



HAL
open science

Les effets d'une conception de la raison héritée des Lumières sur la structuration du système de formation et du marché de l'emploi

Stéphanie Favreau

► **To cite this version:**

Stéphanie Favreau. Les effets d'une conception de la raison héritée des Lumières sur la structuration du système de formation et du marché de l'emploi. 2022. hal-03930824

HAL Id: hal-03930824

<https://hal.science/hal-03930824>

Submitted on 9 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Les effets d'une conception de la raison héritée des Lumières sur la structuration du système de formation et du marché de l'emploi

Stéphanie Favreau

Chargée d'études – DGESIP, membre docteur du MAPP, Université de
Poitiers

Table des matières

Introduction	2
I. L'apparition et les limites du concept d'égalité des chances dans le contexte de la formation initiale.....	6
a) L'émergence des aspirations à l'égalité	7
b) Une nouvelle conception de l'individu	8
c) Le renversement des objectifs initiaux.....	9
II. La transformation du travail et de son rôle dans la société	12
a) La valeur associée au travail	12
b) La formation continue, d'une logique sociale à une logique individualiste.....	15
III. Repenser l'élitisme républicain	19
a) Le temps des choix fondateurs	19
b) Conséquences et perspectives	21
Bibliographie	27

Introduction

En octobre 2021, dans un rapport intitulé *Les universités à l'horizon 2030 : plus de libertés, plus de responsabilités*¹, la Cour des comptes a partagé un état des lieux et proposé des axes de réformes qui permettraient aux universités de mieux répondre aux défis que la massification universitaire pose aux principes républicains d'une égalité des citoyens devant le service public. Paradoxalement, il était proposé d'accentuer encore l'autonomie des établissements publics pour y parvenir. C'est un point de vue que nous ne discuterons pas ici. En revanche, nous retenons la proposition de créer un collège universitaire dans les établissements impliquant l'intégration des classes préparatoires aux Grandes écoles et l'ensemble des personnels enseignants qui y sont affectés dans les universités pour en finir avec le dualisme universités/Grandes écoles qui crée aujourd'hui de nombreuses disparités dans la formation des étudiants et mine le principe d'égalité des chances sur lequel nous reviendrons par la suite².

Cette proposition de réforme est intéressante dans la mesure où elle pointe en effet cette spécificité française de deux institutions parallèles dont l'une forme ceux qui seront amenés à assumer des fonctions de cadres de l'Etat, de hauts fonctionnaires ou encore de dirigeants de grandes entreprises, là où l'université dispense un savoir qui s'est longtemps voulu désintéressé, accessible initialement à une classe plus *oisive*³, et aujourd'hui destiné à la grande masse des étudiants. De fait, l'histoire des universités en France est particulière. La France est « le seul pays où les universités ne sont pas le lieu privilégié de la formation des élites⁴ ». Le rapport des politiques aux universités a toujours été ambigu et teinté de méfiance. En 1789, l'assemblée constituante les abolit pour cause de trop grande proximité avec le clergé. En 1806, Napoléon recrée une *Université impériale* mais avec l'objectif de former à des professions dont l'Etat a besoin pour se moderniser et en gardant un contrôle strict sur celle-ci. Les polémiques récentes

¹ Le rapport est disponible ici : <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/les-universites-lhorizon-2030-plus-de-libertes-plus-de-responsabilites>

² Le rapport précise que la dépense moyenne par étudiant est tombée en 2019 à 11 530 € en université, contre 14 270 € en sections de techniciens supérieurs et 15 700 € en classes préparatoires aux grandes écoles., p. 18.

³ Sur ce point voir la présentation que Roger Dangeville fait en introduction de la *Critique de l'éducation et de l'enseignement* de Marx et Engels dans laquelle il lie directement la forme qu'a prise la division du travail et une vision de la science et de la culture comme des idées très détachées de la réalité et qui ont elles-mêmes influé sur la forme prise par l'institution par la suite.

Edition en ligne disponible ici :

http://classiques.uqac.ca/classiques/Engels_Marx/critique_education_enseignement/critique_education.html

⁴ Christine Musselin, « Brève histoire des universités », in Frédéric Forest, *Les universités en France. Fonctionnement et enjeux*, Mont-Saint-Aignan, Publications des universités de Rouen et du Havre, 2012.

autour de « l'islamo gauchisme » supposé de certains universitaires montrent à quel point cette tension ou cette méfiance du politique envers les universitaires est loin d'avoir disparue.

De la recréation des universités jusqu'à aujourd'hui, il y aura peu à peu une ouverture à d'autres disciplines et des réformes venant assouplir ou réajuster le fonctionnement interne des universités comme leur rapport à l'Etat mais c'est la Loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968, dite loi Faure, qui marquera « une rupture capitale dans l'histoire des universités françaises [en leur donnant] un cadre administratif et institutionnel qui a globalement résisté aux alternances politiques⁵ » et ouvert la porte à l'autonomie des établissements telle qu'on la connaît aujourd'hui. René Rémond décrira très bien le bouleversement apporté par cette loi et la difficulté qu'il y a eu à faire accepter dans les établissements, et tout particulièrement auprès des doyens des anciennes facultés, la nouvelle figure du président d'université⁶.

Toutefois, malgré ces réformes et la responsabilisation sociale progressive des établissements d'enseignement supérieur, le dualisme du système a été préservé. On peut même dire qu'il l'est plus que jamais et que la conclusion tirée par les dirigeants au lendemain des événements de 1968, et que pointe indirectement le rapport de la Cour des comptes, semble rester la même : « il ne faut rien confier de sérieux aux universités⁷ », ou plutôt, il faut préserver la formation des élites en dehors de l'université. De fait l'université joue aujourd'hui le rôle de la formation « des grands bataillons d'exécutants [là où les Grandes écoles forment] l'élite éclairée⁸ ».

Aussi « l'histoire de l'enseignement ne se réduit pas à celle de ses réformes⁹ » et la structure actuelle de l'ensemble du système d'éducation et de formation est coextensive des évolutions de la situation sociale, politique et économique. Elles y marquent leurs empreintes et lui donnent sa direction et sa forme. Ainsi l'école (au sens large) a, depuis son institution, joué un rôle important dans le développement économique et social du pays. Dans la lignée de l'héritage des Lumières, il est rapidement apparu que la diffusion du savoir serait coextensive du développement du pays et de son unité. On peut distinguer « deux périodes de remaniements

⁵ Antoine Prost, *Histoire des réformes de l'éducation : de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2019, p. 167.

⁶ René Rémond, *La règle et le consentement : gouverner une société*, Paris, Fayard, 1979. Une réédition du texte qui était épuisé vient de paraître aux Presses de Sciences Po.

⁷ Antoine Prost, *Histoire des réformes de l'éducation: de 1936 à nos jours*, op. cit., p. 257.

⁸ Michel Casteigts, Dominique Blais, Michel Cotten, Sylvie Trosa, « Faut-il en finir avec la réforme de l'Etat ? », *Esprit*, décembre 2008, pp. 160 à 170, p. 169.

⁹ Antoine Prost, *Histoire des réformes de l'éducation : de 1936 à nos jours*, op. cit., p. 8.

profonds qui ont chacune duré une vingtaine d'années, la refondation républicaine, de Ferry à la réforme de 1902, et la refondation gaullienne des années 60 qui s'achève avec la création des bac pro en 1985¹⁰. »

Dans un premier temps l'école républicaine a joué un rôle de ciment de la nation. Les *hussards* de la République n'étaient pas uniquement chargés d'alphabétiser la population mais encore de transmettre des valeurs morales et de promouvoir une forme de patriotisme. Les lois Guizot (1833), Falloux (1850) puis Ferry (1881, 1882) seront les fers de lance de cette politique publique. Dès cette époque il n'est toutefois pas question d'encourager aux longues études les enfants du petit peuple mais de leur fournir le bagage minimum qui leur permettra d'être relativement autonomes dans leurs tâches quotidiennes. Ces premières réformes portent sur l'instruction primaire. Il faut souligner qu'à l'époque le secteur tertiaire n'est pas encore développé. Les principaux emplois occupés par les classes laborieuses sont des postes d'ouvriers ou de paysans. Les femmes sont encore peu nombreuses à travailler et leur éducation est étroitement liée à leur avenir de femme au foyer (broderie, cuisine...). L'école ne les encourage pas à l'émancipation mais à l'adhésion au modèle familialiste alors dominant.

Mais dans le contexte de la reconstruction, la société connaît des évolutions. Il y a un *baby-boom*, la structure de l'emploi se déforme vers le haut sous l'effet d'une tertiairisation progressive de l'économie et il y a donc une nécessité de former plus de jeunes, plus longtemps. L'ordonnance du 6 janvier 1959 porte de 14 à 16 ans l'obligation scolaire, la loi Haby du 11 juillet 1975 crée le collège unique. Des critiques apparaissent alors que nous retrouvons encore à l'œuvre aujourd'hui. Ces réformes sont accusées de former des travailleurs à la demande du patronat plus que de former des citoyens.

