DES DIFFERENTS USAGES DE LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE. ENTRE DESCRIPTION, EVALUATION ET JUSTIFICATION

Guy Lapostolle[1]

Résumé

La démocratisation de l'enseignement en France a fait l'objet de nombreux travaux dans des domaines disciplinaires assez divers : histoire, sociologie, économie de l'éducation, sciences politiques… Pourtant, si bon nombre de chercheurs le mobilisent encore, il convient de constater qu'il n'est pas ou plus si fréquemment mobilisé dans les travaux susceptibles d'éclairer les décisions politiques. Par ailleurs les références à ce terme dans les discours politiques se font de plus en plus rares. Probablement la polysémie de ce terme et les ambiguïtés qu'il entretient constituent-elles une de ces raisons. Il nous semble cependant que ce concept peut être utile et opérant pour les chercheurs qui s'intéressent à l'éducation et notamment aux politiques éducatives. C'est précisément ce que tente de mettre en lumière cet article.

Mots clés : Démocratisation ; éducation ; évaluation, sciences, idéologie, politiques.

Abstract

The democratisation of education in France has been the subject of numerous studies in a wide range of disciplines: history, sociology, economics of education, political science, etc. However, while many researchers still use the term, it is worth noting that it is not, or no longer so frequently, used in studies likely to shed light on political decisions. Moreover, references to the term in political discourse are becoming increasingly rare. One of the reasons for this is probably the multiple meanings and ambiguities of the term. However, it seems to us that this concept can be useful and operational for researchers interested in education and, in particular, educational policies. This is precisely what this article seeks to highlight.

Key words*: Democratisation; education; evaluation, science, ideology, policy*

Resumen

La democratización de la enseñanza en Francia ha sido objeto de numerosos estudios en disciplinas muy diversas: historia, sociología, economía de la educación, ciencias políticas, etc. Sin embargo, aunque muchos investigadores siguen utilizando el término, hay que señalar que no se emplea, o ya no con tanta frecuencia, en los estudios susceptibles de arrojar luz sobre las decisiones políticas. Además, las referencias al término en el discurso político son cada vez más escasas. Una de las razones de ello son probablemente los múltiples significados y ambigüedades del término. Sin embargo, nos este concepto puede ser útil y operativo para los investigadores interesados en la educación y, en particular, en las políticas educativas. Esto es precisamente lo este artículo pretende poner de relieve.

Palabras clave*: democratización; educación; evaluación, ciencia,ideologia, politica.*

Resumo

A democratização do ensino em França tem sido objeto de numerosos estudos nas mais diversas disciplinas: história, sociologia, economia da educação, ciência política, etc. No

[1] *LISEC UR 2310, Université de Lorraine*

entanto, embora muitos investigadores continuem a utilizar o termo, é de notar este não é, ou já não é tão frequentemente, utilizado em estudos susceptíveis de esclarecer as decisões políticas. Além disso, as referências ao termo no discurso político são cada vez mais raras. Uma das razões para este facto é provavelmente a multiplicidade de significados e ambiguidades do termo. No entanto, parece-nos qeste conceito pode ser útil e operacional para os investigadores interessados na educação e, em particular, nas políticas educativas. É precisamente isso que este artigo procura evidenciar.
Palavras-chave: democratização; educação; avaliação, ciência, ideologia, política.

« La démocratie a posé l'universalité du principe d'égalité : la communauté des citoyens est régie par le principe de l'égalité formelle des individus, quelles que soient par ailleurs les inégalités sociales, culturelles et autres. La démocratisation, au contraire, est animée par l'ambition d'assurer l'égalité réelle, et non plus seulement formelle, des citoyens […] Telle est l'épreuve particulière que traversent les démocraties occidentales, confrontées au caractère toujours plus providentiel de leurs sociétés »

Dominique Schnapper (2002)

1 Introduction

Par-delà les différents sens dont est porteur le terme de démocratisation lorsqu'il s'agit de l'école, par-delà les différents débats dont il fait l'objet quant à ses ambiguïtés et les critiques qui lui sont adressées au sujet de son caractère opérant, il nous semble important de noter que les usages faits de ce terme dans la littérature scientifique renvoient à trois fonctions relativement distinctes : une fonction de description d'un processus historique, une fonction d'évaluation de ce processus, mais aussi, de manière plus ou moins explicite, une fonction de justification d'actions politiques au service d'un certain idéal des fins de l'Ecole.
Le terme de « démocratisation » est en effet l'un des plus appropriés qui soit pour décrire l'évolution de l'école, du début du XXème siècle à nos Jours. Il désigne initialement le processus selon lequel des élèves confinés dans l'enseignement primaire au début du XXème siècle vont progressivement accéder à l'enseignement secondaire et plus récemment à l'enseignement supérieur pour y réussir. Ce processus s'étend désormais au sort scolaire des élèves issus des milieux les plus modestes, mais aussi par extension à celui des élèves qui, en raison de leur genre, de leurs caractéristiques propres ne bénéficient pas d'un traitement considéré comme égalitaire ou juste au sein de l'école. Il serait difficile pour un historien de passer à côté de ce terme qui permet d'une certaine manière de donner un sens aux évolutions de l'école.

Le terme ne désigne cependant pas un processus rectiligne qui conduirait systématiquement à des effets attendus. Il rend compte également, à l'issue d'un ensemble de réformes et de la mise en place d'un certain nombre de dispositifs, des résultats auxquels a conduit ce

processus. C'est dans cette perspective qu'entre autres historiens, économistes et sociologues de l'éducation s'efforcent de mesurer les effets produits par les transformations qui résultent des politiques mises en œuvre.

Mais ce terme peut aussi être considéré, notamment par les chercheurs, comme sous-tendant les décisions et actions des acteurs qui élaborent et mettent en œuvre ces politiques. Il est à noter que les acteurs politiques ne l'utilisent que très peu, si ce n'est plus du tout, en tant que tel. Ils évoquent plus souvent « l'égalité des chances » et semblent préférer lui substituer des orientations plus opérationnelles telles que « lutte contre l'échec scolaire », « lutte contre le décrochage scolaire » ou encore « amélioration des performances du système éducatif ». Ce qui en fait une sorte de « coquille vide » se chargeant de sens différents en fonction des contextes et des acteurs politiques au pouvoir, servant de justification à des orientations politiques parfois très divergentes ou informées par des valeurs et des idées qui peuvent être antagoniques.

Il convient dès lors de tenter d'observer dans quelle mesure ce terme de démocratisation, par-delà les ambiguïtés dont il peut être porteur et les usages relativement restreints dont il fait l'objet, peut-être opérant.

Nous allons dans un premier temps rappeler quelques repères qui ont jalonné le déroulement de ce processus. Dans un second temps, nous tenterons, au regard des données produites par les historiens, économistes et sociologues de l'éducation, de rendre compte des effets produits par les politiques mises en œuvre. Enfin, dans un troisième temps, nous tenterons de mettre en lumière le sens dont s'est chargé ce terme récemment pour tenter d'en saisir les enjeux et les limites.

