOT ET L'INSTITUTION D'UN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE NATIONAL

Une certaine mythologie « républicaine » fait de Jules Ferry le fondateur de l'école primaire publique. En réalité, la grande réforme qui transforme les « petites écoles » héritées de l'Ancien Régime et donne à l'enseignement primaire le caractère qu'il a gardé depuis lors est due à François Guizot, ministre de l'Instruction publique de la Monarchie de Juillet.

Ce qui prédispose sans doute Guizot à entreprendre une telle « révolution », à entamer définitivement le rôle des congrégations, à « nationaliser » en quelque sorte l'enseignement, ce qui le rapproche aussi de plusieurs autres grands réformateurs laïques, républicains ou socialistes qui vont d'une certaine manière poursuivre son oeuvre (on pense à Ferdinand Buisson, à Jean Zay, à Lionel Jospin notamment), c'est son origine protestante. Ce qui le distingue de ces successeurs, c'est qu'il se trouve prémuni contre les fascinations révolutionnaires par un père guillotiné sous la Terreur.

Pour Guizot, l'éducation des enfants par l'Etat est en effet d'abord un moyen de maintenir l'ordre, de garantir la paix sociale et de protéger la nation des débordements révolutionnaires. Dès 1816, il développe sa thèse dans son *Essai sur l'histoire de l'instruction* : « *Quand le gouvernement, y écrit-il, a pris soin de propager, sous les rapports de la religion, de la morale, de la politique, les doctrines qui conviennent à sa nature et à sa direction, ces doctrines acquièrent bientôt une puissance contre laquelle viennent échouer les écarts de la liberté d'esprit et toutes les tentatives séditionnelles* ». Pourtant, la Charte libérale, promulguée en 1830, prévoit de « *libérer l'enseignement du monopole de l'Université* », monopole que la seconde Restauration a maintenu. C'est en ayant conscience qu'à l'inverse d'un désengagement de l'Etat il lui faudra conduire une politique résolument dirigiste afin « *d'arrêter le désordre politique, le désordre intellectuel* » que Guizot accepte néanmoins en Octobre 1832 la responsabilité de l'Instruction publique.

Pour lui, comme il l'écrit dans ses Mémoires, « *Le grand problème des sociétés modernes, c'est le gouvernement des esprits* ». Ce souci de l'ordre public est chez lui constant. Il ne s'agit plus en effet, pour gouverner la France, de s'attacher la maîtrise des élites. Avec la

révolution industrielle, la question sociale a fait durablement irruption dans le paysage politique. La cohésion nationale ne peut plus être réduite, comme cinquante ans plus tôt, à l'unification culturelle, religieuse, administrative d'une France éclatée en provinces et soumise à un ordre politique en retard sur le développement social. En 1832 les premières insurrections ouvrières éclatent, à Lyon les Canuts se révoltent. Maintenir la cohésion sociale, c'est alors, au tournant du siècle, faire en sorte que les pauvres acceptent mieux leur condition ! Pour cela, la compétence et l'attachement idéologique des élites ne suffit plus : l'éducation doit permettre de contrôler les masses. Dans sa *Lettre aux instituteurs*, dès le 18 Juillet 1833, Guizot précise s'il en était besoin le sens de sa réforme : « *L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale* » écrit-il aux nouveaux enseignants.