Toutefois, c'est aussi dans le contexte de la loi Haby que la situation économique s'est dégradée sous l'effet des chocs pétroliers. La fin des 30 glorieuses vient bouleverser le relatif équilibre de la triangulaire éducation, développement économique, projet politique. Là où pendant des années l'élévation du niveau de formation trouvait une forme de pertinence, de satisfaction en regard de l'évolution de la structure de l'emploi et permettait donc effectivement de réduire les inégalités et le poids des déterminismes sociaux, depuis le milieu des années 70, toute marche arrière étant impossible, les réformes de l'éducation ont souvent plus été appréhendées comme

¹⁰ *Ibid.*, p. 11.

un moyen de gérer des flux. C'est un basculement de logique inscrit dans un contexte qui a rendu caduque une vision adéquationniste du lien formation/emploi. La loi du 23 décembre 1985 créant le bac pro et annonçant l'objectif d'emmener 80% d'une classe d'âge au bac répond clairement à des objectifs économiques. D'une part en créant le bac pro on garde plus longtemps en formation des jeunes qui sans cela auraient eu du mal à trouver un emploi. C'est « un moyen intelligent et pas trop cher de lutter contre le chômage¹¹ ». Et d'autre part en élevant le niveau général de formation (80 % d'une classe d'âge au bac ouvre la voie à la massification de l'enseignement supérieur), on mise sur la modernisation de l'économie, le développement de la compétitivité des entreprises par le développement de la recherche et de l'innovation. Nous ne sommes plus sortis de cette logique depuis cette époque qui est celle du tournant néolibéral.

Or nous voilà arrivés aux termes du problème : ce pari est perdu et avec lui tous les espoirs qu'il portait. Le décrochage structurel du lien formation emploi n'a cessé de s'accroître depuis¹². C'est ce décrochage mis en regard des valeurs républicaines et du principe d'égalité des chances que nous voulons analyser ici. Alors même que l'enseignement supérieur s'est massifié, les politiques publiques, empreintes de la nouvelle figure de l'Etat régulateur, ont toujours mis sur les établissements *plus de responsabilités et plus de libertés* pour mieux couvrir leur propre retrait. Là où une logique politique, collective, animait les précédentes politiques publiques, désormais le choix est fait de laisser les établissements et les individus être responsables de leur sort dans un monde ouvert à tous les possibles. Dans ce contexte, le principe d'égalité des chances qui avait pu trouver partiellement une traduction dans les faits à la faveur des 30 glorieuses est aujourd'hui au service d'une logique qui accentue au contraire les inégalités et fait naître rancœurs et désillusions¹³. A ce titre, la proposition de la Cour des comptes d'en finir avec le dualisme entre premiers cycles universitaires et classes préparatoires aux Grandes écoles, si elle ne permettrait certainement pas à elle seule de résoudre ce problème, aurait au moins une portée symbolique et politique de nature à apaiser les tensions.

Dans ce travail il s'agira d'examiner le rôle que les politiques publiques éducatives ont cherché à faire jouer à l'école au sein de la société depuis l'avènement de la Révolution. On verra que, si la promotion de certaines valeurs par l'école républicaine avait pour objectif

¹¹ *Ibid.*, p. 250.

¹² Sur ce point voir la note « Les normes de qualification sont-elles obsolètes », *Céreq Bref*, n° 409, Juin 2021.

¹³ Sur ce point voir notamment les nombreux travaux de François Dubet et Marie Duru-Bellat, dont le dernier commun en date : *L'école peut-elle sauver la démocratie ?*, Paris, Presses de Sciences Po, 2020.

d'unifier la nation et, sous l'influence de la philosophie des Lumières, d'émanciper les individus, dans les faits et depuis le tournant néolibéral la promotion de ces valeurs, et tout particulièrement des principes d'égalité des chances et de mérite, a fini par dresser la société contre elle-même. Nous ciblerons ici l'écart entre la constance du discours politique qui s'est toujours prétendu porté par ces idéaux humanistes et les mouvements socio-historiques et économiques qui ont amené ce discours à s'inscrire en faux contre les valeurs qu'il entendait voir s'incarner dans la société. Pour mieux mettre cet écart ou ce renversement de logique en avant on examinera l'évolution du lien formation emploi depuis le tournant néolibéral. Il s'agira d'examiner les limites et écueils des dispositifs actuels de formation initiale puis de formation continue en regard des valeurs qu'ils entendent chacun incarner avant d'ouvrir des perspectives susceptibles de travailler à l'établissement d'une société plus en accord avec ses valeurs (III).

I. L'apparition et les limites du concept d'égalité des chances dans le contexte de la formation initiale

En analysant les lendemains de la Révolution française, Claude Lefort pouvait dire :

« L'humanisme bourgeois, au XIX^e siècle, fait l'épreuve d'une ambiguïté qui mine ses certitudes. La barbarie, il ne la perçoit pas toute derrière lui [...] de sorte que la lumière de 1789 ne fait pas oublier les ténèbres qui l'enveloppent. Devant lui, en outre, prêtes à surgir, se devinent les masses barbares, le petit peuple sans propriété et sans culture, dont l'irruption sur la scène publique détruirait les fondements éternels de l'ordre social. [Ainsi, au lendemain de la Révolution] la grande tâche, au mieux énoncée par Guizot, c'est de faire apparaître que la Révolution est terminée¹⁴. »

Deux siècles après, Christopher Lasch, propose l'analyse suivante appliquée aux démocraties libérales occidentales :

« Il fut un temps où ce qui était supposé menacer l'ordre social et les traditions civilisatrices de la culture occidentale, c'était la *révolte des masses*. De nos jours, cependant, il semble bien que

¹⁴ Claude Lefort, *Essais sur le politique*, Paris, Seuil, 2001, p. 356.

la principale menace provienne non des masses, mais de ceux qui sont au sommet de la hiérarchie¹⁵. »

a) L'émergence des aspirations à l'égalité

Dans un contexte où le modèle de l'école républicaine, alors même qu'il avait été fondé dans l'objectif d'unifier le pays et de participer à la fondation de la nation, est de plus en plus remis en cause pour son lien potentiel avec une forme de désintégration du corps social et de montée des populismes, il est tout d'abord nécessaire de resituer le contexte d'apparition des concepts clés qui sont au cours de ce renversement. Il s'agira de resituer l'impact de l'introduction du concept d'égalité des chances et de l'idéologie du mérite dans le système de formation initiale qui reste aujourd'hui le lieu déterminant de la trajectoire sociale des individus.

La Révolution française est l'événement historique majeur qui ouvre la modernité. Les idées portées par les Lumières ont rencontré, ou ont fait fond, difficile de ne pas y voir une coextensivité, sur un contexte socio-historique prêt à les accueillir. Toutefois, si la Révolution a effectivement concrétisé, donné une reconnaissance politique et constitutionnelle, et par ricochet une existence sociale, à certains principes extrêmement novateurs pour l'époque, et qui restent structurants pour la nôtre, comme l'ont montré de nombreux travaux cette révolution fut largement contenue, tenue, par des notables. Si Guizot a pour tâche de faire apparaître que la Révolution est terminée, c'est pour que, quoique remanié par l'abolition de la monarchie absolue et l'avènement progressif de la République (1791), l'ordre social n'en soit pas pour autant entièrement rebattu. Et de fait, si la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 met sur un même pied d'égalité les concepts de liberté et d'égalité des citoyens, dans les faits, et ce jusqu'aux crises sociales et politiques qui naîtront au XIX^e siècle dans le contexte de la révolution industrielle puis l'avènement des droits de l'homme de deuxième génération dans le préambule de la constitution de 1946, ce sont avant tout les principes libéraux qui seront traduits dans les lois et trouveront donc une efficace sociale. Pour unifier la nation et diffuser les valeurs nouvelles de la République, combattre la religion par l'instruction, éclairer les individus par la diffusion du savoir, les libéraux révolutionnaires ont institué l'école républicaine, devenue laïque (1882), gratuite et obligatoire (1883) sous Ferry. Par souci de cohérence idéologique mais aussi par nécessité politique d'unification du pays, cette institution était incontournable.

¹⁵ Christopher Lasch, *La révolte des élites et la trahison de la démocratie*, Paris, Garnier Flammarion, 2020, p 9.

