

*Nostalgie : état de regret mélancolique du passé ou d'une chose idéale que l'on n'a pas eue.*

## **LES TRENTE GLORIEUSES ET L'ÉCOLE DE LA 3<sup>ÈME</sup> RÉPUBLIQUE, DES « ÂGES D'OR » ?**

Conférence faite pour l'association « Initiatives plurielles » le 23 mars 2016 au Corum à Montpellier  
lors d'une soirée consacrée à la Nostalgie

L'âge d'or est un véritable mythe depuis les Grecs et les Romains. Dans ces deux mythologies, l'âge d'or est un temps de bonheur, d'abondance, d'innocence et de justice, symbolisant la nostalgie d'un passé meilleur, et il devient au Moyen-Âge la promesse d'un futur paradisiaque et d'un monde de paix.

Parce que la croissance de l'économie française est en panne depuis plusieurs années et que notre école ne va pas bien non plus, les Trente Glorieuses et l'école de la 3<sup>ème</sup> Rép. apparaissent aujourd'hui toutes deux, chacune dans son domaine, comme des âges d'Or.

Nous traiterons donc successivement du mythe des Trente Glorieuses puis de celui de l'école de la 3<sup>ème</sup> République, et, dans un cas comme dans l'autre, j'envisagerai d'abord les raisons de la mythification (et non une mystification) et ensuite je tenterai une nécessaire démystification (et non une démythification) car, comme l'a écrit Roland Barthes au milieu des années 50 dans « mythologies », « la fonction du mythe est d'évacuer le réel ».

# 1<sup>ère</sup> PARTIE : L'ÂGE D'OR DES TRENTE GLORIEUSES.

## I La mythification (et non la mystification) des « Trente Glorieuses »

Les « trente glorieuses » est le titre du livre que l'économiste français Jean Fourastié a fait paraître en 1979, avec pour sous-titre « la révolution invisible de 1946 à 1975 ». Il y étudie les mutations économiques et sociales et la révolution intervenue dans les niveaux de vie au cours de cette période de croissance économique exceptionnelle que notre pays, plus encore que les autres, a connu après la seconde guerre mondiale. Mais cette période faste, non seulement s'est terminée avec l'implosion du SMI et l'explosion de la stagflation, mais elle apparaît avec le recul comme une parenthèse dans l'histoire économique longue : dès la fin des années 1970, on a commencé à parler des « vingt douloureuses » ou des « vingt médiocres » et même des « trente piteuses », titre d'un ouvrage bien connu de Nicolas Baverez (1998) ; l'économiste Jean-Paul Fitoussi et d'autres parlent également de la « croissance molle » des années 1990 et la crise des subprimes de 2007-2008 nous a plongé dans ce que l'on appelle la « Grande récession », en référence à la Grande dépression de 1929. Aujourd'hui, on a peur d'une véritable « stagnation séculaire ».

L'expression de stagnation séculaire ne date pourtant pas d'hier puisqu'elle fait référence à un article de 1939 où l'économiste Alvin Hansen définissait « l'essence » de la stagnation séculaire comme « des dépressions auto-entretenues qui engendrent un noyau dur et apparemment irréductible de chômage ». Mais aujourd'hui le débat sur la stagnation séculaire est vif et il recouvre au moins trois versions.

- La première version est présentée par Larry Summers. Dans un article de 2014, il définit la stagnation séculaire comme étant un état persistant de l'économie où elle ne peut réaliser simultanément le plein emploi, une inflation stable et le maintien de la stabilité financière.

Faisons ici 2 remarques :

1- Avec les crises bancaires et financières, qui se sont multipliées et amplifiées au cours de ces dernières années, on est passé d'une époque où la finance servait l'économie réelle à une époque où la finance se sert elle-même, où elle devient non seulement autonome mais où en plus elle internalise ses profits et externalise ses pertes. La croissance économique impose non seulement une régulation plus efficace des activités financières mais carrément une réduction

de la taille du secteur financier.