Pour y parvenir, la loi sur l'instruction primaire des garçons du 28 Juin 1833 tente d'associer quatre principes complémentaires : un premier dit de « libre industrie », c'est-à-dire de liberté d'enseigner, concession à la Charte et aux libéraux majoritaires à la Chambre ; un second d'intervention religieuse : l'enseignement public comporte des programmes d'éducation morale et religieuse ; un troisième, communal : les communes sont responsables de l'entretien de l'école, du choix et de la rémunération des maîtres ; enfin le quatrième est le « principe national » : c'est l'Etat qui légifère, organise, impulse et contrôle l'ensemble de l'édifice. Des quatre c'est ce dernier qui est de loin le plus important, du moins si l'on en juge à ses effets. Guizot doit ménager la Chambre par des concessions au libéralisme et au cléricisme. Sa réforme soulage en outre l'Etat d'une charge financière considérable par ce qu'on appellerait aujourd'hui une décentralisation de mise en oeuvre. Mais l'essentiel des pouvoirs de décision et de contrôle reste entre les mains de l'Etat ! Certes, à chaque commune incombe l'obligation d'ouvrir au moins une école primaire de garçons, à chaque ville de plus de 6000 habitants celle de créer une école primaire supérieure, enfin à chaque département celle d'entretenir une école normale d'instituteurs. Mais c'est au niveau central que sont prises les mesures essentielles : l'institution de programmes communs d'enseignement pour les élèves et celle, pour tous les maîtres, d'une formation unifiée, d'un traitement fixe et d'une retraite. On édite cinq manuels scolaires nationaux pour les principaux enseignements, l'embryon d'une administration « déconcentrée » voit le jour, on publie chaque mois un *Manuel général*, précurseur de notre *Bulletin officiel*. Enfin et pour couronner l'édifice, on crée une Inspection primaire aux compétences à la fois pédagogiques et administratives. Autant d'initiatives qui vont permettre de dessiner les contours d'une véritable éducation primaire « nationale » pour les garçons. Afin de contourner l'opposition des députés à un dirigisme jugé excessif, Guizot est contraint de trouver un subterfuge pour fonder puis entretenir le corps qui va constituer la clé de voûte de sa réforme : les 500 inspecteurs primaires qu'il nomme dès la rentrée de 1834 resteront donc quelques années en " mission extraordinaire ", sans statut et reconduits par simple mesure budgétaire. Ils deviendront pourtant les principaux vecteurs de l'unification de l'enseignement en allant visiter régulièrement les quelques dizaines de milliers d'écoles publiques dispersées sur le territoire. Ils représenteront le témoignage vivant, jusque dans les hameaux les plus reculés, de l'existence de l'Etat, de sa sollicitude pour les français et de l'intérêt qu'il porte à leur éducation.

Le Secondaire avec le baccalauréat, dispose d'un but qui consacre et garantit la valeur de son enseignement ; le Primaire, pour être crédible, doit posséder le sien. Dès 1834, Guizot crée un « certificat » d'études primaires ; Victor Duruy en 1866 en fera un examen départemental qu'il qualifiera lui-même de « diplôme de bachelier du Primaire ». En 1829, 1 370 000 élèves sont scolarisés dans 31 000 écoles ; en 1848, ils seront 3 500 000 dans 63 000

écoles. Ce succès quantitatif se double, on le sait, d'une réussite qualitative : la pérennité du système imaginé en 1833. Des successeurs l'amélioreront mais sans jamais le remettre en cause. Parmi eux, on peut citer Albert Falloux qui lance l'idée d'un enseignement public féminin (loi du 15 Mars 1850), Paul Bert qui oblige les départements à ouvrir une école normale d'institutrices (loi du 9 Août 1879) et bien sûr Jules Ferry et René Goblet qui, par les lois du 16 Juin 1881, 28 Mars 1882 et 30 Octobre 1886, vont rendre l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, laïciser les programmes d'enseignement et le recrutement des instituteurs.

Encore faut-il clarifier certaines idées à propos de cette laïcité. La conception qu'en développe Jules Ferry s'inscrit davantage dans une continuité que dans une rupture par rapport aux idées de Guizot. Il ne s'agit nullement pour lui de préconiser une neutralité de l'Etat vis à vis de la diversité des opinions et des idéologies et d'abdiquer le rôle essentiel de l'Ecole en matière de formation voire d'endoctrinement politique. Jules Ferry le proclame sans détours aux instituteurs à leur Congrès pédagogique du 3 Avril 1883 : *« Nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique, pas plus que la neutralité politique. Il y a deux choses dans lesquelles l'Etat enseignant et surveillant ne peut pas être indifférent : c'est la morale et la politique, car en morale, comme en politique, l'Etat est chez lui ; c'est son domaine et par conséquent sa responsabilité. Vous devez enseigner la politique parce que la loi vous charge de donner l'enseignement civique, et aussi parce que vous devez vous souvenir que vous êtes les fils de 1789 qui a affranchi vos pères et que vous vivez sous la République de 1870 qui vous a affranchi vous-mêmes. Vous avez le devoir de faire aimer la République et la première Révolution(...). J'ai promis la neutralité religieuse, je n'ai jamais promis la neutralité politique »*.