Elle est toutefois aussi vite apparue comme potentiellement menaçante pour l'ordre social. En effet, dès l'instant où est posé le principe d'une égalité formelle des citoyens, naît alors le désir d'une égalité réelle. Si tous les citoyens sont égaux en droit, alors il faudra qu'ils le deviennent en fait¹⁶. Comme le décrira Tocqueville mais aussi d'autres depuis, la mécanique d'égalisation des conditions était lancée dès l'apparition, par soubresaut historiques après la première Révolution, d'un régime démocratique, sans quoi « l'égalité de droit ne serait qu'une illusion cruelle¹⁷ ». L'esprit de la Révolution française, par-delà les intentions de canalisation qu'a fait peser sur elle l'humanisme bourgeois, a fait naître une dynamique d'égalisation réelle des conditions. Elle a fait naître d'irrépressibles « horizons d'attente¹⁸ » qui ont, par les mouvements sociaux auxquels ils ont contribué à donner naissance, révélé le creusement entre égalité réelle et préservation d'intérêts bien compris. En raison même des principes qui ont été mis en avant à cette époque (l'émancipation par l'accès au savoir), l'école est d'emblée apparue comme le cœur d'un champ de bataille pour la réalisation des espoirs portés par les concepts d'égalité des chances et de méritocratie. Ce détour, non pour retracer l'historique des réformes de l'éducation, mais pour resituer le contexte dans lequel ont émergé les idéaux qui sont encore aujourd'hui constitutifs de notre rapport au monde, aux autres et à nous-mêmes.

b) Une nouvelle conception de l'individu

La Révolution ouvre l'avènement d'une nouvelle conception du sujet. Là où l'aristocratie légitimait les inégalités en faisant fond sur une idéologie présentant la hiérarchie sociale comme le reflet d'un ordre naturel, la démocratie au contraire met en avant l'égalité et la liberté de tous les individus. Or, l'égalité réelle n'étant pas effective dans ce contexte, il a donc fallu mettre en avant d'autres principes pour justifier aux yeux de tous les inégalités persistantes. Ainsi, puisque l'individu moderne est un individu formé et éclairé par l'éducation, c'est l'école qui va apparaître comme le seul outil légitime pour justifier d'une différenciation sociale des individus. La méritocratie et le principe de l'égalité des chances sont les concepts ou les filtres politiques qui apparaissent conjointement à cette redéfinition du sujet en contexte démocratique. « A

¹⁶ Cette mécanique a très bien été analysée par Toqueville dans son ouvrage phare, *De la démocratie en Amérique*.

¹⁷ Patrick Savidan, *Repenser l'égalité des chances*, Paris, Grasset, 2007, p. 78.

¹⁸ *Ibid.*, p. 31.

l'invention démocratique correspond l'invention méritocratique qui exigeait elle-même que nous disposions d'une nouvelle conception de l'être humain¹⁹. »

Au lendemain de la Révolution, les libéraux républicains se sont employés à montrer que la Révolution était terminée, mais l'appel d'air était créé qui travaillerait à la réalisation factuelle des idéaux, déborderait l'humanisme abstrait et pousserait toujours plus loin dans leurs retranchements et leurs contradictions les élites gouvernantes qui se seraient contentées d'un principe d'affichage au fronton de l'institution. Les réformes de l'éducation, parce que l'école est apparue comme un pilier de la modernité et comme l'appareil d'Etat à travers lequel se construirait et se justifierait désormais l'ordre social, incarnent ce travail qui relève probablement aussi pour une part d'une dynamique collective infra consciente.

c) Le renversement des objectifs initiaux

On a vu que les réformes ont permis de donner accès à l'enseignement primaire à une part toujours plus large de la population (XIX^e siècle). Par la suite (XX^e siècle), sous l'effet toujours grandissant des effectifs mais aussi des évolutions du régime politique lui-même et de la modernisation de la société qui ont amené à un allongement général de la durée des études, les pouvoirs publics ont mis en place des dispositifs plus adaptés à la nouvelle figure méritocratique. Ainsi « le passage de l'élitisme républicain à l'égalité des chances a d'abord été conçu comme un élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire par la gratuité et l'accroissement des places disponibles et surtout grâce aux bourses qui devaient lever les obstacles économiques à la poursuite d'études²⁰. » Mais cette approche économique s'est révélée réductrice et inefficace. Bien plus, en dépit des rustines et des portes entr'ouvertes ici et là pour permettre à quelques élèves d'échapper à leur destin social, si depuis la Révolution l'école a toujours été présentée comme le principal vecteur d'émancipation de l'individu, elle est paradoxalement devenue le lieu de renforcement des inégalités. A cet égard, « les travaux de Bourdieu dans les années 1970 feront l'effet d'un électrochoc²¹ ».

Sous l'effet du décrochage structurel du lien formation emploi, les principes fondateurs de l'école républicaine apparaissent aujourd'hui pour ce qu'ils sont devenus, à savoir des *fictions*

¹⁹ *Ibid.*, p. 110.

²⁰ *Ibid.*, p. 183.

²¹ Antoine Prost, *Histoire des réformes de l'éducation: de 1936 à nos jours*, op. cit., p. 144.

*nécessaires*²² qui tiennent l'ordre scolaire et l'ordre social ensemble en laissant à chacun le soin de penser qu'il occupe la place qu'il mérite au sein de la société en regard de ses réussites ou de ses échecs dans le système scolaire alors même que les déterminismes culturels et sociaux y restent déterminants.

Cette histoire n'est pas linéaire et dans le contexte de l'Etat-providence la responsabilité de cet ordre social incombait toutefois encore dans une certaine mesure à l'Etat. Au contraire dans le contexte de l'Etat néolibéral, la responsabilisation est presque tout entière du côté de l'individu. Plusieurs mécaniques ont ainsi travaillé à l'avènement de la situation problématique actuelle. De nombreux travaux ont pointé les effets destructeurs de cette idéologie méritocratique sur les individus²³ comme sur les structures sociales²⁴ et pour finir sur l'ordre politique lui-même²⁵. D'autres travaux ont bien montré l'insuffisance conceptuelle de la vision abstraite de l'individu sur laquelle le principe d'égalité des chances repose²⁶ et la nécessité, non pas de l'abandonner, mais d'en avoir une vision plus concrète qui tienne compte de la réalité sociale, de l'interdépendance sociale constitutive des individus et de la valeur sociale attachée aux biens qu'ils possèdent et aux compétences qu'ils exercent. Cette vision rejoint les perspectives du solidarisme de Léon Bourgeois au XIX^e siècle. Bien sûr « la responsabilité n'est pas dépourvue de réalité et ne doit donc pas être privée d'efficace sociale. Reste qu'au regard des incertitudes qui planent sur les critères de son appréciation, il paraît raisonnable de ne pas exagérer le rôle qu'on veut lui faire jouer²⁷. » Enfin, la dynamique de massification de l'enseignement supérieur qui en soi aurait pu s'avérer vertueuse socialement (et l'a parfois été), crée depuis le tournant néolibéral, inauguré par une crise économique dont il est difficile de dire si nous sommes réellement sortis depuis en raison de la dynamique de restriction budgétaire qu'elle a initiée et qui ne s'est jamais arrêtée depuis, mène aujourd'hui à une inflation de diplômes qui se révèle souvent source de désillusion. En effet, si l'accès à l'enseignement supérieur s'est massifié donc diversifié socialement, à mesure que cet environnement s'ouvrait se recréait en réalité en son sein toujours plus de distinctions entre des filières d'excellence et

²² Expression souvent employée par François Dubet dans ses travaux sur le sujet.

²³ Notamment les travaux de François Dubet et Marie Duru-Bellat déjà cités mais aussi ceux de Bernard Lahire, par exemple dans *Enfances de classe*, Paris, Seuil, 2019.

²⁴ Sur ce point voir la contribution Yannick Prost « Education et inégalités », in Philippe Bance, Jacques Fournier (dir.), *Education et intérêt général*, Rouen, PURH, 2018.

²⁵ On peut y voir un écho à cette *archipelisation* la société très bien décrite par Jérôme Fourquet dans son ouvrage, *L'archipel français. Naissance d'une nation multiple et divisée*, Paris, Seuil, 2020.

²⁶ Dont ceux de Patrick Savidan dans *Repenser l'égalité des chances*, op. cit.