2 Description

Il serait tout d'abord difficile de présenter ces quelques étapes sans citer préalablement les travaux fondateurs de Viviane Isambert-Jamati (1972) et d'Antoine Prost (1986, 1992) qui ont jeté les bases de nombreux travaux sur - et à partir de - ce terme. C'est en prenant largement appui sur les travaux de l'historien que nous proposons de manière chronologique quelques repères quant aux décisions politiques qui ont soutenu ce processus de démocratisation. Trois périodes peuvent permettre de mettre de l'ordre dans cette chronologie : l'émergence du projet d' « école unique » qui s'étend de la fin du XIXème siècle à la Seconde Guerre mondiale ; la mise en place d'une organisation, et avec elle la création d'une structure, le collège, permettant de construire ce projet de la fin de la Seconde guerre mondiale aux années 1970 ; les tentatives de faire vivre cette organisation de sorte que le processus progresse du début des années 1980 à nos jours.

2.1 L'émergence du projet d'« école unique »

A la fin du XIXème siècle, alors que la IIIème République s'installe, « *la démocratisation n'appartient pas au vocabulaire des fondateurs de l'école républicaine* […] *Les républicains poursuivent ce que l'on pourrait appeler, mais qu'ils n'appellent pas, une démocratisation civique de la fréquentation scolaire* » (Prost, 1992). A l'époque de Ferry, la mission de l'école est de former les futurs citoyens, elle n'a pas pour fonction de bouleverser l'ordre social, mais plutôt de le pacifier et de veiller à l'instruction de tous les enfants. L'ambition de cette école, dans le cadre d'un « Etat éducateur », est « l'intégration politico-culturelle » selon l'expression de Charlot (1994, p. 30).

Avant la première guerre mondiale, quelques volontés de transformer l'école se manifestent. En 1906, au congrès de la Ligue de l'enseignement, un rapport de commission présenté par Thalamas porte le titre « L'égalité des enfants devant l'instruction ». Alors que la pression socialiste influence les jeunes instituteurs, Ferdinand Buisson, radical, mais partisan de l'alliance avec les socialistes, participe à la critique sociale du système scolaire. Il dépose un projet à la Chambre en 1910. La thématique et les solutions de ce projet sont déjà celles de l'école unique. Antoine Prost (1992, p. 52) affirme à ce propos : *« C'est déjà la démocratisation. Mais le mot manque : le problème n'est pas encore au premier plan des préoccupations collectives. La proposition de Buisson n'est pas discutée malgré la puissance du parti radical* ». Il faut attendre le lendemain de la guerre pour que de nouveau des revendications en ce sens voient le jour. Il semblerait que le terme lui-même apparaisse pour la première fois sous la plume de Félix Pécaut (1919) dans *La revue pédagogique*.

La démocratisation va conduire à tenter de rassembler deux mondes scolaires relativement parallèles : l'enseignement primaire d'une part, avec les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires, destinés aux enfants du peuple et l'enseignement secondaire d'autre part, qui scolarise les enfants de la bourgeoisie, dans des « petites classes » du lycée dès l'âge de cinq ans pour les conduire au baccalauréat. Parmi les acteurs emblématiques du rapprochement de ces deux mondes scolaires, les historiens de l'éducation mentionnent un groupe anonyme d'universitaires anciens combattants, Les Compagnons (1918, 1919) qui publient deux livres intitulés « L'Université nouvelle ». Ils proposent de créer une « école unique », c'est-à-dire une école primaire pour tous dans laquelle fils de bourgeois, d'ouvriers ou de paysans seront assis côte à côte et de supprimer les classes élémentaires des lycées. L'argument au-lendemain de la Première Guerre mondiale est fort : « *Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées ; partout où cela est réalisable, les fils peuvent bien s'asseoir sur les mêmes bancs* » (Les Compagnons, 1918, p. 26). Mais comme le mentionne Seguy (2007, p.29) : « *L'idée de justice sociale se conçoit ici dans un cadre utilitariste et fonctionnel. Il ne s'agit pas d'être juste pour être juste, mais d'être juste au regard d'un intérêt transcendant la logique individuelle et sociale : celui de la nation* ». Car il s'agit bien selon l'expression d'Antoine Prost

(2001, p.90) d'une « *démocratisation de la sélection* » qui consiste à élargir le recrutement aux différentes catégories sociales pour dégager une certaine élite au service de la nation.
C'est également en 1919 que l'enseignement technique destiné à soutenir l'économie de reconstruction fait l'objet de la Loi dite Astier (Ministère du commerce et de l'industrie, 2019). Il est à noter que la loi prévoit que « *L'enseignement technique, donné dans les écoles et dans les cours professionnels et de perfectionnement prévus par la présente loi, relève du Ministre du Commerce et de l'Industrie* » (Article 1) et non des instances ministérielles supervisant l'enseignement général. L'enseignement technique est dispensé dans des centres gérés soit par l'Etat, soit par des collectivités locales, soit par des grandes entreprises qui créent leur centre de formation. Et jusqu'au milieu du siècle enseignement général et enseignement professionnel évoluent comme deux voies parallèles.
Quelques décisions vont suivre qui vont cependant conforter le projet des Compagnons. En 1924, sous le cartel des gauches, « une commission de l'école unique » est créée dans laquelle on retrouve, entre autres, Paul Langevin, Ferdinand Buisson, mais aussi de nombreux protagonistes du rassemblement des deux mondes scolaires. Une première avancée est alors remarquable à l'issue de cette concertation. Les petites classes des lycées sont assimilées aux classes de l'enseignement primaire. Toutefois, même après la création d'un corps unique d'enseignants, même après l'unification des programmes, le « petit lycée » reste l'antichambre du grand. En 1926, Edouard Herriot tente de mettre en commun des cours des écoles primaires supérieures et des EPCI (Ecoles pratiques de commerce et d'industrie) avec des cours des lycées quand les établissements sont proches. Cette tentative échoue. En revanche, il instaure progressivement la gratuité de l'enseignement secondaire. En 1936, Jean Zay rend la scolarité obligatoire jusqu'à quatorze ans. Puis, afin de favoriser le passage du primaire au secondaire, il unifie les programmes des écoles primaires supérieures, des cours complémentaires, des EPCI et ceux des 6ème, 5ème, 4ème, 3ème des lycées. Mais « les classes d'observation » qui sont créées et permettraient plus de mobilité vers le lycée restent à l'état expérimental. Vichy mettra un terme à l'expérimentation. En 1941, le ministre Carcopino, plutôt hostile aux enseignants de l'enseignement primaire, en raison de leurs orientations politiques, intègre les écoles primaires supérieures et les EPCI au second degré en les transformant respectivement en collèges modernes et collèges techniques.
Jusqu'alors, l'idée d'« une école unique » s'est installée avec quelques avancées, certes notables, mais l'organisation nécessaire au projet n'est pas encore en place. Elle va prendre forme avec la création collège unique en 1975.