Pour Guizot comme pour son plus célèbre successeur républicain, l'Etat est bien l'édificateur de la cohésion nationale, qui est elle-même la condition de la paix civile. Pour ces « modérés » le danger provient aussi bien de la droite réactionnaire (les menées des ultra-libéraux pour Guizot, des cléricaux pour Ferry) que de la gauche révolutionnaire (le souvenir de la Terreur pour Guizot, l'expérience de la Commune pour Ferry). Pour l'un comme pour l'autre, l'Ecole est le moyen privilégié de promouvoir une idéologie nationale qui rassemble les français, atténue et leur fait accepter leurs différences d'origine, de condition et d'opinion, et, en définitive, écarte le spectre de l'affrontement des extrêmes et de la guerre civile.

DE GAULLE ET L'INSTITUTION D'UN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL D'ETAT

Le mérite de Charles de Gaulle est double en matière d'éducation. Chef du Gouvernement Provisoire, il est celui qui institue durablement une formation publique pour les jeunes ouvriers et employés ; de retour au pouvoir, il est le principal artisan de l'unification d'une Education nationale organisée jusque là en ordres d'enseignement parallèles. Commençons par le premier aspect.

A la Libération, la construction d'un système d'enseignement technique et professionnel est loin d'être achevée. Le 18ème siècle a commencé par en édifier la superstructure : les grandes écoles d'ingénieurs. Pendant la seconde moitié du 19ème siècle la Troisième République a mis en place une formation publique des cadres moyens, techniciens et contremaîtres : Ecoles professionnelles du commerce et de l'industrie (EPCI) et Ecoles nationales professionnelles (ENP), au fonctionnement desquelles l'Etat prend une part

prépondérante. Pour la formation des ouvriers et employés, en 1944, rien n'a été véritablement institué.

Une première tentative a échoué : celle de la loi Astier du 25 Juillet 1919. Préparée dès avant la Grande Guerre, elle prévoit des « *cours professionnels de perfectionnement* » gratuits pour « *les jeunes gens et jeunes filles de plus de 18 ans employés du commerce et de l'industrie* ». Des *cours* et non des *centres*, car il n'est pas question de fabriquer des « déclassés » par un enseignement trop « théorique ». Il faut surtout éviter que les jeunes ouvriers y soient exposés aux séductions des sirènes révolutionnaires. Comme l'écrit Astier en 1909 dans son livre *L'enseignement technique et industriel* : « *Quand l'Etat aura pris la responsabilité de leur éducation technique, développant en eux à la fois l'homme et le citoyen, c'est toute une nouvelle mentalité qui se substituera à l'ancienne. Le travailleur obéira moins à ses nerfs qu'à son jugement, les meneurs ou les courtisans populaires auront moins de part dans ses décisions que son intérêt bien compris* ».

Astier se place ainsi clairement sur une ligne à la fois « éducatrice » et « nationale » que La Chalotais, Bonaparte, Guizot ou Ferry n'auraient sans doute pas désavouée. Il développe la même vision, largement représentative d'une certaine pensée « progressiste » du 19ème siècle : la société étant structurée en classes sociales dont l'existence garantit la stabilité, le rôle de l'éducation n'est pas de bouleverser ces inégalités de fortune, qui sont dans l'ordre « naturel » des choses, mais plutôt de permettre à chacun de pouvoir s'élever en proportion de sa condition. Astier n'a cependant pas la vision réformatrice, ou ne dispose pas des moyens politiques de ses prédécesseurs. Décédé prématurément, il ne verra pas l'application d'une réforme dont les résultats se révéleront décevants. D'une part les conditions d'accès aux cours de formation professionnelle sur le temps de travail sont assez dissuasives : il faut travailler plus de 8 heures par jour ou plus de 48 heures par semaine pour en bénéficier ! D'autre part ces cours reposent sur un financement de communes peu mobilisées par la formation professionnelle, ou de patrons peu convaincus de ses bienfaits, à l'exception notable des métallurgistes. Seuls environ 10 % du public visé bénéficieront des dispositions de la loi. Néanmoins, autour de cette initiative et de ce qu'on appelle aujourd'hui *l'apprentissage*, d'autres réformes voient le jour qui se révéleront plus durables : créations du diplôme du CAP (1911), des chambres de métier et de la taxe d'apprentissage (1925), enfin du contrat d'apprentissage (1928).