²⁷ Patrick Savidan, *Repenser l'égalité des chances*, op. cit. p. 222.

d'autres non sélectives, mais également entre universités publiques et Grances Ecoles ou établissements privés. L'éclatement des filières a préservé *la distinction*. De nombreux travaux ont porté sur ces sujets, les ont chiffrés, renseignés, analysés, nous les avons déjà cités. Mais le point que nous retenons ici pour faire le lien avec la suite est le fait que, sous l'influence d'une certaine idée de la raison héritée des Lumières²⁸, nous avons été amenés à ériger l'école en principe régulateur de l'ordre social. Par ricochet, la foi qui a été mise dans une conception abstraite de la raison nous a amené à faire de l'école une façon de séparer *le bon grain de l'ivraie* et à dévaloriser le travail manuel. Un parallèle est à faire entre cette conception de la raison et de l'individu, le fait que nos dirigeants soient avant tout issus des filières de formation « d'excellence » et le phénomène de sécession dénoncé par Christopher Lasch qui devient de plus en plus présent dans les discours contestataires. Comme le notent justement François Dubet et Marie Duru-Bellat, lors de la révolte sociale de 2018, les gilets jaunes ne critiquaient pas tant le patronat que les technocrates au pouvoir²⁹. Les élites ultra formées par l'école ont fait sécession d'avec le corps social parce qu'une certaine idée de la raison nous a amené à trop opposer le penser et le faire, les formations de la voie générale et celles de la voie professionnelle et plus largement celles réalisées dans le cadre de la formation initiale et celles réalisées dans le cadre de la formation continue.

Sous l'effet du décrochage structurel du lien entre formation et emploi, il apparaît aujourd'hui que non seulement l'élévation du niveau de formation n'a pas le pouvoir de créer de l'emploi mais encore les diplômes servent aujourd'hui avant tout « à révéler aux employeurs des aptitudes individuelles non facilement observables lors d'un entretien d'embauche³⁰. » Comme le soutient la théorie du signal³¹, le diplôme, et plus précisément le type de diplôme obtenu, est devenu un code d'entrée pour l'accès à certains types d'emplois. Cela révèle les limites de la dynamique de professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur qui entraîne un déclassement de ses propres diplômés et une mise au banc des diplômés de secondaire de la voie professionnelle. En effet, même les emplois d'exécution auparavant destinés aux sortants

²⁸ Ce point sera explicité dans la première partie et a déjà fait l'objet d'un travail antérieurement : Stéphanie Favreau, *Le pragmatisme de John Dewey pour repenser l'organisation de la formation universitaire*, octobre 2020, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03018630>.

²⁹ François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'école peut-elle sauver la démocratie ?*, op. cit.

³⁰ Estelle Herbaut, Carlo Barone et Louis-André Vallet, « Filières du baccalauréat et emploi à la fin des études : contribution des parcours scolaires et analyse des écarts entre femmes et hommes », *Economie et Statistique*, n° 530-31, 2022, p 65-86, p. 67.

³¹ Formulée par Michael Spence en 1974.

des filières professionnelles ou aux jeunes décrocheurs sont aujourd'hui pourvus par des diplômés de l'enseignement supérieur³². Enfin, le fait que les employeurs tendent à se référer avant tout aux compétences transversales associées aux diplômes du supérieur plus qu'à leurs compétences spécifiques issus des apports disciplinaires, s'il conforte une logique qui protège ces diplômés du chômage, devrait toutefois largement interroger au regard de l'écart qu'il induit entre les acquis proprement disciplinaires et les acquis transversaux. Cela pointe une forme de dévalorisation du fond au profit de la forme qui n'est pas sans lien avec l'apparition des *bullshit job*³³ et la crise de sens que la récente crise sanitaire a accentué.

II. La transformation du travail et de son rôle dans la société

a) La valeur associée au travail

Si le lien entre l'institution scolaire au sens large et le marché de l'emploi est si important, c'est parce que le diplôme est encore très largement corrélatif de la place que chacun y occupe. On avait confié à l'école la mission de donner chair aux idéaux des Lumières et aux principes républicains qui en sont issus. Or, non seulement les moyens alloués à l'école n'ont pas augmenté de façon proportionnelle à la massification qu'elle a dû accueillir, notamment depuis le tournant néolibéral, mais ses méthodes pédagogiques ne se sont pas ajustées non plus au nouveau public qu'elle accueillait et à sa diversité. La modernisation de l'économie a par ailleurs entraîné une déformation du marché de l'emploi vers le haut qui a encouragé à une dévalorisation toujours plus forte des voix professionnelles alors même que l'espoir mis dans l'allongement de la durée des études s'est avéré disproportionné au regard des crises économiques et de la structure réelle de l'emploi qui en a découlé. De même, les espoirs portés par la société de la connaissance sont aujourd'hui partiellement déçus dans la mesure où, si le diplôme de l'enseignement supérieur protège effectivement toujours plus du chômage les jeunes qui en possèdent un que ceux qui n'en possèdent pas³⁴, reste que le lien réel et direct de ce diplôme avec l'emploi que ces jeunes occupent est souvent ténu. Par exemple, en sciences

³² Sur ce point voir la note du Céreq « Les normes de qualification sont-elles obsolètes », *art. cit.*, p.3

³³ En écho au titre de l'ouvrage de David Graeber, *Bullshit jobs*, Paris, Les Liens Qui Libèrent, 2018.

³⁴ Sur ce point voir les enquêtes Génération du Céreq : <https://www.cereq.fr/parcours-de-formation-et-parcours-professionnels/enseignement-superieur-et-apres>

humaines et sociales, « 38% des jeunes occuperont un emploi sans rapport avec leur spécialité de formation ou sans lien avec le niveau de celle-ci³⁵. » Ce phénomène et ses effets psychosociaux ont très bien été étudiés par la sociologie. Ce qu'on voudrait pointer ici c'est une forme de parallèle entre le fait que nous ayons mis la formation scolaire, et avant tout la formation de l'esprit, au cœur de notre modèle social, et la valorisation sur le marché de l'emploi des postes les plus qualifiés scolairement. Tant que la structure de l'emploi permettait à ce modèle de participer à la réduction des inégalités, on s'était accommodé d'une vision abstraite et d'une définition relativement imprécise de la justice sociale³⁶. Mais à l'heure où la plupart des diplômés de l'université occupent un poste sans rapport avec le contenu et le niveau de leur formation initiale et que les prévisions à moyen terme font état de besoins de main d'œuvre relativement peu qualifiés³⁷, c'est un modèle qui révèle ses limites. Bien plus, « même dans les postes de *travailleurs intellectuels*, [le diplômé] sent bien que ce qu'on attend de lui, ce n'est pas un savoir, mais plutôt un certain type de personnalité, un mélange d'affabilité et de complaisance³⁸. » C'est ce qui participe de l'émergence d'un discours autour des soft-skills en entreprise mais aussi jusque dans les programmes de formation universitaire et rejoint l'entreprise de mise en avant des compétences transversales dans les diplômes.

La crise sanitaire que nous venons de vivre ces dernières années est très parlante à cet égard. D'une part elle a mis au grand jour la corrélation entre pauvreté et métiers manuels, ou tout du moins exigeant la présence physique de l'employé à son poste, et d'autre part, mais non sans lien, elle a fait naître chez ceux qui occupaient des postes de cadres une crise de sens. Les deux éléments sont liés, ils font signe vers le fait que la survalorisation des professions intellectuelles et son corollaire, la dévalorisation des professions manuelles, sont aujourd'hui des visions usées, désuètes, voire mortifères politiquement en raison de la décohésion sociale et de la trop grande polarisation du marché de l'emploi qu'elles contribuent largement à entretenir. La conversion de jeunes cadres très bien insérés dans l'emploi et bénéficiant pleinement des avantages et de la reconnaissance sociale liée à leur diplôme, à des métiers manuels, souvent artisanaux et moins valorisés, est un phénomène qui, s'il reste pour l'instant marginal et connaît quelques pics de

³⁵ François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'école peut-elle sauver la démocratie ?*, op. cit., p. 97.

³⁶ Patrick Savidan, *Repenser l'égalité des chances*, op. cit. p. 20.

³⁷ Voir le rapport de France Stratégie publié en mars 2022 « [Les métiers en 2030](#) ».

³⁸ Matthew Crawford, *Eloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*, Paris, La Découverte, 2016, p. 15.

conversion tout comme certaines limites³⁹, n'en est pas moins un phénomène réel et en développement⁴⁰. Il est le signe que les promesses portées par le modèle de la société de la connaissance, parce qu'il s'est avant tout mué en une société de services et de conseils largement commerciaux et surfaites, ne sont pas atteintes et que ce qui devait amener à plus d'émancipation intellectuelle et sociale se révèle être une fuite en avant à laquelle même « les fiers-à-bras du mérite, les héros de l'effort récompensé⁴¹ » adhèrent de moins en moins⁴². A mettre en avant une conception abstraite du savoir et de l'individu nous avons produit des emplois à faible valeur ajoutée, très peu stimulants intellectuellement quoique très valorisés socialement.