2.2 La création du collège

En novembre 1944, une commission est mise en place par René Capitant afin de « démocratiser » l'école : c'est la commission Langevin-Wallon, du nom de ses représentants successifs. Le 19 juin 1947, un rapport – le plan Langevin-Wallon - est rendu public. Il est l'aboutissement de deux courants de pensée qui ont vu le jour dans l'entre-deux guerres : la proposition d'une école unique qui doit mettre fin à la cohabitation de deux mondes scolaires

imperméables l'un à l'autre et la mise en œuvre d'une pédagogie nouvelle susceptible d'être plus adaptée à un public qui verrait sa scolarité prolongée. Un des points essentiels de ce plan consiste dans une prolongation de la scolarité jusqu'à 18 ans. Un cycle d'orientation est créé pour des élèves de 11 à 15 ans dans lequel les maîtres des deux cycles se rejoignent. Mais ce plan n'est pas mis en application. Selon Antoine Prost (1968, p. 421), il lui manque « une traduction administrative » qui permettrait de le rendre opérationnel. Cependant, il ne cessera de servir de référence aux revendications de la gauche.

Quelques événements marquants s'étendent au cours de cette période. En juillet 1956, René Billères propose la création d'« écoles moyennes d'orientation ». Son projet n'aboutit pas. Le SNES (Syndicat national des enseignants du second degré) et la société des agrégés font obstruction à la constitution de ces écoles. Ils voient le secondaire amputé d'un enseignement qui lui revient. En 1959, le ministre Berthoin crée les CEG (Collèges d'enseignement général) qui remplacent les cours complémentaires relevant du primaire. Il prolonge l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de seize ans. Il institue un cycle de deux ans pour tous, mais l'ascenseur en direction du lycée ne joue pas son rôle. Enseignants et élèves du primaire restent dans leurs établissements. Il en est de même pour le secondaire. Le ministre transforme également les Centres d'apprentissage créés en 1949 pour développer la formation ouvrière à des fins de reconstruction de pays en CET (Collèges d'enseignement technique).

En 1963, le ministre Christian Fouchet accomplit un pas décisif en créant les CES (Collèges d'enseignement secondaire). Un lieu de scolarisation unique est mis en place. Toutefois, quatre filières cloisonnées subsistent : les filières « moderne » et « classique » reproduisent les anciennes classes des lycées, les filières « moderne court » et « classe de transition » les anciennes classes de l'école primaire. Peu d'échanges ont lieu entre ces filières. De ce fait, les choix de filières en classe de 6ème constituent des orientations anticipées et cloisonnées. Des « classes pratiques », puis à partir de 1972, des CPPN (Classes préprofessionnelles de niveau) et des CPA (Classes préparatoires à l'apprentissage) sont mises en place pour les élèves qui ne sont pas en mesure de rejoindre le second cycle. On observe durant la période qui va suivre une orientation des élèves en difficulté dans les enseignements généraux vers l'apprentissage et les CET. Au-delà d'être exclusivement des instruments de qualification professionnelle, l'apprentissage et les CET deviennent des moyens de gestion des flux scolaires en période d'explosion de très forte progression des taux de scolarisation.
La décision de supprimer les filières est prise par René Haby en 1975 (Gutierrez et Legris, 2016). Si les filières sont supprimées dans le cycle d'observation (5ème et 6ème), le palier d'orientation, en classe de cinquième, maintient un tri des élèves selon des voies hiérarchisées. Les classes de 4ème et 3ème répartissent les élèves en fonction d'options et de langues vivantes, le CAP en trois ans et les classes de CPPN (classes préprofessionnelles de niveau) et CPA (classes préparatoires à l'apprentissage) sont maintenues, constituant des classes de relégation. Le taux de redoublement en classe de cinquième passe de 6% en 1974 à 12% en 1981. (Lapostolle, 2004).

Si l'organisation nécessaire au projet est en place, notamment avec le collège, cette « école moyenne » que le plan Langevin Wallon appelait de ses vœux, elle ne permet pas encore une généralisation de l'accès des élèves, ni leur réussite dans le second degré. A partir de cette période, il est possible de considérer que les décisions prises vont, dans une certaine mesure, tenter de prolonger un processus inachevé.

2.3 Le difficile achèvement du processus

Lorsque la gauche arrive au pouvoir en 1981, après être restée plus de 20 années dans l'opposition, le ministre Alain Savary doit mener un projet ambitieux. La généralisation de l'accès au collège a conduit l'échec scolaire à devenir un « problème social » (Isambert-Jamati, 1985). Le ministre propose d'engager une « rénovation pédagogique » qui peut être considérée comme le second versant du plan Langevin-Wallon, le premier consistant en la réforme des structures qui a déjà eu lieu avec la création du collège. Il met en place les « projets d'établissement » qui sont l'instrument d'une relative autonomie accordée aux établissements scolaires. Il s'agit pour l'école de s'adapter aux différents publics qu'elle accueille (Lapostolle, 2004). Il crée également les ZEP (zones d'éducation prioritaire) qui reposent sur le « principe de discrimination positive ». Celles-ci, de même que la décentralisation opérée avec l'autonomie des établissements, participent d'une « particularisation » des actions de l'Etat. (Lapostolle, 2004). Cependant, les oppositions à la politique du ministre, notamment à la rénovation pédagogique, ainsi que l'échec de la création du SPULEN (Service public unifié de l'éducation nationale) visant à intégrer l'enseignement privé dans le giron de l'Etat le conduisent à la démission. Jean-Pierre Chevènement lui succède en 1984 mettant en suspens la rénovation. Ce dernier reprend à son compte l'objectif de mener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, notamment en créant le baccalauréat professionnel qui sera préparé dans des lycées professionnels remplaçant les Lycées d'enseignement professionnel de 1976. Il faut attendre 1989 pour que Lionel Jospin fasse entrer dans la loi les mesures mises en place par Alain Savary (MEN, 1989). Il convient de noter que l'objectif d'amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat a des effets sans précédent sur la prolongation de la scolarisation des élèves dans l'enseignement secondaire. Cette mesure créée un appel d'air vers le haut. Tous les élèves doivent avoir une carrière complète au collège qui voit ses filières de relégation supprimées pour conduire la plus grande partie d'entre eux au seuil des lycées. Le pourcentage d'élèves qui obtiennent le baccalauréat va doubler des années 1980 aux années 1990, passant de 30% à plus de 60%.

Lionel Jospin fera entrer dans la loi de 1989 (MEN, 1989) un certain nombre de dispositifs expérimentés sous le ministère Savary. Les ambitions concernant les élèves en difficulté ne semblent cependant pas donner entièrement satisfaction. Ce constat conduit François Fillon, ministre de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, à mettre en place un « socle commun de connaissances et de compétences » (MEN, 2005) censé garantir que les élèves

quittant le système éducatif seront suffisamment armés pour entrer dans la vie. Parallèlement à la loi Fillon, la loi du 11 février 2005 en faveur des personnes handicapées, engage l'école à développer une « éducation inclusive » permettant aux élèves en situation de handicap de bénéficier de compensations, celles-ci devant être assurées par l'Etat, afin de poursuivre leur scolarité dans le secteur dit « ordinaire ».