2- La panne de l'investissement, qui est l'expression essentielle de la stagnation séculaire, s'explique certes davantage par une insuffisance de la demande plutôt que par une insuffisance de financement, mais elle est profondément liée aussi au processus de désendettement qui se développe toujours au lendemain de crises financières. On a affaire ici à une certaine symétrie : de même que l'endettement est favorable à la croissance parce qu'il alimente la demande globale, il arrive un moment où la croissance du crédit fait gonfler des bulles qui un jour ou l'autre éclatent et la crise financière impose le désendettement pour redresser la rentabilité du capital et conduire à un nouveau cycle d'investissement. Mais, en attendant, le désendettement est facteur de récession. Le désendettement dont il est question ici est un désendettement privé (ménages et entreprises), car au contraire les finances publiques ont tendance à se dégrader parce que les recettes fiscales diminuent et que les dépenses publiques augmentent. Certes, quand l'endettement public prend le relais de l'endettement privé, cela permet de freiner la chute d'activité mais les contraintes européennes en termes de déficit et de dette publics imposent des stratégies qui sont finalement coûteuses en termes de croissance et donc de chômage, surtout que tous les pays adoptent en même temps les mêmes politiques restrictives. Il y a donc au total une corrélation entre le cycle d'endettement-désendettement et le cycle plus général d'activité (expansion-récession). Mais il est non moins indéniable que sur le long terme le surendettement des agents non financiers (privé+public) est défavorable à la croissance : un comportement ricardien amène en effet les agents à augmenter leur épargne, d'où une réduction de la consommation et de l'investissement, surtout que ce comportement est souvent amplifié par le changement d'attitudes des créanciers. Or, en France notamment, il y a bien eu surendettement durant les 30 ans qui séparent les années 80 de la crise des années 2008-2009 : la dette des agents non financiers (ménages, entreprises, État) s'est accrue durant cette période d'environ 6% par an alors que le PIB ne progressait que de 3% par an en moyenne.

- La deuxième version est celle de Paul Krugman (conférence devant le FMI en novembre 2013) : son raisonnement est fondé sur la notion de « trappe à liquidité ». Ce terme exprime une idée assez simple. Lorsque les taux d'intérêt sont déjà très bas, la politique monétaire perd toute son efficacité ; et il arrive un moment où la banque centrale peut bien créer de la monnaie à tout va, cela ne relance pas l'économie, car les « agents économiques » (entendez pour l'essentiel les spéculateurs et les grandes entreprises) préfèrent alors détenir des montagnes de monnaie dans l'attente d'une éventuelle remontée des taux.

- La troisième est portée en particulier par l'économiste Robert Gordon qui

insiste sur le rendement décroissant des innovations en termes de gains de productivité. Plus précisément, sa thèse est que « les innovations n'auront plus à l'avenir le même potentiel en termes de croissance que dans le passé ». Son raisonnement utilise la parabole de l'arbre fruitier : les meilleurs fruits sont ceux que l'on cueille le plus facilement, et ensuite, la cueillette devient moins facile et moins juteuse. Et son pronostic est très pessimiste : « l'âge d'or de la croissance forte est derrière nous ; la croissance future du PIB par tête sera inférieure à ce qu'elle a été depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, et la croissance de la consommation réelle par habitant sera encore plus lente pour les 99 % du bas de la répartition des revenus ». Cette thèse est évidemment discutable mais son intérêt est de poser la question du dynamisme du capitalisme, qui repose en fin de compte sur sa capacité à dégager des gains de productivité.

Pour moi, quand d'un côté on parle de trappe à liquidité et de la possibilité de soutenir l'activité par la politique budgétaire et quand de l'autre on évoque la nécessité de dégager des gains de productivité pour alimenter le processus de croissance, on est au croisement de deux grandes thèses économiques : la thèse keynésienne et la thèse schumpétérienne ; qui sont d'ailleurs très complémentaires. En effet, depuis Keynes on sait que la croissance dépend de la dynamique de la demande et que la relance budgétaire est une politique économique qui peut être efficace. L'Europe a enfin compris qu'il fallait stimuler l'investissement au niveau le plus global : c'est l'objectif du Plan Juncker adopté en novembre 2014, mais qui atteint aujourd'hui seulement 76 milliards d'euros d'engagements, c'est-à-dire moins du quart du total prévu. De son côté, Schumpeter nous fait comprendre que la croissance est également une question de dynamique de l'offre et que les politiques en faveur de l'innovation sont cruciales. Car les entrepreneurs répondent aux incitations, positives mais aussi négatives, qui résultent des institutions et des politiques publiques et c'est là où l'on comprend aussi que la qualité des facteurs qui peuvent promouvoir la croissance a quelque chose à voir avec la qualité des institutions, avec la qualité des politiques économiques et donc avec la qualité du personnel politique.