Le décrochage induit par la tertiairisation de l'économie a accentué l'opposition superficielle du penser et du faire dans la mesure où les employés n'ont souvent plus la responsabilité de produire un objet physique, visible, palpable qu'ils auraient pu manipuler, à travers lequel ils seraient eux-mêmes engagés et dans lequel ils auraient pu se reconnaître. Ils produisent ou assurent bien plutôt un service pour le compte de grands opérateurs dont les objectifs leur échappent et dont les effets sont impalpables. « Le nouveau capitalisme consiste en l'application au travail de bureau des mêmes codes jadis appliqués au travail d'usine, à savoir l'élimination de ses éléments cognitifs⁴³. » Ce décrochage n'est pas seulement économique ou politique, il est anthropologique. « On sait [en effet] que la satisfaction qu'un individu éprouve à manifester concrètement sa propre réalité dans le monde par le biais du travail manuel tend à produire chez cet individu une certaine tranquillité. [...] Elle semble le libérer de la nécessité de fournir une série de gloses bavardes sur sa propre identité pour affirmer sa valeur⁴⁴. » Au contraire, une fois supprimé « le verdict du fil à plomb, les ateliers de formation aux relations humaines deviennent indispensables⁴⁵ », le management et toutes les technologies sociales associées prennent le relais de la régulation du rapport employeur/employé, producteur/consommateur.

Si l'éducation et plus largement la formation sont au cœur du sujet et ont une dimension éminemment politique, c'est qu'historiquement n'étaient éduqués que les individus amenés à

³⁹ Sur ce point voir l'article « [Pâtissier, fromager, apiculteur, ébéniste... Se reconvertir dans un métier manuel, du fantasme à la réalité](#) », *Le Monde*, 24/04/2022.

⁴⁰ Sur ce point voir Jean-Laurent Cassely, *La Révolte des premiers de la classe: Métiers à la con, quête de sens et reconversions urbaines*, Paris, Arkhê, 2017.

⁴¹ Henri Laborit, *Eloge de la fuite*, Paris, Gallimard, 2010, p. 32.

⁴² Sur ce point voir aussi Pascal Chabot, *Global burn out*, Paris, Puf, 2013.

⁴³ Matthew Crawford, *Eloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*, op. cit., p. 40.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 21.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 181.

diriger. Ceux-là devaient pouvoir penser là où tous les autres auraient été enferrés dans le faire et l'exécution, comme si *l'agir professionnel*⁴⁶ lui-même ne recelait aucune réflexion. Les évolutions historiques ont rendu cette opposition du penser et du faire moins forte, plus souple. Le savoir est mieux partagé et le faire est plus distribué. C'est une évolution incontestable, mais derrière la forte polarisation du marché de l'emploi, la survalorisation sociale des formations les plus sélectives et la dévalorisation des filières professionnelles comme voie de relégation de ceux qui échouent dans la course aux diplômes les plus sélectifs nous retrouvons, même transfigurés, les termes de cet antagonisme qui reste un antagonisme de classe. Il reste bien des verrous culturels à faire sauter pour que soit reconnu l'entremêlement nécessaire du penser et du faire tant il remettrait en cause l'ordre social et les avantages acquis par les plus diplômés.

Le diplôme, bien que plus accessible à tous, reste donc bien souvent l'outil à travers lequel ont lieu « les opérations inavouées de blanchiment d'avantages immérités⁴⁷ » dans la mesure où la conception de l'égalité des chances et du mérite sur laquelle elles reposent sonne aujourd'hui creux. « La démocratisation du système scolaire n'a pas réduit les inégalités de qualifications, elles se sont simplement transformées vers le haut⁴⁸. » Bien plus, et bien pire : le diplôme acquis « aux âges tendres⁴⁹ » scelle bien souvent le destin social de l'individu car nous n'avons pas, en France, malgré son inscription dans notre Constitution, la culture de la formation continue.

b) La formation continue d'une logique sociale à une logique individualiste

Il est toutefois intéressant de noter que si l'idéologie du mérite tient une place particulièrement importante en France dans l'accès à une place donnée sur le marché du travail, c'est-à-dire dans l'accès direct à une strate donnée de la hiérarchie sociale, une fois dans le monde du travail, la portée et la puissance de cette idéologie s'estompe pour laisser place à la

⁴⁶ Donald-A Schön, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques, 1994.

⁴⁷ Patrick Savidan, *Repenser l'égalité des chances*, op. cit. p. 156.

⁴⁸ Thomas Piketty cité dans Didier Gelot et Djamel Teskouk, *1971-2021. Retour sur 50 ans de formation professionnelle*, Vulaines sur Seine, Le Croquant, 2021, p. 27.

⁴⁹ François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'école peut-elle sauver la démocratie ?*, op. cit., p. 153.

reconnaissance de la valeur et du poids de l'expérience professionnelle dans l'évolution de carrière⁵⁰.

En France, la formation professionnelle est mentionnée à l'article 13 du préambule de la Constitution de 1946. Elle apparaît comme un Droit de l'homme de *seconde génération*. Dans le contexte de la reconstruction, la formation professionnelle continue était en effet présentée comme « un principe politique, économique et social particulièrement nécessaire à notre temps⁵¹ ». Ainsi dès 1947 le plan Langevin-Wallon acte d'un droit à la formation professionnelle continue comme moyen de formation des citoyens et poursuivant l'objectif que tous les travailleurs puissent bénéficier d'une formation professionnelle mais aussi culturelle. Ce plan ne se donnera toutefois pas les moyens de ses ambitions et ce n'est qu'avec la loi Delors en 1971, donc à la veille d'un contexte de crise économique et du tournant néolibéral, que la formation professionnelle va devenir une obligation nationale imposant à tous les employeurs de cotiser pour la formation de leurs employés.

L'histoire récente de la formation professionnelle continue est similaire, ou suit un chemin parallèle, à celui emprunté par la formation initiale. De la même façon, et pour les mêmes raisons, le tournant néolibéral et la transformation du rôle de l'Etat qu'il a induit ont produit le même effet d'un désengagement politique progressif de l'action publique au profit d'une confiance dans une forme d'autorégulation des acteurs en présence mais surtout du développement d'une logique de responsabilisation de l'individu. Les travaux d'Alain Ehrenberg sur ce sujet sont particulièrement intéressants. Ils montrent comment le passage d'une société encore très structurée autour du destin de classe et très ordonnée par la puissance publique à une société ouverte sur tous les possibles au cours du XX^e siècle, transforme notre perception des individus et produit de nouvelles *pathologies sociales*⁵².

L'histoire des réformes de la formation professionnelle de 1971 à 2021 y fait écho. Là où en 1971 la loi Delors institue l'obligation nationale d'une prise en charge de la formation professionnelle par les employeurs dans un contexte où le développement industriel est encore particulièrement sous le contrôle de l'Etat et au sein duquel la formation professionnelle est

⁵⁰ Sur ce point voir l'article de Marie Duru-Bellat et Elise Tenret, « L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? », *Revue française de sociologie*, 2009/2 (Vol. 50), p. 229-258.

⁵¹ Didier Gelot et Djamel Teskouk, *1971-2021. Retour sur 50 ans de formation professionnelle*, op. cit., p. 7.

⁵² Voir notamment Alain Ehrenberg, *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998.

censée « jouer un rôle de rattrapage pour celles et ceux que l'école a délaissé⁵³ », les lois postérieures opéreront peu à peu un transfert de responsabilités de l'employeur vers les individus qui s'avérera profiter aux plus qualifiés. Aujourd'hui « seul un tiers des ouvriers accèdent à un dispositif de formation continue contre 55% des cadres⁵⁴. »

En 1991, apparaît le congé individuel de formation (CIF). Les salariés sont incités à se former sur leur temps personnel. En 2004, la formation continue dans le cadre de la *formation permanente* devient la *formation professionnelle* continue tout au long de la vie. « Ce changement de terminologie, déjà largement mis en avant par la Commission européenne, consacrera l'abandon de la référence à l'éducation permanente, centrale dans la loi de 1971⁵⁵ ». C'est dans le même contexte qu'auront lieu, côté formation initiale, les réformes des cycles de la formation universitaire (mise en place du LMD à la rentrée 2005), également sous l'influence des politiques européennes et plus particulièrement du processus de Bologne. Au début des années 2000 en effet, la foi dans la société de la connaissance et la volonté de l'Europe de trouver les clés nécessaires à l'émergence d'une dynamique similaire à celle de la Silicon Valley américaine sur le vieux continent jouent à plein sur les politiques publiques de formation initiale (processus de Bologne) et de formation continue (stratégie de Lisbonne)⁵⁶.