Dans les années qui suivent, les ministres prolongent en partie les actions et dispositifs qui ont déjà été mis en place. Quelques nouvelles mesures ciblées apparaissent, comme par exemple avec Vincent Peillon (MEN, 2013), celles qui concourent à juguler le décrochage scolaire qui concerne plus de 140 000 élèves chaque année. Ou encore, avec Jean-Michel Blanquer (MEN, 2019), celle qui abaisse l'âge de la scolarisation obligatoire à trois ans, contraignant dans le même temps les communes à participer aux dépenses de fonctionnement des écoles maternelles privées sous contrat avec l'État. Pour autant, cette période est marquée par une prolifération d'actions dans diverses directions qui rendent plus difficiles à recenser celles qui sont strictement prises en faveur du processus de démocratisation. Par exemple, la promotion faite à la voie de l'apprentissage, destinée généralement aux élèves en difficulté, peut interroger quant à la cohérence de l'ensemble des mesures en faveur du processus de démocratisation. La succession de six ministres lors des deux dernières années complique encore l'analyse. Quoi qu'il en soit, il semble bien que la thèse du « puzzle accéléré » que Xavier Pons (2024) utilise pour décrire un modèle de fabrique des politiques qui avance par petites touches pour contourner les résistances et se conformer aux standards internationaux, semble se vérifier.

Avec cette fresque qui visait à rappeler quelques éléments factuels d'une histoire politique des mesures en faveur du processus de démocratisation, il s'agissait (probablement trop !) simplement de montrer que ce processus a été globalement porté par la plupart des acteurs politiques de la période considérée, dans des contextes très différents et selon des contraintes très diverses. Pourtant les effets produits restent en débat et les traductions dont il a fait l'objet notamment dans un passé récent méritent d'être interrogées.

3 Évaluation

La question des effets produits par la volonté de démocratiser l'école, notamment l'enseignement secondaire, a fait l'objet de nombreux travaux. Le sociologue Pierre Merle, dans trois éditions de l'ouvrage « La démocratisation de l'enseignement » dont la dernière date de 2017, opère une synthèse des travaux existant en questionnant le terme sous un angle novateur, nous faisant également part de ses propres études. Cette partie prend largement appui sur ses travaux notamment pour clarifier les concepts préalables à toute tentative d'analyse et pour proposer, à défaut d'un bilan exhaustif, quelques éléments qui nous semblent pertinents pour rendre compte des effets produits par les politiques des dernières décennies.

3.1 Les concepts

L'importance des concepts est fondamentale pour tenter de comprendre ce dont il est question lorsque l'on évoque la démocratisation. Quatre déclinaisons de celle-ci peuvent aider à mieux évaluer les effets des transformations de l'école. Deux premières déclinaisons, la « démocratisation qualitative » et la « démocratisation quantitative », sont proposées par Antoine Prost (1986). Quand la première ambitionne d'annuler toute corrélation entre l'origine sociale des élèves et leur destin scolaire, la seconde caractérise la volonté de généraliser l'accès à l'enseignement secondaire.

Pierre Merle (2004) envisage la première comme une « sélection par le mérite » qui caractérise le projet des compagnons de l'université nouvelle (1918,1919) et la réforme Berthoin de 1959. Il convient cependant de noter qu'en tant qu'intention, elle continue toujours à être revendiquée par les différents acteurs politiques en charge de conduire les politiques éducatives. La seconde, la « démocratisation quantitative », est selon Pierre Merle (2017, p.73) plus problématique. Il en explique les raisons en ces termes : « Étymologiquement, un mouvement de démocratisation implique une égalisation des conditions. Or la démocratisation quantitative définie par Prost désigne un élargissement de l'accès à l'école avec maintien des inégalités, voire une accentuation de celles-ci. Pour cette raison, le terme « massification » de l'enseignement est préférable. L'usage de cette expression modifie la représentation politique des transformations de l'école contemporaine. Dans l'expression « démocratisation quantitative », on suggère un processus d'égalisation ; dans celle de « massification », on ne préjuge pas d'un tel processus. C'est tout différent ».

Pierre Merle (2007) propose alors deux autres déclinaisons de la démocratisation pour appréhender encore plus finement les effets produits : la « démocratisation uniforme » et la « démocratisation ségrégative » Il emprunte à Goux et Maurin (1995) le terme de « démocratisation uniforme » qui mentionne à la fois un accès élargi à l'école à toutes les catégories sociales en raison de l'allongement général des études et un maintien des inégalités d'accès entre ces catégories. Mais il ajoute par ailleurs : « *La translation des inégalités ne s'opère pas forcément de façon uniforme si l'analyse prend en compte les différenciations sociales propres à chaque filière de scolarisation* ». Aussi s'appuie-t-il sur l'exemple de l'évolution du recrutement au baccalauréat pour définir le terme de « démocratisation ségrégative » : « *L'étude du recrutement social des différentes séries du baccalauréat de 1985 à 2005 met en évidence une accentuation des écarts sociaux de recrutement inter-séries. Ce sont les séries dont le recrutement est le plus populaire – les séries professionnelles – qui s'ouvrent davantage socialement. A contrario, la section scientifique, la plus reconnue et la plus importante numériquement, conserve pratiquement le même recrutement social (cf. chapitre précédent). Ces transformations ont été définies par l'expression "démocratisation ségrégative " de l'accès au bac [Merle, 2000]. Le premier terme de l'expression rend compte*

de l'élargissement social de l'accès au bac toutes séries confondues, le second de la divergence croissante du recrutement social entre les différentes séries de bacs ». L'auteur avance alors le concept d' « élitisation » pour rendre compte de ces effets produits : « *L'allongement des études concentré sur ceux dont les études sont déjà les plus longues, le plus souvent d'origine aisée, indique l'émergence d'un processus nouveau, une "élitisation" du système éducatif*. » (Merle, 2007, p.73 à 75)

3.2 Les effets

Pierre Merle (2007) propose deux indicateurs qui sont la durée des études et le financement accordé aux élèves en fonction de la durée de leurs études et de leur origine sociale. Il montre que sur la période qui s'étend de 1986 à 2012, les élèves dont la scolarité était la plus courte voient cette durée augmenter plus faiblement que celle de ceux dont la scolarité était plus longue. De la même manière, le coût de leur scolarité a moins augmenté que celui des élèves qui avaient déjà le plus bénéficié d'une augmentation de leur scolarité. Pierre Merle (2007) note alors que, contrairement aux objectifs ministériels affichés, une « *discrimination négative » a bien eu lieu. L'Etat donne plus à ceux qui ont plus* » (Merle, 2007, p.85)
L'origine sociale constitue une variable des plus pertinentes pour tenter de dresser un état d'avancement du processus de démocratisation, cependant d'autres variables le sont également qui peuvent permettre d'avoir une lecture plus fine de cet état d'avancement : le diplôme des parents, notamment de la mère, la situation géographique, le lieu d'habitation, le genre… Parmi ces variables, il convient de s'arrêter sur cette dernière : le genre. Ces dernières décennies ont été marquées par une multiplication des travaux qui révèlent à quel point celles qui représentent la moitié de la population française, les femmes, n'ont pas bénéficié et ne bénéficient toujours pas d'un traitement égal à celui des hommes. Sans entrer de manière détaillée dans l'histoire longue du rapprochement de la scolarisation des enseignements des deux sexes, quelques éléments relatifs aux « inégalités sexuées des trajectoires scolaires » sont à remarquer.