Parmi les nombreux thèmes qui mériteraient d'être développés, j'en citerais deux qui lient le quantitatif et le qualitatif, celui de la relation entre croissance et bien-être et celui de la relation entre croissance soutenable et développement durable.

*voir stats du PIB par tête*

## II La **démystification** (et non la démythification) des Trente Glorieuses

- Les deux récits possibles des « Trente Glorieuses »

- 1) Le récit des « modernisateurs »

La période est souvent décomposée en une première période allant de la Libération au milieu des années 1950, qui est celle de la reconstruction, et une seconde période, de 1955 à 1973, qui se caractérise par une forte croissance et l'achèvement de la transformation d'une France catholique, largement rurale et impériale en un pays à dominante urbaine, rajeuni, pleinement industrialisé et ayant fait le deuil de son Empire, pour reprendre les termes de Christophe Bonneuil. Jean Fourastié épouse pour l'essentiel le point de vue des modernisateurs quand il étudie les améliorations notables des niveaux et genres de vie. Son livre est un hymne au progrès technique, économique et social. Il faut néanmoins reconnaître que dans la dernière partie de son livre (« et maintenant »), il traite des insatisfactions et des inquiétudes de ses contemporains, et il annonce même « la fin des temps faciles », mais avec une grande nostalgie dans le ton.

On a dit que les Trente glorieuses constituent une parenthèse dans l'histoire de la croissance économique mondiale. C'est bien ce que prouvent les écrits du plus grand spécialiste en la matière : l'économiste et historien britannique Angus Maddison (mort à 83 ans il y a 6 ans).

*voir stats d'angus maddison*

- 2) Le récit critique

Il ne faut pas oublier les difficultés qu'ont dû affronter les Français durant toute la période de reconstruction ni les déséquilibres récurrents qui ont retardé la convalescence de l'économie française jusqu'à la fin de la IV<sup>e</sup> République ; et en plus il y a une contradiction qui est assez flagrante entre la thèse d'une croissance régulière et très forte avec des thèses qui sont quand même souvent admises faisant état d'une crise latente dès le milieu des années 60. Certes, il faut reconnaître objectivement le caractère exceptionnel de la performance globale de l'économie française entre 1955 et 1973 mais cela ne doit pas empêcher de prendre en considération d'autres faits marquants sous peine de fausser la vision historique.

Premièrement avec l'inflation qui s'est développée tout au long des années 50 et 60, la progression à long terme des niveaux de vie est très mal perçue : la conviction dominante est que les salaires ne suivent pas la hausse des prix d'où la vigueur des revendications syndicales pendant toute cette période.

Deuxièmement, d'intenses conflits sociaux, de la grande grève des mineurs de 1963 à la fameuse époque de mai 68 jalonnent toute la période.

Troisièmement, la montée des inégalités est patente selon tous les critères.

Il y a quatrièmement la dépendance énergétique de la France qui s'aggrave, et enfin, cinquièmement, les nuisances de la croissance sont à leur comble. D'ailleurs il y a des thèses favorables à la croissance zéro (Le club de Rome fait paraître un ouvrage en 1972, « Halte à la croissance ? », et le livre de Nicholas Georgescu-Roegen, Professeur d'économie d'origine roumaine, « Demain la décroissance » paraît en 1979). Mais il y aura rapidement un reflux de cette thèse de la croissance zéro dès qu'il y aura le premier fléchissement de la croissance effective après le premier choc pétrolier de 1973.

Pour finir sur ce point, il faut remarquer que sont de plus en plus nombreux les historiens actuels qui considèrent que la période d'après 1945 est celle d'une « grande accélération » de l'anthropocène (avec ces années supposées fastes on quitte en réalité l'holocène qui a été pour toute l'humanité une période de 11 500 ans, stable et confortable) : il ne s'agirait donc pas de « trente glorieuses » mais de « trente ravageuses », pas d'un décollage économique mais d'un changement d'échelle de la contribution des pays comme le nôtre à l'empreinte humaine sur la planète et de l'entrée dans un modèle de développement non soutenable.

- Les voix étouffées au cours des « Trente Glorieuses ».