En 50 ans, le visage et les finalités de la formation professionnelle ont changé, ils sont à l'image des valeurs aujourd'hui reconnues et valorisées par la société, à savoir la figure de l'auto entrepreneur, du startuper, de l'individu qui, en dépit des difficultés, s'extirpe de sa propre condition. Si bien que « le régime de protection sociale auparavant fondé sur la solidarité entre les personnes, la mutualisation et la péréquation des droits est ainsi remplacé par un droit individualisé dont seul l'individu est dépositaire⁵⁷. » La loi de 2018 pour la *liberté de choisir son avenir professionnel* consacre cette logique. Les besoins et envies de formation sont à la main de l'individu, l'employeur pour sa part assurera « les formations obligatoires ou d'adaptation au poste qui sont celles qui ont le plus faible impact sur les carrières⁵⁸. » Charge à chacun de trouver seul et si possible ailleurs, par le biais de la formation de son choix, le sens

⁵³ Didier Gelot et Djamel Teskouk, *1971-2021. Retour sur 50 ans de formation professionnelle*, op. cit., p. 7.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 35.

⁵⁵ *Idem.*

⁵⁶ Sur ce point voir l'article de Jean-Luc Demeulemeester, « Une perspective économique et politique des systèmes d'éducation et de formation », in Florence Parent et al., *Penser la formation des professionnels de la santé*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

⁵⁷ Didier Gelot et Djamel Teskouk, *1971-2021. Retour sur 50 ans de formation professionnelle*, op. cit., p. 102.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 44.

qu'il pourra donner à sa vie professionnelle. Point de vue qui élude largement non seulement « la discordance des conditions⁵⁹ » à travers laquelle ces choix sont faits et l'effet amplificateur des inégalités que cette discordance engendre, mais encore l'absence même de tout projet d'entreprise au cœur duquel les employeurs inscriraient leur propre production et l'engagement de leurs salariés. En 1946, lorsque la formation professionnelle apparaît dans la Constitution, elle le fait dans un contexte où des projets collectifs, politiques, dessinent des horizons de sens communs dans lesquels les individus peuvent se projeter. Il y a un pays à reconstruire, des filières industrielles en appui à cette reconstruction, une modernisation à venir, chacun y trouve une place et un sens. Aujourd'hui, l'Etat ne joue plus ce rôle, il n'y a plus d'horizon politique commun mais une mise en avant d'une conception solipsiste de l'individu qui conduit à la juxtaposition des individus et du peu qu'il reste des groupes sociaux, qui pousse chacun à une forme de repli sur soi. Pour qu'il y ait un monde commun « il faut qu'il y ait une temporalité collective au creuset de laquelle chacun puisse, de manière autonome, composer un projet de vie qui lui convienne. [...] Qu'une collectivité historique ne dispose plus d'une représentation de son avenir et ses membres s'en trouveront également dépourvu⁶⁰. »

Pour casser cette dynamique qui ne peut être que négative dans le contexte de la fin du taylorisme et qui vient mettre à mal toute avancée possible en direction d'une plus grande égalité réelle des conditions et contribue à la désunion nationale, l'urgence est d'en finir avec le dualisme du penser et du faire qui couve nombre des problèmes cités jusqu'ici et qui repose sur une conception erronée de la raison et de l'individu.

La massification de l'enseignement supérieur a contribué à dévaluer les diplômes des filières professionnelles. Ce phénomène est lié à la surestimation, l'excès d'optimisme de la société la connaissance. Mais elle a également « asséché l'effort de montée en qualification et en compétences des adultes après 30 ans, réduisant d'autant les perspectives de mobilité des salariés en milieu de carrière et les espoirs promotionnels d'une grande partie des jeunes générations de l'enseignement professionnel.⁶¹ » Ce phénomène attise une forme de conflit intra et intergénérationnel. Au vu de la situation, « il n'est pas aberrant de penser qu'on aurait gagné en justice sociale à moins investir dans le sommet de la pyramide éducative pour allouer les

⁵⁹ Patrick Savidan, *Repenser l'égalité des chances*, op. cit. p. 14.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 13.

⁶¹ Paul Santelmann, « La formation professionnelle au milieu du gué », in Philippe Bance, Jacques Fournier (dir.), *Education et intérêt général*, op. cit., p. 477.

sommes ainsi dégagées à la réduction des inégalités entre jeunes enfants⁶² » et a une plus grande continuité entre la formation initiale et la formation continue.

III. Repenser l'élitisme républicain

Nous avons à plusieurs reprises évoqué une certaine conception de l'individu et de la raison héritée des Lumières et pour finir il faut en effet revenir non pas tant sur l'événement révolutionnaire lui-même que ce courant philosophique a accompagné que sur sa réception et sa traduction dans les faits par les premiers libéraux républicains français.

a) Le temps des choix fondateurs

Condorcet, dans ces *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1792), apparaît comme l'un des théoriciens de l'école républicaine. Dans sa pensée l'institution scolaire est coextensive de l'avènement du nouveau citoyen qui est un citoyen éclairé par l'éducation. Toutefois, selon lui, « le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de se l'approprier et de la corriger⁶³. » Ce qui suppose un usage de la raison « permanent et non réservé à quelques-uns.⁶⁴ » C'est cette conception forte et exigeante de la citoyenneté qui ne sera pas partagée par Guizot et les républicain libéraux au pouvoir en ces temps fondateurs. A ce moment clé de l'histoire s'est joué une bonne partie du destin de l'institution scolaire et s'est dessinée « l'extrême ambiguïté de l'expression d'élitisme républicain⁶⁵ ».

Pour Condorcet tous les citoyens doivent accéder à cette forme d'excellence qu'est l'usage de la raison en tant qu'il permet de participer, à la lumière du savoir transmis par l'école, à la construction collective et toujours à reprendre des lois auxquelles nous nous soumettons, à la création continuée d'une société commune. Cette vision de Condorcet n'oppose pas le penser et le faire, elle les lie nécessairement. La République elle-même n'est alors pas uniquement

⁶² François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'école peut-elle sauver la démocratie ?*, op. cit., p. 133.

⁶³ A. Tiran, J. Cassaigne, « Les racines de l'intérêt général et sa mise en œuvre dans le système éducatif », in Philippe Bance, Jacques Fournier (dir.), *Education et intérêt général*, op. cit., p. 26.

⁶⁴ *Idem.*

⁶⁵ *Idem.*

déposée dans des textes, elle est animée de l'intérieur par le peuple qui l'a institué et reste perpétuellement en mouvement. De façon anachronique on pourrait dire que le citoyen de Condorcet aurait adopté la posture du *praticien réflexif* de Schön qui ausculte la réalité, réfléchit sur la situation en même temps qu'il y est plongé. Ce citoyen ce serait « engagé dans une conversation avec la situation vécue par la société⁶⁶ » pour la faire constamment évoluer. Or pour le ministre de l'instruction publique Guizot, s'il doit s'agir de « faire apparaître que la Révolution est terminée », alors il faut bien plutôt « accréditer et imposer l'idée que le but n'est pas d'inventer les lois, mais de les découvrir grâce à la raison⁶⁷ ». En ce sens, l'intention des républicains libéraux n'était pas de « rationaliser la démocratie populaire [comme le souhaitait Condorcet] mais de démocratiser un élitisme capacitaire⁶⁸ » qui opère d'emblée une distinction entre ceux qui sauront agir selon la raison et ceux qui se verront disqualifiés d'accès à l'expression politique parce qu'ils ne sont pas assez instruits. D'où le fait d'ailleurs que la monarchie constitutionnelle de 1791, premier régime postrévolutionnaire, instaure un suffrage censitaire pour limiter l'accès à l'expression politique à certains citoyens⁶⁹. Le suffrage universel (masculin) ne sera définitivement acquis qu'au prix de la Révolution de 1848.

Au regard de la situation de crise politique et sociale dans laquelle ce choix fondateur nous a mené, il y a « urgence à s'affranchir de la réticence, implicite et parfois explicite, à reconnaître au plus grand nombre une capacité potentielle à dépasser le niveau d'exécution pour atteindre celui de la prise d'initiative⁷⁰ » et de la participation à l'élaboration d'un projet commun. Si la Révolution fut l'événement majeur qui a ouvert la modernité, à l'heure des choix fondamentaux qui lui ont donné une traduction politique, la modernité s'est en quelque sorte « trahie elle-même⁷¹ », non seulement en mettant l'accent sur la traduction effective dans les textes des principes libéraux là où ceux qui auraient découlés du principe d'égalité sont restés sans traduction légale donc sans efficace sociale dans ces premiers temps, mais encore en adoptant une conception de la raison qui allait instaurer un dualisme du penser et du faire.

⁶⁶ Donald-A Schön, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques, 1994, p. 13.

⁶⁷ Patrick Savidan, *Repenser l'égalité des chances*, op. cit. p. 153.

⁶⁸ *Idem*.