La seconde tentative est due au régime de Vichy et à son ministre de l'éducation, Jérôme Carcopino, qui, dans un contexte bien différent, franchissent le pas de l'institution de « Centres de formation professionnelle » (CFP) pour les ouvriers et employés. Dans ces centres, de même que dans les « Chantiers de jeunesse », il s'agit en 1941 de « *recueillir les jeunes de 14 à 21 ans au chômage ou sans métier défini* » qui, en conséquence, « *se trouvent exposés à de nombreux dangers* ». En termes moins voilés, l'objectif de Pétain est de soustraire une jeunesse ouvrière désœuvrée aux tentations de l'opposition au régime en lui fournissant un encadrement politique et une formation idéologique. D'ailleurs, dans un premier temps, la formation de six mois y est centrée sur « *les exigences morales et politiques de la révolution nationale* » ; ce n'est qu'à partir de 1942 que les études dans les Centres (unifiés avec les Chantiers et confiés au Secrétariat général à la Jeunesse) sont portées à 3 ans pour déboucher sur le CAP.

En 1944, de Gaulle et la République héritent ainsi de près de 900 CFP. Les décisions du chef du gouvernement vont permettre d'instituer, à côté du Primaire et du Secondaire, un troisième ordre d'enseignement, l'enseignement professionnel, qui résistera jusqu'à nos jours à

toutes les tentatives d'unification. Dès le 18 Septembre, les CFP prennent le nom de Centres d'apprentissages (CA) et passent sous la tutelle du ministère de l'Education nationale où est créée une Direction de l'enseignement technique. Le choix est donc fait (il avait été préparé dès 1943 par le Gouvernement Provisoire installé à Alger) d'une scolarisation de la formation professionnelle, distincte des voies du système dual allemand ou de l'apprentissage façon Astier. La CGT, majoritaire dans les Centres, soutient cette politique, et un communiste est placé à la tête de la Direction de l'enseignement technique.

Comme pour le Primaire et le Secondaire, c'est en dotant l'enseignement professionnel de tous les attributs d'une existence autonome que l'on va parvenir à assurer sa pérennité. A côté d'établissements spécifiques (les CA), sont en effet institués un corps d'inspecteurs départementaux (les IET) dirigé au niveau académique par un inspecteur principal (l'IPET), des corps enseignants spécifiques pour l'enseignement général, l'enseignement professionnel pratique et l'enseignement théorique, recrutés par l'Etat et formés dans des Ecoles normales nationales, les ENNA (quatre pour les métiers masculins, deux pour les métiers féminins). Enfin un dispositif de définition des diplômes et d'élaboration des programmes, les commissions professionnelles consultatives (les CPC d'aujourd'hui) rassemble les représentants de l'Etat et ceux des professions, patrons et salariés.

Les Centres d'apprentissage prennent en 1959 le nom de Collèges d'enseignement technique (CET), puis en 1975 celui de Lycées d'enseignement professionnel (LEP), enfin en 1985 celui de Lycées professionnels (LP). Ils constituent jusqu'aux années quatre-vingt un puissant moyen d'intégration de la jeunesse ouvrière. Déstabilisés par l'effondrement des perspectives d'emploi et les contrecoups de la politique d'élévation massive du niveau de formation initiale, ces établissements gèrent tant bien que mal un discrédit d'image souvent injuste et une désaffectation des familles parfois peu rationnelle. La création du baccalauréat professionnel en 1985 et leur ouverture à l'apprentissage en 1993 ne sont pas parvenus à enrayer totalement ce mouvement. C'est leur identité et même leur existence qui est en jeu aujourd'hui. La perspective de leur intégration au sein de lycées polyvalents peut être considérée comme l'ultime étape - encore à franchir - de la longue marche vers l'école unique.