En réalité, cette grande accélération de l'anthropocène et les dégâts du progrès ne sont pas passés inaperçus au cours des « Trente Glorieuses » elles-mêmes. La bombe atomique est d'ailleurs le signal fort qui montre l'unité qui existe entre la condition humaine et la santé de notre planète. Des scientifiques mais aussi des écrivains et des artistes prophétisent une catastrophe environnementale mondiale à venir : le naturaliste américain Fairfield Osborn fait paraître son célèbre essai « La planète au pillage » en 1949 et le mycologue français Roger Heim, l'un des créateurs en 1948 de l'Union internationale pour la conservation de la nature et de ses ressources, fait paraître en 1952 son ouvrage « Destruction et Protection de la Nature ». Comme Christophe Bonneuil et d'autres le constatent maintenant, toutes ces critiques ont été activement dévalorisées, taxées de passéisme et rendues moins audibles par les affrontements dominants de la Guerre froide. Même les historiens de l'époque se sont laissés griser par l'ambiance de cette modernité triomphante et par cette atmosphère productiviste et technophile. Cela explique que pendant les « trente glorieuses » des penseurs comme Georges Bernanos, Jacques Ellul ou Gabriel Marcel ont été moins entendus que ceux des années 30 comme Paul Valéry ou Georges Duhamel.

## 2<sup>ème</sup> PARTIE : L'ÂGE D'OR DE L'ÉCOLE DE LA 3<sup>ÈME</sup> RÉPUBLIQUE.

### I La mythification (et non la mystification) de l'École de la 3<sup>ème</sup> République

#### • L'école est en crise :

- Dans un travail datant de 2002, François Dubet distingue dans l'espace des débats concernant l'idée de crise de l'école deux grands types d'analyse : « *D'un côté* de l'éventail, se tient tout un ensemble d'interprétations des difficultés et des épreuves de l'école comme symptômes d'une crise provoquée par les mutations de l'environnement scolaire : massification, développement du consumérisme des parents, accentuation des inégalités sociales, pression du marché des diplômes... Dans cette perspective, le débat oppose ceux qui affirment que l'école doit s'adapter à ceux qui pensent qu'elle doit, au contraire, se défendre, mais tous soulignent les extrêmes difficultés d'une organisation soumise aux pressions de son environnement ; l'accord entre l'école et la société se serait brisé et les transformations de l'école viendraient toutes du dehors, comme des épreuves imposées. *D'un autre côté*, à cette analyse qui privilégie les facteurs exogènes, j'aimerais opposer une interprétation des changements survenus en termes de mutation de l'institution elle-même. Au-delà des épreuves engendrées par les " demandes " adressées à l'école, nous observerions une mutation profonde du mécanisme de socialisation qui commande le travail éducatif. De ce point de vue, l'école connaîtrait les mêmes mutations que d'autres appareils de socialisation, comme l'église, la justice, l'hôpital, le travail social... Elle serait dominée par le déclin du programme institutionnel qui a longtemps fixé les représentations, les formes et la légitimité du travail de socialisation scolaire. (...) Les " malheurs " de l'école ne viennent pas seulement du dehors, ils procèdent aussi de l'épuisement d'un modèle éducatif séculaire et l'on observe des phénomènes comparables dans toutes les institutions tenues d'effectuer un " travail sur autrui ", chargées par la collectivité de produire des normes et de la socialisation, et de les transmettre par une activité professionnelle, celle des enseignants, des infirmières, des travailleurs sociaux, des juges... ».

- Dans le même ordre d'idées, Béatrice Mabillon-Bonfils écrit en 2010 dans la revue de l'association française de sociologie : « Avec la massification scolaire des collèges et des lycées, la légitimité en valeur du système a changé, elle est remplacée par une légitimité en termes d'efficacité. Dès lors, le sens des études

n'est plus donné. Il est à construire par chacun. Le système scolaire français est depuis une vingtaine d'années agitée de crises sporadiques qui témoignent d'un désenchantement de l'Ecole, à saisir comme symptôme d'une crise de citoyenneté collective, d'une véritable crise du politique, crise des institutions et plus largement de l'intégration républicaine ».

- La crise de l'école est souvent réduite à une crise de l'autorité.