⁶⁹ « Seuls les hommes de plus de 25 ans payant un impôt direct (un cens) égal à la valeur de trois journées de travail ont le droit de voter. Ils sont appelés "citoyens actifs". Les autres, les "citoyens passifs", ne peuvent pas participer aux élections » : <https://www.vie-publique.fr/fiches/23911-les-etapes-de-la-conquete-du-droit-de-vote>

⁷⁰ JM. Monteil, « Numérique et innovation dans l'éducation : enjeux et perspectives », in Philippe Bance, Jacques Fournier (dir.), *Education et intérêt général*, op. cit., p. 512.

⁷¹ Patrick Savidan, *Repenser l'égalité des chances*, op. cit. p. 37.

b) Conséquences et perspectives

La mise en avant des principes de liberté et d'égalité a *in fine* et comme l'a très bien montré Tocqueville, mené progressivement, c'est-à-dire à mesure de l'affirmation du régime démocratique sous l'effet de plusieurs luttes sociales, à une dépolitisation paradoxale du sujet et à une atomisation de la société. Le principe méritocratique et l'égalité des chances, lorsqu'ils sont fondés sur une telle société désunie et une conception abstraite de l'individu, sonnent nécessairement creux et s'accommodent bien trop largement « d'une morale du vainqueur⁷² » qui dénoue le lien social. Par conséquent, les dispositifs mis en place depuis quelques années pour favoriser l'égalité des chances pourraient bien en réalité s'apparenter au fait de poser d'un pansement sur une plaie béante et surinfectée.

Concomitamment à cette vision abstraite de l'individu qui a permis aux républicains libéraux de protéger le principe de propriété et par ricochet l'ordre social prérévolutionnaire, c'est donc aussi le choix d'une conception abstraite de la raison qui a été fait. C'est une conception partiellement héritée des Lumières comme j'ai eu l'occasion de le montrer ailleurs⁷³. En effet, à partir du moment où l'on pose que la raison contient en elle-même les principes sur lesquels doit reposer la vie sociale, morale et politique, on pose une forme d'idéalisme politique. Il ne s'agit pas d'inventer les lois dira Guizot, mais d'être en mesure de les découvrir dans et par l'usage de la raison. Cela érige quasiment la raison en un totem dont on pourrait dire avec Claude Lefort qu'il exprime alors une *permanence du théologico-politique*⁷⁴. C'est la raison ainsi définie qui devient l'arrière monde justifiant de l'ordre politique et social. De fait, cette conception et les influences philosophiques de l'idéalisme allemand (de Kant et Hegel notamment) ont eu un effet puissant sur notre façon d'appréhender la réalité sociale et politique et de lui donner forme jusqu'à aujourd'hui. C'est cette façon de penser la raison qui nous a amené à distinguer au sein de l'institution scolaire entre les voies d'excellence qui sont les formations de la voie générale et les voies professionnelles destinées aux élèves en échec dans la voie générale. C'est à elle aussi que l'on doit notre modèle universitaire valorisant des savoirs désintéressés que toute forme de fréquentation du réel viendrait souiller. Enfin c'est à elle aussi

⁷² François Dubet, « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », in *Éducation et Société*, N° 25/2010/1, p. 17-34, p. 18.

⁷³ Stéphanie Favreau, *Le pragmatisme de John Dewey pour repenser l'organisation de la formation universitaire*, octobre 2020, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03018630>

⁷⁴ Voir le chapitre « Permanence du théologico-politique ? » dans Claude Lefort, *Essai sur le politique. XIXe-XXe siècles*, Paris, « Points » Seuil, 2001 (1986).

que l'on doit notre dangereux modèle d'une *démocratie des experts*⁷⁵ qui a largement contribué à la crise actuelle de la démocratie représentative.

Toutefois l'histoire n'est pas linéaire et la modernité a été traversée par des crises exprimant le flux et le reflux entre la mise en avant tantôt du principe de liberté tantôt de celui d'égalité. Au gré des effets qu'ils produisent eux-mêmes dans la société, ces principes entrent fréquemment en tension et se répondent l'un à l'autre à travers les hommes qui les portent. Si la Révolution de 1789 « est encore incomplète⁷⁶ », il y aura donc bien eu, malgré tout, les réponses de 1848 (conquête du suffrage universel), le Front populaire de 1936, les Droits créances de 1946. Ainsi, « par son héritage politique et intellectuel, la France est particulièrement bien placée pour explorer une orientation dans laquelle, dans le sillage du solidarisme républicain de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e, elle était déjà en partie engagée⁷⁷. »

Au regard des impasses de la situation que nous avons pointées dans les deux premières parties de ce travail, il est nécessaire de s'appuyer sur cet héritage pour redonner une consistance au principe d'égalité des chances. Cela implique de développer une conception de la justice sociale qui ne justifie pas les différences entre les individus par le biais d'une compétition mais qui exprime bien plutôt la possibilité offerte à chacun de se situer au sein d'un projet commun au sein duquel, l'opposition du penser et du faire ayant été dépassée au profit de leur articulation, il serait moins question de faire jouer à l'école le rôle d'établissement d'une hiérarchie sociale que de rendre possible et respectable la contribution de chacun à un projet commun. Cette vision est proche de celle défendue en son temps par John Dewey. Il lui a souvent été reproché son caractère utopique, à juste titre probablement. Mais comme on l'aura montré à travers ce travail, la puissance de l'idéal qui anime la vie d'une société travaille toujours à la réalisation de ce qui sourd en lui. C'est tout l'intérêt qu'il y a pour une démocratie à ne pas prétendre dépasser la dialectique entre les principes d'égalité et de liberté si caractéristique de notre histoire politique moderne, au risque de s'enfermer dans une gestion technocratique de l'action publique.

Pour conclure et ouvrir sur une perspective positive, nous voudrions mentionner le travail fait en amont de l'introduction de l'un des articles de la loi pour la *Liberté de choisir son*

⁷⁵ Sur ce point voir le travail de Barbara Stiegler, *Il faut s'adapter. Essai sur un nouvel impératif politique*, Paris, Gallimard, 2019.

⁷⁶ John Dewey, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 2018 (édition en ligne), chapitre I, page 10.

⁷⁷ Patrick Savidan, *Repenser l'égalité des chances*, op. cit. p. 282.

avenir professionnel de 2018⁷⁸. Cet article est intéressant en regard de notre sujet aussi bien pour son sous-bassement théorique qui ouvre la voie à un dépassement du penser et du faire que pour la méthode qui a été employée pour justifier son apparition dans le texte et qui donne à voir quant à elle une autre façon de préparer les politiques publiques.

L'article en question est l'article [L6313-2](#) du code du travail qui dit que les actions de formation professionnelle peuvent avoir lieu en situation de travail.

L'apparition de cet article dans la loi est le fruit d'un long travail autour de l'action de formation en situation de travail (AFEST) entre la DGEFP, le comité interprofessionnel pour l'emploi et la formation (Copanef), le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) et le Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (Cnefop⁷⁹).

L'idée de mener une expérience sur l'AFEST préalablement à son éventuelle inscription dans la loi s'est concrétisée en fin d'année 2015. Elle était pressentie comme pouvant apporter une réponse à une cible précise de la population active ayant très peu recours à la formation professionnelle : les employés les moins qualifiés travaillant dans des TPE-PME. 50 TPE-PME de secteurs variés ont participé, 70 personnes ont été formées et des séminaires de suivi du dispositif et de ses effets ont été régulièrement organisés pendant deux ans et demi avec l'ensemble des acteurs. La synthèse des enseignements qui en a été faite⁸⁰ a conforté l'idée d'inscrire ce nouvel objet dans la loi et permis de préciser les contours de son décret d'application.

L'AFEST comporte deux volets indissociables : une mise en situation de travail scénarisée à des fins didactiques et une séquence réflexive sur cette mise en situation. La personne mise en situation conscientise des savoirs sur la base d'une expérience directe de la situation de travail. Ce dispositif offre à voir sous un nouveau jour l'expérience acquise en entreprise et à repenser, jusque dans les dispositifs pédagogiques de l'alternance de la formation initiale, l'apport des passages en entreprise encore trop souvent envisagés comme « des moments d'application pratique de savoirs théoriques, réputés plus nobles et dispensés dans les

⁷⁸ L'aspect positif en question concernant cet article précis et non la philosophie générale portée par cette loi.

⁷⁹ Les activités de ces 3 instances ont été confiées à France Compétences au 1/01/2019.