Ecartée à la fin de la Grande Guerre comme une idée dangereuse pour la paix civile, puis adoptée par Vichy pour mieux contrôler les jeunes ouvriers, conçue par le PCF comme un moyen de former l'aristocratie ouvrière à l'abri de tentations interclassistes, les établissements publics d'enseignement professionnel ont représenté pendant quarante ans un réel facteur d'intégration sociale. Pourtant, leur maintien peut jouer demain en sens inverse s'ils tendaient à devenir des ghettos et à favoriser la mise à l'écart de la partie socialement la plus fragile de la jeunesse.

DE GAULLE ET L'ECOLE UNIQUE

Charles de Gaulle n'a été ni l'inventeur, ni même le propagateur de la notion d'école unique. Il a été néanmoins l'homme politique qui a sans doute le plus contribué à la mettre en oeuvre, tant par les réformes qu'il a engagées (Debré pour l'école privée, Berthoin et Capelle pour le second degré, Edgar Faure pour l'enseignement supérieur) que par la part personnelle qu'il y a prise.

L'idée d'école unique est née dans le formidable brassage social des tranchées de la Grande Guerre. Un groupe d'officiers, les Compagnons de l'université nouvelle publiée à son issue en 1918, un manifeste qui représente un véritable hymne à l'intégration nationale par

l'Ecole : « *Les distinctions entre primaire, secondaire et supérieur n'ont plus de sens, y proclame-t-on. Séparer dès l'origine les français en deux classes et les fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national. Parlons de l'enseignement tout court, de l'enseignement unique* ». Combattue à la fois par la droite et par les communistes, cette idée va être reprise par les radicaux et les socialistes puis recevoir ses premières et modestes applications sous le gouvernement du Front Populaire avec le ministère de Jean Zay. Mais déjà la principale difficulté réside dans l'affrontement corporatiste opposant les instituteurs et les professeurs du Primaire supérieur aux professeurs du Secondaire, pour décider de ceux qui doivent enseigner dans le premier cycle unifié du second degré, conflit qui explique également la paralysie ultérieure de la Quatrième République.

La commission mise en place à la Libération par le Général de Gaulle et présidée successivement par Paul Langevin et Henri Wallon, reprend l'idée d'école unique. Le texte de son rapport, remis en 1947 et diffusé par la suite sous le nom de « Plan Langevin-Wallon », deviendra la référence, avouée ou non, des réformateurs de la Quatrième et de la Cinquième Républiques. Dans la lignée du *Manifeste* (Wallon est un des fondateurs des Compagnons) le rapport développe une nouvelle notion dont le succès ne se démentira pas, celle de « démocratisation ». La démocratisation de l'enseignement c'est, pour les rapporteurs, « *l'introduction de la justice à l'école* », un principe qui « *met chacun à la place qui lui est assignée* » non par la naissance ou la fortune mais « *par ses aptitudes* » scolaires. L'idéal qui fonde le rapport va plus loin que la conception méritocratique des Compagnons, que certains appellerons plus tard l'élitisme républicain : l'école démocratique doit en effet servir « *l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel* ». Signe des temps, et de la montée de l'individualisme, la recherche de l'épanouissement de l'individu rejoint, dans les finalités de l'Ecole, la préoccupation de cohésion de la collectivité nationale ; peut-être en devient-elle même, dans certains esprits, la garantie essentielle.

Mais la guerre froide, en restaurant la politique stalinienne d'affrontement « classe contre classe », contribue à partir de 1947 à faire provisoirement tomber dans l'oubli un texte préparé par un compagnon de route et un membre du PCF.