*Note préalable : « les jeunes d'aujourd'hui ne sont plus comme avant... »*

« Les jeunes d'aujourd'hui aiment le luxe, méprisent l'autorité et bavardent au lieu de travailler. Ils ne se lèvent plus lorsqu'un adulte pénètre dans la pièce où ils se trouvent. Ils contredisent leurs parents, plastronnent en société, se hâtent à table d'engloutir les desserts, croisent les jambes et tyrannisent leurs maîtres. Nos jeunes aiment le luxe, ont de mauvaises manières, se moquent de l'autorité et n'ont aucun respect pour l'âge. À notre époque, les enfants sont des tyrans. »  
*Socrate, 470-399 av. J.C.*

« Lorsque les pères s'habituent à laisser faire les enfants, lorsque les fils ne tiennent plus compte de leurs paroles, lorsque les maîtres tremblent devant leurs élèves et préfèrent les flatter, lorsque les jeunes méprisent les lois, parce qu'ils ne reconnaissent plus, au-dessus d'eux, l'autorité de rien et de personne, alors, c'est là, en toute beauté et toute jeunesse, le début de la tyrannie. »  
*Platon, vers 427 - 348/347 av. J.C.*

Comme l'a dit la philosophe Myriam Revault d'Allonnes lors d'une conférence faite en 2005, « nombreux sont ceux qui, déplorant la perte de l'autorité, nous exhortent à la restaurer, autrement dit à la rétablir dans son état et dans la considération ou dans l'estime dont elle devrait jouir. Il nous faudrait à la fois revenir à un paradigme perdu et regagner une reconnaissance qui fait défaut. Or jamais on ne retrouve les paradigmes perdus et, si la reconnaissance vient à manquer, il importe d'abord d'en rechercher les raisons. Mais surtout – et c'est bien par là qu'il faut commencer – ces invites à restaurer l'autorité recouvrent un contresens massif sur la notion elle-même puisqu'ils sont essentiellement des appels à réintroduire de la coercition, de l'ordre et de l'obéissance alors que l'autorité exclut le recours à la force ou à des moyens extérieurs de contrainte ». Et plus loin dans son propos, elle note que « la « crise de l'autorité » a pris aujourd'hui un caractère paroxystique en atteignant notamment des institutions comme la famille, l'école ou même la justice. Non seulement parce que le fil de la tradition a été rompu mais surtout parce que s'est effondrée l'autorité du futur. (...) Le temps a cessé de promettre quelque

chose. L'effondrement de l'autorité du futur marque aujourd'hui une sorte de paroxysme de la « crise » de l'autorité ».

- Philip Coombs fait paraître en 1968 son livre sur la crise mondiale de l'éducation, auquel il donnera une suite en 1989.

Mais l'école française est davantage en crise qu'ailleurs, comme le montrent les enquêtes PISA successives. Ce qui fait dire, en 2009, à Christian Baudelot et Roger Estabiet, que « la plupart des problèmes identifiés par cet exercice de comparaison à grande échelle pointent un même ensemble de causes : l'élitisme républicain de notre école, sa culture du classement et de l'élimination précoce, sa tolérance aux inégalités et à leur reproduction. Sous la carrosserie égalitaire de notre République, c'est une forme d'aristocratie inavouée qui fait tourner le moteur. En dépit des politiques de démocratisation entreprises ces dernières décennies (mais souvent inachevées), l'école française est en effet trop et trop tôt sélective. Elle demeure au XXI<sup>e</sup> siècle otage des idées qui l'ont vue naître à la fin du XIX<sup>e</sup> : distinguer une petite élite sans se soucier d'élever significativement le niveau des autres. Pour certains, peu nombreux, la méritocratie scolaire est une course aux meilleures positions ; pour d'autres, très nombreux, elle se traduit par une relégation rapide et désormais particulièrement coûteuse sur le marché du travail ».

- Deux dossiers parus dans "Le Monde" à 40 ans d'intervalle (20 novembre 1973 et 30 août 2014) dénoncent mot à mot les mêmes tares dans notre façon d'enseigner.

- **Le métier d'enseignant est en crise**

Selon des propos tenus début 2016 par Alain Boissinot, « le corps enseignant s'affirme du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à la seconde partie du XX<sup>e</sup>. Il connaît un âge d'or marqué par une coïncidence de vues et d'intérêts avec les républicains, puis avec le mouvement socialiste. Cette conception est désormais obsolète. La massification des effectifs dans le second degré, des évolutions sociologiques fortes (élévation du niveau social de recrutement et féminisation), les besoins importants de recrutement, autant de facteurs qui ont fragilisé la cohérence du corps et obligé à diversifier les procédures de recrutement et à accepter des modèles de fonctionnement différents. En même temps se sont affaiblies les légitimités traditionnelles des enseignants. Le développement de nouveaux modes d'accès au savoir, les tensions qui traversent la société contemporaine, rendent peut-être impossible l'idée d'une corporation entretenant avec la société un « pacte » stable ». Et Alain Boissinot pose alors la question « Faut-il tenter de maintenir malgré tout la logique

ancienne (en défendant par exemple les concours de recrutement, et une formation du type écoles "normales"), ou assumer un modèle ouvert fonctionnant sur de nouveaux principes ? ».