Si jusque dans les années 1950, la scolarisation des filles a été moins importante que celle des garçons, elle augmente du début des années 1970 jusqu'en 1980. Elle ralentira avec la création du baccalauréat professionnel scolarisant davantage les garçons. Il convient cependant de noter que les filles surpassent désormais en nombre les garçons détenant le baccalauréat (88 % contre 78 % en 2021). Mais des disparités subsistent. Les filières des lycées sont très spécialisées selon le genre. Les filles sont majoritaires dans les filières littéraires et minoritaires dans les filières scientifiques. La spécialisation sexuée des filières est également présente dans les séries technologiques et professionnelles. Dans toutes les séries, générales, technologiques et professionnelles, les filles ont constamment des taux de réussite au bac supérieurs à ceux des garçons. Ces éléments conduisent Pierre Merle (2007, p. 42 à 56) à conclure que : « *L'inégale répartition des filles dans les différentes filières des enseignements secondaire et supérieur est la marque d'une égalisation incomplète des chances scolaires* ».

Les chercheurs sont relativement divisés sur les causes de telles inégalités : « stéréotypes de sexe » (Baudelot, Establet, 2007) ; « autosélection » (Terrier, 2014) ou encore « choix raisonnés et raisonnables » compte tenu des opportunités de leur environnement social et professionnel (Duru-Bellat, 2004). Il semble que le débat soit ouvert pour arriver à mieux expliquer et comprendre le phénomène. Une certaine prudence s'impose néanmoins aux chercheurs, que Marie Duru-Bellat (2017) ne manque pas de rappeler. Elle attire leur attention sur le fait que les études scientifiques qui visent à déconstruire les identités de genre peuvent parfois aussi, en dépit de toute intention, conduire à les réifier.

Si l'on s'en tient à la situation actuelle, il est possible de retenir des études du CEREQ (2024) : « *qu'aujourd'hui, le système scolaire français ne permet toujours pas à l'ensemble des jeunes, quelle que soit leur origine sociale, d'avoir les mêmes chances de réussir et d'acquérir les mêmes diplômes et, en conséquence, d'avoir les mêmes armes et bagages pour entrer dans les mêmes conditions sur le marché du travail* (Dabet, Épiphane et Personnaz, 2023). *Qu'elles soient de genre, de classe, ethnoculturelle ou territoriale, les inégalités sont multiples et toujours patentes. Ainsi, en dépit d'une élévation de leur niveau de diplôme, les femmes sont toujours moins bien loties dans l'emploi, et moins nombreuses à devenir cadre* (Di Paola, Épiphane et Del Amo, 2023) ; *les jeunes immigré·es et descendant·es d'immigré·es d'Afrique ont des taux d'emploi inférieurs aux taux attendus à caractéristiques observables équivalentes* (Jugnot, 2023) *ou encore, les jeunes originaires des quartiers prioritaires de la politique de la ville quittent le système éducatif moins diplômé·es que les autres et sont pénalisé·es dans l'accès aux formations en alternance* (Personnaz et Sawadogo, 2024). *Ces inégalités sont souvent cumulatives* ».

3.3 Les perspectives

La période récente montre que les constats des années précédentes perdurent. Il n'en demeure pas moins que les sociologues se donnent mission d'affiner et d'approfondir encore leurs recherches. Pierre Merle (2004, p.148) notait que « les études se chevauchent sans que l'examen critique des données et des méthodes ne soit systématiquement réalisé ». Mais c'est aussi probablement ce que Marie Duru-Bellat, Géraldine Farge et Agnès Van Zanten (2022) nomment « les analyses théoriques de l'école » qui, en amont, président à la construction des explications des inégalités, qui peuvent rendre parfois difficiles les synthèses. Les approches de l'école capitaliste (Baudelot, Etablet, 1970), la théorie de la reproduction (Bourdieu, Passeron, 1970) postulant un certain déterminisme social dans l'orientation et la réussite des élèves ont longtemps été opposées à celle de Raymond Boudon (1973) qui pour sa part évoquait des choix, certes contraints, mais non dépourvus de rationalité des élèves dans leur parcours scolaire. A partir des années 1980, de nombreux travaux (Henriot-Van Zanten, Derouet, et Sirota, 1987a b ; Dubet et Martuccelli, 1997) ont exploré avec des approches ethnographiques le fonctionnement des classes, des établissements scolaires, des élèves et de leur famille. Ces approches des inégalités face à l'école ont en partie renouvelé les

perspectives qui prévalaient. Pour Marie Duru-Bellat, Géraldine Farge et Agnès Van Zanten (2022, p. 263-287), l'enjeu reste de « repenser la fonction de l'école à la lumière de tous les travaux qui éclairent la manière dont se fabriquent, au quotidien, les inégalités : par l'accès des élèves à tel contexte scolaire et à tel public de camarades, par des interactions entre pairs inégalement stimulantes, par les biais de notation et les pratiques d'enseignants eux-mêmes situés socialement, par les stratégies des familles et des établissements, par les effets parfois pervers des politiques et de l'autonomie des divers acteurs en présence... ». Il semble par ailleurs que les recommandations de Jean-Yves Rochex (2001, p.339) à entrer davantage dans des démarches interdisciplinaires restent d'actualité. Il invitait « à établir des rapports renouvelés entre sociologie, psychologie et didactique », notamment pour « dépasser le risque d'un partage du travail entre une sociologie des inégalités scolaires insuffisamment soucieuse des modalités effectives des activités de transmission et d'appropriation des savoirs et techniques intellectuelles, et une recherche en pédagogie et en psychologie des apprentissages insuffisamment soucieuse des différents contextes sociaux, institutionnels et didactiques dans lesquels ces activités sont toujours situées ».

En somme, les recherches portant sur l'évaluation de l'état de la démocratisation, apportent de précieuses données qui mettent en lumière les effets produits par les politiques menées. Les projets que se sont fixés les chercheurs, notamment de multiplier les débats entre les sociologues et de développer des collaborations entre différents domaines disciplinaires, contribueront sans aucun doute à faire progresser les connaissances. L'enjeu, tout autant que d'informer quant aux effets produits par les politiques conduites, est aussi d'éclairer les acteurs qui en ont la charge d'élaborer et de mettre en œuvre ces politiques.

4 Justification

Pierre Merle (2017, p.111) avance que « de nombreuses décisions sont susceptibles de réduire les inégalités sociales d'usage de l'institution scolaire : constitution de classes socialement et scolairement plus mélangées, contenus d'enseignements moins proches de la culture bourgeoise écrite et orale, options rares moins réservées aux établissements réputés des centres-villes, développement de véritables politiques de discrimination positive, diffusion de la scolarisation à 2 ans, notamment dans les réseaux d'éducation prioritaire (EP), ou encore réduction du nombre d'élèves par classe dans les établissements de l'EP… ». Ces orientations sont partagées par bon nombre des membres de la communauté scientifique qui s'intéressent à l'éducation. Et quelques-unes ont déjà été mises en œuvre par les acteurs politiques. Cependant, les usages de la science en politique ne vont pas de soi quand bien même les connaissances produites permettraient de faire progresser le processus de démocratisation (Lapostolle, 2022).