⁸⁰ Voir le rapport *L'expérimentation relative aux « actions de formation en situation de travail » (AFEST)*, du 9/07/2012 disponible sur le site du [Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion](#).

centres de manière déconnectée des apprentissages réalisés sur le terrain et non comme un moyen véritable de constitution de savoirs⁸¹. » Dans ce dispositif il n'est pas attendu de la personne qu'elle applique une théorie mais qu'elle apprenne sur la base son expérience de la situation. Cette méthode fait là encore écho aux thèses de Dewey et notamment à celle de l'enquête comme le rappellent les auteurs d'un article publié suite à cette expérience⁸². Cette méthode a l'avantage de laisser sa place au réel, en l'occurrence ici dans la définition du dispositif de formation. Elle n'impose pas une structure préétablie dans le confort de l'abstraction théorique, elle émerge d'une confrontation de la raison au réel et à sa complexité. « L'Afest est sous-tendue par une conception de la formation qui se situe non pas du côté de la conformation à une norme référencée en dehors des situations de travail mais intègre l'imprévisibilité et la contingence inhérentes à l'activité professionnelle. Une telle approche n'appréhende pas celui qui apprend au regard de ses carences à combler, mais l'envisage comme riche d'une expérience, mu par le désir d'augmenter sa compréhension du monde au-delà d'une appropriation de savoirs, et porteur d'un point de vue sur son travail et les manières de le réaliser⁸³. » Et de fait, cette méthode a permis de générer des discussions avec les employeurs et de révéler les limites des référentiels de certifications. En plus donc de redonner une voix et une forme de confiance aux salariés les moins qualifiés sur leur propre travail, elle a permis de rompre d'une part avec le modèle de la formation professionnelle réalisée en dehors du lieu de travail habituel et dont les méthodes pédagogiques laissaient en suspens la question même d'une possibilité de transfert des acquis théoriques ou pratiques dans la situation de travail réelle, mais aussi avec une forme de « délégation de responsabilité⁸⁴ » par les dirigeants et les encadrants qui se sont au contraire montrés très engagés dans le cadre de cette expérience. Si la loi pour la Liberté de choisir son avenir professionnel a bien des défauts comme nous l'avons vu plus haut et consacre, à travers sa philosophie générale, une logique néolibérale aux effets délétères, à travers ce point-là en particulier en tout cas, elle ouvre également des perspectives plus encourageantes sur la voie d'une plus grande reconnaissance de

⁸¹ *Synthèse du rapport sur l'expérimentation relative aux AFEST*, juillet 2018, p. 13.

⁸² Anne-Lise Ulmann, Béatrice Delay, « L'expérimentation d'une politique publique de formation professionnelle : l'Afest, un levier de transformation ? » in *TransFormations : Recherches en éducation et formation des adultes*, Institut CUEEP, Lille 1, 2021, pp.6-17

⁸³ *Ibid.*, p. 15.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 13.

l'entremêlement nécessaire du penser et du faire et par ricochet dans la capacité de chacun à s'exprimer sur la réalité qui le concerne.

De fait, elle donne aussi à voir une autre façon de préparer les politiques publiques. Cette expérimentation sur l'Afest a « “favorisé la proximité dans les relations sociales et dans la vie quotidienne (et) participé à (un) véritable processus de production de la démocratie” (Laugier & Ogien, 2014, p.46), en portant une vision du politique ouverte, qui accueille l'incertitude, la confrontation des regards, la complexité du réel, et dans laquelle “les individus concernés par le problème contribuent, à égalité de compétence, afin de lui apporter une solution satisfaisante” (Dewey, 1993). Il s'agit là d'un chemin exigeant qui ne s'est pas opéré sans heurts⁸⁵ », qui ne peut probablement pas s'appliquer à toutes les projets de lois mais qui devrait toutefois faire figure de modèle. C'est un chemin qui donne à penser une autre façon de préparer et de conduire l'action publique, loin des méthodes du *new public management* qui ont mené, aussi bien concernant les politiques éducatives de formation initiale que concernant les politiques de la formation professionnelle, « à une approche administrative et comptable⁸⁶ » de gestion de flux en réponse aux urgences du présent et avec lesquelles il est urgent de rompre tant « des demandes multiples de sens bruissent de partout⁸⁷ ».

En raison de la place qu'occupent les questions de formation et l'institution scolaire dans notre société, cette méthode serait particulièrement nécessaire concernant l'élaboration des politiques éducatives elles-mêmes. Faire dialoguer l'ensemble des acteurs concernés (via leurs représentants), les instances politiques mais aussi les chercheurs autour des projets de réformes permettrait peut-être de sortir d'une logique d'enchaînement de réformes portant plus la marque du ministre du moment que les intérêts concertés autour d'un projet d'avenir en commun et qui suscite de ce fait souvent une opposition systématique et une forme de conservatisme contreproductif pour les usagers. Loin de la position d'un Guizot prétendant fonder son discours politique sur des principes rationnels tirant leur légitimité dans un arrière monde, ici il s'agirait alors d'explorer la voie ouverte par Condorcet pour remettre l'école en phase avec les valeurs qu'elle entend porter. L'enjeu est de « prendre conscience des interdépendances inhérentes à la vie en société et aux dilemmes auxquelles celles-ci nous confrontent. Et [de] réaliser que

⁸⁵ *Ibid.*, p. 15.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 9.

⁸⁷ Alain Ehrenberg, *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998, p. 289.

l'intérêt général n'est pas un donné, mais qu'il se construit par la confrontation d'idées et d'intérêts particuliers divergents⁸⁸ » que nos lois doivent refléter.

⁸⁸ Igor Martinache, « Faire l'économie des sciences sociales ? Enjeux et controverses autour de l'enseignement des sciences économiques et sociales dans le lycée français », in Philippe Bance et Jacques Fournier (dir.), *Education et intérêt général*, op. cit., p. 404.

Bibliographie

- Philippe Bance, Jacques Fournier (dir.), *Education et intérêt général*, Rouen, PURH, 2018.
- Michel Casteigts, Dominique Blais, Michel Cotten, Sylvie Trosa, « Faut-il en finir avec la réforme de l'Etat ? », *Esprit*, décembre 2008, pp. 160 à 170
- Matthew B. Crawford, *Eloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*, Paris, La Découverte, 2016.
- Pascal Chabot, *Global burn out*, Paris, Puf, 2013.
- Céreq, « Les normes de qualification sont-elles obsolètes », *Céreq Bref*, n° 409, Juin 2021.
- Jean-Luc Demeulemeester, « Une perspective économique et politique des systèmes d'éducation et de formation », in Florence Parent et al., *Penser la formation des professionnels de la santé*, Bruxelles, De Boeck, 2013.
- John Dewey, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 2018.
- François Dubet, « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », in *Éducation et Société*, N° 25/2010/1, p. 17-34
- François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L'école peut-elle sauver la démocratie ?*, Paris, Presses de Sciences Po, 2020.
- Marie Duru-Bellat, Elise Tenret, « L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? », *Revue française de sociologie*, 2009/2 (Vol. 50), p. 229-258.
- Alain Ehrenberg, *L'individu incertain*, Paris, Hachette, 1999.
- Alain Ehrenberg, *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998.
- Alain Ehrenberg, *Le culte de la performance*, Paris, Hachette, 2011 (1994).
- Friedrich Engels, Karl Marx, *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, Paris, Maspéro, 1974 (1845-1870), présentation de Roger Dangeville.
- Frédéric Forest, *Les universités en France. Fonctionnement et enjeux*, Mont-Saint-Aignan, PURH, 2012.
- Jérôme Fourquet, *L'archipel français*, Paris, Seuil, 2019.
- Didier Gelot et Djamal Teskouk, *1971-2021. Retour sur 50 ans de formation professionnelle*, Vulaines sur Seine, Le Croquant, 2021.
- Estelle Herbaut, Carlo Barone et Louis-André Vallet, « Filières du baccalauréat et emploi à la fin des études : contribution des parcours scolaires et analyse des écarts entre femmes et hommes », *Economie et Statistique*, n° 530-31, 2022, p 65-86.

- Christopher Lasch, *La révolte des élites et la trahison de la démocratie*, Paris, Flammarion, 2020.
- Claude Lefort, *Essai sur le politique. XIXe-XXe siècles*, Paris, « Points » Seuil, 2001 (1986).
- Antoine Prost, *Histoire des réformes de l'éducation: de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2019.
- René Rémond, *La règle et le consentement. Gouverner une société*, Paris, Fayard, 1979.
- Patrick Savidan, *Repenser l'égalité des chances*, Paris, Grasset, 2007.
- Donald-A Schön, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques, 1994.
- Barbara Stiegler, *Il faut s'adapter. Essai sur un nouvel impératif politique*, Paris, Gallimard, 2019.
- Anne-Lise Ulmann, BéatriceDelay, « L'expérimentation d'une politique publique de formation professionnelle : l'Afest, un levier de transformation ? » *in* TransFormations : Recherches en éducation et formation des adultes, Institut CUEEP, Lille 1, 2021, pp.6-17.