Par ailleurs, il est courant de parler du malaise des enseignants. Comme le précise Louis Basco dans son étude sur ce thème, « On peut définir le malaise des maîtres comme l'ensemble de réactions de démission et de découragement, maximalistes, agressives ou angoissées, qu'en tant que groupe professionnel à la recherche de son identité, ils manifestent depuis une vingtaine d'années ».

## **II La démythification (et non la démythification) de l'école de la 3<sup>ème</sup> République**

### **• L'école de la 3<sup>ème</sup> République est un mythe et un retour à la « bonne vieille école d'autrefois » est un rêve.**

Lors d'une conférence qu'il a faite à Arras en 2008, Philippe Meirieu propose une analyse forte et juste, dont je tire quelques extraits :

« Celles et ceux qui croient que les évolutions engagées dans l'éducation nationale depuis plusieurs années maintenant vont permettre de revenir à un âge d'or où les élèves maîtrisaient tous parfaitement notre langue, respectaient religieusement les adultes et vivaient au quotidien les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité se trompent et nous trompent gravement. D'une part parce qu'ils succombent à une illusion rétrospective et ignorent toute la part de « pédagogie noire » que la république n'était pas parvenue à éradiquer. Ils idéalisent un passé qui avait, certes, de haute lutte, réussi à imposer l'instruction obligatoire la séparation de l'église et de l'État, la formation des maîtres du premier degré, etc, mais qui laissait subsister de graves injustices sociales et de terribles violences institutionnelles. De plus, les nostalgiques ferment les yeux sur les transformations considérables qui sont intervenues dans nos sociétés, ils ignorent le poids des réalités économiques et urbanistiques, des problèmes culturels, de l'impact des médias. Ils ne voient pas la montée des tensions qui affectent gravement le lien social et compromettent la disponibilité des élèves au savoir, ils imaginent ainsi qu'ils pourront traiter les problèmes d'aujourd'hui avec les solutions d'hier et cela sans avoir interrogé les raisons qui président au délitement de notre société. Dans ces conditions, l'appel à la « restauration » n'est en rien une fidélité aux fondateurs de l'école républicaine.

En France nous sommes fiers que l'éducation ait été au cœur d'un projet de société à l'époque de Jules Ferry. Certes, il n'est pas certain qu'en 1882 au moment des grandes lois scolaires l'ensemble des Français ait bien perçu à quel

point il s'agissait d'un acte politique fondateur, mais les Hussards noirs de la république, les instituteurs, en étaient sans doute profondément convaincus. Jules Ferry et Fernand Buisson ne cessaient de le leur répéter. Il s'agissait alors d'assumer une rupture essentielle avec une école encore largement héritée de l'ancien régime. L'objectif premier de nos lois scolaires c'est de permettre à tous, au moins en théorie, d'accéder à un corps de savoirs constitutifs de l'identité républicaine. Un corps de savoirs constitués et contrôlés qui permet tout à la fois de réaliser l'unité symbolique de la république et de donner à chacun les moyens de progresser dans la hiérarchie sociale selon ses mérites.

Le projet de Jules Ferry, qui s'inscrit dans la conception de Condorcet, est celui d'une école pour la république mais est-ce pour autant une école pour la démocratie ? (La démocratie est un type de régime politique - qui s'oppose à tyrannie - alors que la République - qui s'oppose à monarchie - est avant tout une idée fondée sur le concept de citoyenneté sur une volonté commune de construire un espace public, distinct des espaces privés, fondé sur des valeurs à visée universelle et sur la raison ; en France, la République est une démocratie). L'école de Jules Ferry n'est pas une école égalitaire. Jules Ferry laisse subsister côte à côte un enseignement public gratuit et un enseignement public payant, il maintient les petites classes de lycée qui commencent dès l'école primaire et constituent des filières élitistes qui marqueront durablement jusqu'à nos jours encore l'histoire de l'école et quand les classes primaires des lycées disparaissent, la distinction entre les enfants qui ont fréquenté le petit lycée c'est-à-dire des classes de la sixième à la troisième intégré au lycée, les classes nobles, et ceux qui ont fréquenté les classes des cours complémentaires qui deviendront les collèges d'enseignement général, cette différence est flagrante. Entre les secondes classique et moderne qui accueillait naturellement les élèves qui étaient au lycée depuis la sixième, qui avaient fait une seconde langue vivante et pour certains du latin et du grec, et les secondes moderne prime (M') qui accueillait les enfants qui n'avaient étudié qu'une langue vivante et n'avaient pas fait de latin ou de grec, la séparation était très étanche. Cette dichotomie n'était pas sans conséquences sur le climat des lycées et sur les représentations des lycéens. Elle a pu maintenir des formes de ségrégation sociale qui ont été fortement remises en cause puis progressivement estompées avec la création du collège.