4.1 Un « bon usage » limité

Un certain nombre de limites apparaissent quant à un bon usage des connaissances scientifiques pour soutenir des politiques en faveur de la démocratisation. Quelques éléments puisés dans une histoire politique de l'éducation des quarante dernières années peuvent nous permettre de mettre en lumière quelques-uns de ces limites.

Les idéologies, entendues simplement comme des représentations a priori des problèmes qui se posent et des solutions à leur proposer (Lapostolle, Solaux, 2022), qu'il serait par ailleurs illusoire de contester tant elles sont consubstantielles de la vie politique, contribuent à conférer des sens différents au terme de démocratisation et par conséquent conduisent à mettre en œuvre des actions dont les orientations peuvent être assez strictement antagoniques. Par exemple, dans les années 1980, la gauche au pouvoir lie la démocratisation à une décentralisation politique et administrative de l'Etat. Le titre du rapport de Luc Soubré (1982), « Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires », est révélateur des intentions qui sous-entendent l'usage de ce terme. Il signifie qu'une « démocratisation des processus décisionnels doit conduire à une démocratisation de l'enseignement » (Lapostolle, 2005, p. 109). C'est une « gestion tripartite » (représentants des personnels d'éducation de l'établissement scolaire, des familles et des collectivités territoriale) des établissements scolaires qui doit conduire à mieux prendre en considération les particularités des élèves et à résorber les inégalités. A droite, pour l'UDF-RPR (1986), c'est un accroissement des libertés et des responsabilités, notamment des chefs d'établissement et des familles, quant au choix des établissements que ces dernières peuvent faire pour leurs enfants, qui doit conduire à une « saine émulation » amenant les établissements à être plus performants en matière de réussite scolaire. (Lapostolle, 2004a)

Certes, ces deux orientations ne présument en rien des effets produits en termes de démocratisation et leurs effets respectifs restent très difficiles à évaluer. Mais elles donnent à voir la manière dont les termes en usage dans le domaine de la science sont traduits politiquement. Ceci étant, ce ne sont pas seulement les termes de la science, en l'occurrence celui de démocratisation, qui font l'objet d'interprétations différentes. Les connaissances scientifiques au service de cette visée peuvent être aussi réinterprétées. Notamment parce qu'elles conduisent parfois à des conclusions contradictoires qui doivent être mises en débat et être confirmées avec le temps pour acquérir une certaine robustesse. Par exemple, dans les années 1990, les conclusions tirées par les chercheurs à propos de l'efficacité des zones d'éducation prioritaire ont fait l'objet de longs débats avant d'être relativement stabilisées et susceptibles de guider l'action politique (Lapostolle, 2006, p. 46). Il se peut aussi que les connaissances scientifiques soient « instrumentalisées » pour apporter des cautions scientifiques à des décisions qui sont fondées d'abord idéologiquement (Lapostolle, 2006, p. 52).

Ainsi, quelques limites apparaissent quant à l'importation du terme de démocratisation et quant à l'usage des connaissances scientifiques produites à son sujet dans le domaine de la

politique. Cependant, les travaux des scientifiques permettent de mettre en lumière quelques-uns des fondements de l'action politique.

4.2 De « l'égalité des chances » aux « enjeux de justice »

Les connaissances scientifiques produites au cours des dernières décennies ont sans aucun doute conduit à remodeler la perception des dysfonctionnements de l'école et en conséquence la construction des problèmes qui en résultaient. Une certaine impuissance ou impossibilité des politiques à régler la question des « inégalités face à l'école », envisagée comme trop ambitieuse ou encore irréalisable, a conduit à revisiter la question de la démocratisation pour la faire reposer sur une valeur nouvelle, celle de l'équité, et la traduire en des actions plus pragmatiques, ciblant bien souvent des publics particuliers en fonction de leurs difficultés. Sur le fond, le terme de « justice » a pris la place de celui de « lutte contre les inégalités ». Ce terme de justice permet de légitimer des actions diverses motivées par des principes différents qui coexistent. François Dubet et Marie Duru-Bellat (2004, p. 104) proposent à ce sujet une analyse très éclairante. Les auteurs recensent quatre « enjeux de justice ». Ils montrent qu'un premier principe, celui de « l'égalité méritocratique » est toujours d'actualité, et que si celle-ci relève davantage de la fiction que de la réalité, y renoncer conduirait à une absence de perspective quant à une quelconque possibilité de mobilité sociale. A côté de cette « égalité méritocratique », trois autres principes se dégagent. Celui de « la rupture avec la stricte égalité pour compenser les inégalités sociales en donnant plus à ceux qui ont moins ». La mise en place d'une éducation prioritaire s'inscrit dans l'esprit de ce principe. « Un troisième modèle met en avant la notion d'un minimum de savoirs et de compétences garantis ». La mise en œuvre du « socle commun de connaissances, de compétence et de culture » est une concrétisation de ce principe. « Un quatrième insiste sur l'" indépendance des sphères de justice", une école juste étant celle dont les hiérarchies ont relativement peu de conséquences au sortir de l'école, celle qui est d'abord soucieuse de l'intégration sociale de tous et celle dont les classements n'affectent pas l'égale dignité des individus ». De nombreuses mesures ont pu aller dans ce sens, en n'étant par ailleurs pas toujours très bien comprises et vraisemblablement pas unanimement partagées. Par exemple, la création du baccalauréat professionnel, en 1985, pouvait être considérée comme une mesure de revalorisation de la « qualification des ouvriers » qui jusqu'alors ne pouvaient prétendre qu'à l'obtention d'un diplôme de niveau V (Solaux, 1990). Les critiques dont le diplôme a fait l'objet témoignent des résistances à la mise en œuvre d'un tel principe.

Ainsi, de nombreuses actions sont guidées par des « enjeux de justice différents ». Il convient de noter que ceux-ci sont accompagnés d'une certaine forme de pragmatisme qui légitime des actions dans des directions très diverses.