Dès 1958, revenu au pouvoir, de Gaulle décide qu'une des grandes affaires de sa présidence doit être l'intégration de la classe ouvrière dans la communauté nationale. L'Ecole pense-t-il, dans la tradition qui est la sienne en France, peut participer à cet objectif. En fait, deux principes complémentaires guident l'action scolaire du nouveau Président : contribuer à l'intégration nationale, en ancrant à la République non seulement les ouvriers mais aussi les catholiques (d'où une loi Debré sur le privé que ne satisfera que très médiocrement les défenseurs d'un enseignement catholique réellement « libre »), élargir ensuite le recrutement des élites dans la perspective d'une économie modernisée, ouverte et si possible conquérante, l'un et l'autre objectifs n'étant évidemment pas sans lien.

La loi Debré du 31 Décembre 1959 reste encore aujourd'hui, en dépit des épisodes qui lui ont succédé (loi Guerneur, projet Savary, loi Chevènement), la base durable des rapports régissant les relations entre un enseignement privé essentiellement catholique et l'Etat. C'est une loi d'intégration nationale en ce sens que, moyennant une participation publique importante au financement de ses établissements, elle soumet l'enseignement privé aux objectifs, aux programmes et au contrôle de l'Etat. En l'obligeant à contracter, elle le transforme de fait en un service public à initiative et gestion privées, complémentaire de l'école publique, comme il en existe dans d'autres domaines comme la santé, la formation,

l'éducation populaire ou les sports. La reconnaissance d'un « caractère propre » pour les établissements, concession obtenue par le lobby de l'enseignement catholique lors du débat parlementaire, ne doit pas être surestimée s'agissant d'une disposition symbolique aux contours juridiques flous et controversés.

La réforme Berthoin (ordonnance du 6 Janvier 1959) et surtout la réforme Capelle, injustement connue sous le nom de Fouchet (décret du 3 Août 1963), s'attachent pour leur part à transformer le second degré ; la première en allongeant la scolarité, en supprimant les classes de fin d'études primaire et les classes primaires des lycées et collèges ; la seconde en séparant les premiers des seconds cycles et en transformant ces derniers en « Collèges d'enseignement secondaire » (CES). Ces nouveaux établissements comportent trois voies : la première est celle des lycées, moderne ou classique, la deuxième est celle des études courtes sur le modèle des CEG (ex-Cours complémentaires), et la dernière est celle des « classes pratiques » devant accueillir les élèves jusque-là jugés inaptes à poursuivre des études secondaires.

C'est le Président de la République lui-même qui souhaite, décide et mène cette réforme essentielle qui ouvre la voie au collège unique d'aujourd'hui. Il le fait avec d'autant plus de résolution qu'il se trouve contraint de forcer à de multiples reprises la ferme et double opposition de son Premier Ministre, Georges Pompidou, et de son ministre de l'Education nationale, Christian Fouchet. Son seul appui dans cette démarche réside dans la collaboration directe qu'il noue, en dépit de tous les usages, avec un haut fonctionnaire convaincu et efficace, le recteur Jean Capelle. Le dessein de de Gaulle est clair, il l'expose sans ambages au Conseil des ministres du 12 Décembre 1962 à son tout nouveau Premier Ministre en lui fixant trois priorités : « *Premièrement les prix(...)* ; *deuxièmement l'intégration ouvrière(...)* ; *troisièmement, l'Education nationale : c'est la grande affaire, tout de suite et pour longtemps. Elle doit d'ailleurs contribuer à effacer peu à peu les classes sociales, à condition que tous les jeunes français y jouissent de chances égales et que son ouverture aux masses soit compensée par une orientation et une sélection appropriée* ».

Saurait-on être plus précis pour signifier que le projet de l'Ecole doit être de constituer et d'affermir la cohésion de la nation, d'intégrer tous les Français dans une communauté dans laquelle ils peuvent se reconnaître au-delà de leurs différences de conditions, et de leurs légitimes divergences de conscience et d'opinion ? De Gaulle va certes plus loin que ses prédécesseurs, en fixant à l'Education nationale l'étonnante mission « *d'effacer les classes sociales* », mais il n'est pas nouveau - on vient de le voir pour Napoléon, Guizot ou d'autres réformateurs - que l'Ecole soit conçue comme un moyen au service d'une fin éminemment politique, l'intégration nationale.