La démocratisation n'était donc pas le souci de Jules Ferry. Pour Jules Ferry, l'école n'est commune que parce que l'ensemble des Français adhèrent à une mythologie commune, un folklore commun et peuvent se hisser aux plus hautes places en fonction de leur seul mérite. Nous n'avons de commun que le rêve d'une école mythique.

Tout cela relève du symbole et non de la réalité. Jules Ferry en est d'ailleurs particulièrement conscient et l'assume délibérément. Il n'a jamais dit qu'il voulait une école unique ni même une école commune. Une école communale certes mais pas commune et le mythe a la vie dure ; il prospère et embellit. L'exploitation de la nostalgie, le fait que ceux qui ont réussi ont du mal à comprendre que ce qui a fonctionné pour eux hier ou avant-hier ne puisse pas fonctionner pour les autres aujourd'hui et demain renforce la tendance ; que ceux qui ont échoué culpabilisent mais ne mettent pas en cause le système et rêvent, au moins un temps, que leurs enfants ne connaissent pas le même sort qu'eux, cela facilite largement la tâche des opposants à la démocratisation. En réalité, l'idée de l'école unique naît plus tard avec les Compagnons de l'université nouvelle, tout à la fin de la guerre de 1914-1918. Le manifeste que les Compagnons de l'université nouvelle vont établir sera formalisé plus tard par Jean Zay avec le Front populaire en 1936.

Alors que Jules Ferry est complètement et définitivement un homme du 19<sup>e</sup> siècle, notre véritable inspirateur pour aujourd'hui doit être Jean Zay. Le travail de Jean Zay aura d'ailleurs un prolongement très important avec le plan Langevin-Wallon en juin 1947 et, comme l'écrit Antoine Prost, ce plan Langevin-Wallon connut à la fois un échec total et un immense succès : il resta entièrement lettre morte mais il constitua pendant plus de 20 ans la référence majeure et quasi liturgique de la gauche en matière de réforme de l'enseignement. Le plan Langevin-Wallon est remarquable parce qu'il réalise la synthèse de deux courants réformateurs, l'école unique pour les structures et l'école nouvelle pour la pédagogie ». L'objectif essentiel du plan Langevin-Wallon était de démocratiser l'enseignement : il faut bien reconnaître que nous avons démocratisé l'accès de l'école au travers de la massification de ses effectifs mais nous n'avons pas démocratisé la réussite comme le dit Philippe Meirieu. Cela est l'une des explications du fait que le plan Langevin-Wallon soit devenu à la fois un fantôme et un fantasme. Néanmoins, il faut reconnaître que la seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle a été riche en réformes et initiatives diverses pour démocratiser notre école : la réforme Berthoin de 1959, l'éclosion de nombreux mouvements pédagogiques au cours des années 60 et 70, les réformes Fouchet-Capelle et Fouchet-Laurent au milieu des années 60, la réforme Haby du collège unique en 1975, la loi d'orientation de 1989, la rénovation pédagogique des lycées du début des années 90 (comme les années 60-70 ont été celles du collège unique, les années 80 et 90 amorcent une évolution similaire vers le lycée unique qui rassemblerait toutes les formations de second cycle du second degré, qu'elles soient générales, technologiques ou professionnelles). Malgré les indéniables progrès accomplis, les critiques

qu'ont faites Bourdieu et Passeron en 1964 dans « Les Héritiers » restent valables : nous n'avons toujours pas trouvé le moyen de différencier les pédagogies sans exclure ni de diversifier les filières sans hiérarchiser. Cela explique peut-être que le début du 21<sup>ème</sup> siècle marque une rupture : comme le note Philippe Meirieu, « Partout on parle de retour : retour aux fondamentaux, retour aux leçons de morale, bref, retour au bon vieux temps de l'école de Jules Ferry. Tous les verbes des textes et discours relatifs à l'école sont alors affublés du préfixe « re » : refonder, restaurer, revenir, rétablir, comme si l'école s'était autodétruite lors des décennies précédentes » ; comme si l'on cherchait à « imposer le retour impossible à un passé mythifié ». La loi du 8 juillet 2013, dite loi Peillon, a pour titre : « loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ».