4.3 L'efficacité au risque du spectacle

Si les actions politiques semblent être orientées dans des directions diverses, elles présentent cependant un point commun, celui d'être toujours ramenées à ce qu'Agnès Van Zanten (2021, p. 30-54) prend le risque de nommer une nouvelle valeur : « l'efficacité ». Cette valeur a conforté - et a été confortée par – un ensemble de travaux tels qu'entre autres ceux de Pascal Bressoux (2001) ou encore de Denis Meuret (2012), qui sont sans aucun doute féconds et qui ont contribué à dépasser des choix fondés sur des convictions pour les baser sur « des preuves ». Mais cette valeur renvoie dans le même temps à une profonde mutation de l'Etat et de ses modalités d'intervention. Elle a conduit à une transformation « des modes d'organisation et de coordination de l'action associés au Nouveau management public autour des notions de responsabilité, de projet, de concertation et de communication, ainsi qu'à l'exigence croissante de reddition de comptes ou accountability permettant une régulation fondée sur les résultats de l'action éducative » (Van Zanten, 2021, p. 50). Cependant, ce sont probablement moins les travaux de ces chercheurs qui guident l'action politique que les comparaisons internationales, telles que PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire), TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) ou encore PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). La publicité accordée aux résultats de ces comparaisons, mais aussi aux évaluations nationales, qui donne lieu à de grands rendez-vous médiatiques à intervalles réguliers mérite d'être interrogée. Certes, ces comparaisons renseignent sur l'état du système éducatif français, mais l'usage qui en est fait et les réponses qui sont apportées aux problèmes qu'elles soulèvent, laissent à penser que les acteurs politiques sont toujours plus sensibles à l'impact médiatique de leurs discours et plus attentifs à la dimension spectaculaire de leurs décisions qu'aux résultats auxquels des décisions identiques avaient pu conduire par le passé. Le « choc des savoirs » proposé par Gabriel Attal (2023) ne remettait-il pas au gout du jour des dispositifs déjà éprouvés et dont les scientifiques avaient à maintes reprises mesuré les effets pervers ? Le retour du redoublement à l'école élémentaire, la restauration des « groupes de niveaux » - qui se sont finalement rapprochés, avec Nicole Belloubet qui succédait au ministre, de ce que les scientifiques, depuis Louis Legrand (1983), nomment des « groupes de besoin » - semblent assez éloignés des recommandations qui émanent des larges synthèses du CNESCO (Centre national d'étude des systèmes scolaires, 2015a, b). Mais cette sensibilité à l'impact médiatique des propositions n'épargne pas non plus les scientifiques. En témoigne par exemple, même si cela peut paraitre anecdotique, l'usage du terme de « remontada » utilisé par Stanislas Dehaene (2021), président du CSEN (Conseil scientifique de l'Éducation nationale), mis en place par Jean-Michel Blanquer : « Des premiers frémissements positifs nous parviennent, nous observons deux années consécutives de progression des résultats des élèves à mi-CP, en mathématiques aussi bien qu'en français, alors même que l'année a été marquée par les perturbations liées à l'épidémie. Parierons-nous qu'il s'agit là du début d'une massive remontada – à la hauteur des difficultés considérables que rencontre notre école et que l'objectivité scientifique nous oblige à regarder en face ? » (p.17).

Probablement, la « lutte dans le champ » que se livrent les chercheurs pour faire vivre leurs recherches et leur conférer une position dominante dans ce champ n'est-elle pas étrangère à

ce type de propos (Lapostolle, 2022). Il n'empêche que l'efficacité envisagée dans ces conditions interroge. Tout comme par ailleurs cette autre réduction qui se manifeste par l'absence dans le CSEN de nombreuses autres disciplines constitutives des sciences de l'éducation, susceptibles d'alimenter les réflexions au sujet de la démocratisation. Si l'approche développée par le Conseil scientifique peut contribuer à élever le niveau des élèves en mathématiques et en français, ce qui constitue un objectif plus que nécessaire, ne risque-t-elle pas par ailleurs, de laisser dans l'ombre bon nombre de questions pourtant fondamentales, parmi lesquelles celles qui sont liées aux fins de l'école, aux choix des contenus à enseigner (CICUR, 2020) et par-delà, quelques-uns des leviers qui permettraient d'agir sur le processus de démocratisation ?

En somme, les acteurs politiques et les chercheurs ont fait évoluer le sens du terme démocratisation. La fréquence de son usage dans le langage des acteurs politiques semble se faire plus rare et il n'est pas non plus qualitativement et quantitativement utilisé de la même manière chez tous les chercheurs qui s'intéressent à l'éducation. Dans le langage des acteurs politiques, il a cédé la place à quelques substituts qui donnent lieu à des actions plus pragmatiques, plus ciblées et plus concrètement mesurables. Ce sont ces substituts, « lutte contre l'échec scolaire », « lutte contre le décrochage scolaire » ou encore « amélioration des performances du système éducatif » qui désormais permettent de légitimer ou de justifier l'action politique. Ce qui n'empêche pas par ailleurs que les mesures prises et dispositifs mis en œuvre pour atteindre ces objectifs puissent assez largement différer d'un ministre à l'autre.

5 Conclusion

L'usage du terme de « démocratisation » ne peut alors manquer d'interroger les chercheurs. Et ce pour de nombreuses raisons. Du fait de sa polysémie, il a fait l'objet de nombreuses critiques, il a dû être précisé à plusieurs reprises pour dévoiler certains des effets pervers produits par les transformations de l'école. Il n'est plus que rarement utilisé par les acteurs politiques et s'il est encore utilisé par quelques chercheurs, nombreux sont ceux qui n'y ont jamais fait - ou n'y font plus - référence. Il nous semble cependant qu'il demeure un concept opérant.

Envisagée d'abord comme un processus, la démocratisation permet aux historiens de donner un fil directeur aux évolutions de l'école aux cours du XX^{ème} et au début du XXI^{ème} siècle. Ensuite, partant de ce fil directeur, les chercheurs, notamment les économistes et sociologues de l'éducation, ont apporté quelques précisions au concept pour évaluer les effets produits par les politiques qui se sont succédé au cours de cette relativement longue période. Même si de l'aveu même de ces chercheurs, d'autres recherches sont nécessaires, même si des débats et des ouvertures interdisciplinaires doivent voir le jour pour poursuivre et affiner le travail, ils ont réussi à mettre en lumière les effets produits par les transformations de l'école. Avec les notions de « démocratisation ségrégative » et « d'élitisation », Pierre Merle (2004,

2007, 2016) a montré comment derrière une « massification » qui pouvait paraitre socialement et politiquement satisfaisante, se cachaient des effets plus négatifs que les apparences ne le laissaient penser. Enfin, le concept de démocratisation, plus exactement ce qu'il est devenu, ou autrement dit ses substituts, permet d'appréhender ce qui dans un passé récent s'est joué politiquement, notamment en matière de justification de choix politiques.
Cependant, il n'est plus si sûr que ce recours au concept de « démocratisation » reste encore longtemps approprié pour rendre compte de ce que l'État sera, lui-même, en mesure d'accomplir en matière « d'égalité des chances » dans le domaine de l'enseignement. Dans l'épigraphe de cet article, nous avons fait appel à Dominique Schnapper (2002) qui liait « démocratisation » et « sociétés toujours plus providentielles ». Mais avec André Robert (2010, p.14), nous pouvons nous interroger au sujet de ce caractère « toujours plus providentiel » de nos sociétés et de l'État :

« Dans les dix années qui suivent 1995, et surtout dans les premières années 2000 à la faveur d'un mouvement mondial, l'État a de plus en plus de velléités de se débarrasser de son caractère providentiel pour s'affirmer comme managérial, exerçant une gouvernance où – du fait d'une volonté politique affichée – sa part propre et celle de ses agents diminuent au profit de l'intervention d'acteurs privés, réputés plus libres et innovateurs. L'École et les politiques scolaires restent comme précédemment hésitantes, soumises aux pressions managériales mais encore solidaires de leurs fondamentaux historiques, notamment du fait de réactions puissantes des personnels. Alors que l'obligation de résultat s'impose comme un nouveau credo sous la pression internationale des classements, du culte de la performance et de la révision générale des politiques publiques (RGPP récemment muée en MAP), les projets réformateurs n'en continuent pas moins à être argumentés au nom de l'égalité des chances ».