• **L'image des hussards noirs de la République a son revers.**

Début 2015, après les attentats, l'Éducation nationale mobilise dans les établissements scolaires les enseignants dans la plus pure tradition de la III<sup>e</sup> République en renvoyant, pour reprendre l'expression de Jean Jaurès, à l'image des enseignants et serviteurs de la république sociale ; des instituteurs de la liberté qui doivent l'enseigner à l'école et la répandre en dehors notamment quand elle est menacée ». Selon un mythe typiquement laïque le maître d'école est un Hussard noir. Cette expression est inspirée d'un texte de Charles Péguy qui en 1913 insistait sur la tenue vestimentaire des jeunes instituteurs, avec une allure quasi-militaire. La présentation du hussard noir est souvent un triptyque : avant tout il installe les valeurs de la république au cœur des enfants, au nom du peuple contre la monarchie et contre l'église ; ensuite il est le prophète du monde nouveau prônant la raison et la logique, imposant les lumières et l'esprit critique, exhortant à la science et au positivisme ; et enfin le hussard noir est considéré comme un missionnaire de l'instruction, habité par le devoir d'enseigner, cherchant l'intelligence des enfants jusqu'au plus profond du pays, dans les hameaux les plus reculés permettant ainsi à la jeunesse de changer de condition, pour reprendre les propos de l'ancien proviseur Gilbert Longhi. Mais l'histoire factuelle de l'école de la III<sup>e</sup> République atteste que les pratiques des hussards noirs étaient parfois discutables : en l'occurrence, les hussards noirs des origines ont francisé les campagnes, l'outre-mer et les colonies en interdisant les parlers vernaculaires, souvent à grand coups de règle sur les doigts et de vexations (Vallès et Flaubert ont pourfendu cette école de « pensums, de punitions et d'ennui »). Comme le note Gilbert Longhi, « au fil du temps, la figure tutélaire du hussard noir des origines a subi quelques retouches. Certaines ont donné la caricature du laïcard intransigeant, partisan, militant anticlérical, intolérant et Jacobin. D'autres tableaux sont plus nuancés

et proposent un éducateur rationaliste, positiviste, athée, radical-socialiste, altruiste, convaincu qu'ouvrir une école c'est fermer une prison. En définitive, le portrait robot du descendant du hussard noir en fait plutôt un humaniste, un voltairien, chatouilleux sur la préservation des libertés individuelles et collectives ; il défend une éducation développant l'esprit critique et une culture ouverte au monde. Sa laïcité se présente comme un acte de citoyenneté, de socialisation et d'intégration à la cité ».

Pour finir, je citerai un véritable hussard de la nostalgie, Régis Debray, qui plaide en faveur d'une dynamique de la nostalgie, racine irremplaçable de l'avenir. Pas n'importe quelle nostalgie, bien sûr : pas la mélancolie qui immobilise le mouvement de l'Histoire, moins encore la tyrannie de la mémoire ; mais la nostalgie qui fait l'alliance créatrice de l'optimisme et du désespoir. Pour lui, la culture imprégnée de nostalgie permet à l'Histoire de lire l'avenir dans le présent. Alors, c'est Régis Debray qui dit dans un numéro de Marianne de juin 2015 que « l'école ne peut rester fidèle à sa propre fin que si elle s'affirme comme une contre-société. Et ce que je crains, dit-il, c'est le décalque de la société du marché, de l'urgence, de l'utilitarisme, de la rentabilité. La question est de savoir comment une société peut produire en son sein une contre-société. Comment la transmission peut-elle échapper à la communication ? Comment la culture peut-elle survivre à l'illusion économique, qui a remplacé l'illusion politique, quand s'est épuisée l'illusion religieuse ? Comment la République peut se ménager un espace qui échappe aux normes de l'individualisme possessif et concurrentiel ? Ça, c'est un vrai défi ? Le plus grave de tous ». Alors, notre école et nos enseignants d'aujourd'hui sont-ils en mesure de relever un tel défi ?

**Je vous remercie**