Bibliographie

ATTAL G., 2023, *Discours à la bibliothèque nationale de France. Le choc des savoirs.* 5 octobre 2013.https://www.education.gouv.fr/choc-des-savoirs-une-mobilisation-generale-pour-elever-le-niveau-de-notre-ecole-380226.
BAUDELOT C., ESTABELET R., 2006, *Allez les filles* ! Le Seuil.
BOUDON R., 1973, *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin.
BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement,* Les éditions de minuit, Collection Le sens commun.
CEREQ, 2024, *Échanges*, 24.
CNESCO, 2015(a), *Redoublement et alternatives*. https://www.cnesco.fr/fr/redoublement/
CNESCO, 2015, (b), *Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école : chiffres clés et analyse scientifique. Dossier de synthèse*. http://www.cnesco.fr/fr/mixites-sociales/

DABET G., EPIPHANE D., PERSONNAZ E., 2024, Origine sociale, diplôme et insertion : la force des liens, *BREF CEREQ*, 452.
DI PAOLA V., EPIPHANE D., DEL AMO J., 2023, Inégalités de genre en début de vie active, un bilan décourageant, *BREF CEREQ*, 442.
DURU-BELLAT M., FARGE G., VAN ZANTEN A., 2022, *Sociologie de l'école*, Armand Colin (6ème édition)
DURU-BELLAT M., 2004, *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan.
BRESSOUX P., 2001, Note de synthèse. *Revue française de pédagogie* vol. 108, p. 91-137.
CHARLOT B., 1994, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Armand Colin.
CICUR, 2020, *Manifeste*. https://curriculum.hypotheses.org/credits
DEHAENE S. (ed), 2021, *L'école éclairée par la science : travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale*, Odile Jacob.
DUBET F., MARTUCCELLI D., 1997, *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire,* Le Seuil.
DUBET, F.et DURU-BELLAT, M., 2004, Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146, p. 105-114.
DURU-BELLAT, 2017, *La Tyrannie du genre*. Presses de Sciences Po.
JUGNOT, C., 2023, *L'accès à l'emploi des immigrés et enfants d'immigrés de la Génération 2017*, *BREF CEREQ*, 434.
GOUX, D. et MAURIN, E., 1997, Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. *Economie et statistique*, 306, p. 27-39.
GUTIERREZ L., LEGRIS, P., 2016, *Le Collège unique*, PUR.
GARNIER B. SAFRA, M., (ed), 2023, *Les Compagnons de l'Université nouvelle. Histoire, mémoire et postérité*, PUR.
GOUVERNEMENT, 2005, Loi N° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
HENRIOT-VAN ZANTEN A., DEROUET J.-L., SIROTA, R., 1987(a), Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe, 1ère partie), *Revue française de pédagogie*, 78, p. 73-108.
HENRIOT-VAN ZANTEN A., DEROUET, J.-L., SIROTA R., 1987(b), Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe, 2è partie), *Revue française de pédagogie*, 80, p. 69-97.
ISAMBERT-JAMATI V., 1972, Brève histoire d'une notion incertaine : la démocratisation, *Cahiers pédagogiques*, 107, p. 3-7.
ISAMBERT-JAMATI V., 1985, Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français. In E. Plaisance, Ed), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques,* Éditions du CNRS.
LAPOSTOLLE G., 2004(a), *La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand.* Doctorat d'histoire contemporaine. Université de Bourgogne, sous la direction de S. Wolikow, co-direction G. Solaux.
LAPOSTOLLE G., 2004(b), Du bon usage de l'expertise dans les politiques éducatives, *Politiques et Management Public*, 24-1, p.29-54.

LAPOSTOLLE G., 2005, Du bon usage de la démocratisation. L'exemple des politiques éducatives en France depuis le début des années 1980, *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, 86, p. 107-121.
LAPOSTOLLE G., 2022, *Peut-on croire les chercheurs engagés ? L'exemple des chercheurs en éducation,* Éditions cursus universitaire.
LAPOSTOLLE G., SOLAUX, G., 2022, *Les partis politiques et leur projet d'école. Les Républicains, Europe Écologie Les Verts, Parti socialiste, Parti communiste, La France insoumise, Le Rassemblement national, La République en marche*, Éditions universitaires de Dijon.
LEGRAND L., 1983, *Pour un collège démocratique, Rapport au ministre de l'éducation nationale,* Paris, La Documentation française.
LES COMPAGNONS, 1918, *L'Université nouvelle*, (T. I), Paris, Fischbacher.
LES COMPAGNONS, 1919, *L'Université nouvelle*, T. II), Paris, Fischbacher.
MEN, 1989, Loi n° 89-486 d'orientation sur l'éducation.
MEN, 2005, Loi n° 2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.
MEN, 2013, Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
MEN, 2019, Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.
MERLE P., 2004, La démocratisation de l'école, *Le Télémaque*, 24, p. 135-148.
MERLE P., 2017, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte. Syros.
MEURET D., 2012, Les effets de la régulation par les résultats, (accountability) sur les politiques de l'éducation aux États-Unis, *Éducation et Sociétés : Revue internationale de sociologie de l'éducation*, p. 75-87.
MINISTERE DU COMMERCE ET DE L'INDUSTRIE, 1919, Loi du 25 juillet 1919 relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial (dite loi Astier)
PECAUT F., 1919, École unique et démocratisation, *Revue pédagogique*, T. 74, 4, p. 235-252.
PERSONNA, E., SAWADOGO ARTHUR FELIX W., 2024, *L'alternance, un plus pour les jeunes des QPV, à condition d'y accéder*. *CEREQ BREF*, 455.
PONS X., 2024, *La fabrique des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité ?* PUF.
PROST A., 1968, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Armand Colin.
PROST A., 1986, *L'Enseignement est-il démocratisé ?* PUF.
PROST A., 1992, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours,* Le Seuil.
PROST A., 2001, La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, p. 73-94.
DOI: 0.25656/01:3757
ROBERT A., 1989, *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires. Positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au système d'Éducation nationale entre 1968 et 1982. Essai d'interprétation.* Thèse pour le doctorat, Université René Descartes, Paris V, sous la dir. de Viviane ISAMBERT-JAMATI, 1989.
ROBERT A., 2010, *L'École en France de 1945 à nos jours,* PUG.
ROCHEX J.-Y., 2001, Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33, 2, p. 339-356.

RPR, UDF, 1986, *Plate-forme pour gouverner ensemble*, 16 janvier 1986. Cité dans LAPOSTOLLE G., 2004). La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand. Doctorat d'histoire contemporaine. Université de Bourgogne, sous la direction de S. Wolikow, co-direction G. Solaux.
SCHNAPPER D., 2002, *La démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*, Gallimard, 2002.
SEGUY J.-Y., 2007, École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36, 3, p. 289-311.
SOLAUX G., 1990, *La création du baccalauréat professionnel : les faits économiques et sociaux, la stratégie des acteurs*. Dijon, Université de Bourgogne, Thèse de doctorat.
SOUBRE L., 1982, *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires, rapport présenté au ministre*, Service d'information du ministère de l'Éducation nationale.
TERRIER C., 2014, Un coup de pouce pour les filles ? Les biais de genre dans les notes des enseignants et leur effet sur le progrès des élèves, 14, *Les Notes de l'IPP*.
VAN ZANTEN A., 2021, *Les politiques d'éducation*, PUF, Collection QSJ.