

**Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, coll. « L'Univers historique », 2013.**

**Stéphane Lembre**

S'il existe des domaines où l'existence même d'une politique de l'État doit être interrogée et redécouverte, tel n'est certainement pas le cas de la politique éducative. Qu'une politique éducative ait été prise en charge par l'État à la suite des débats intenses durant la révolution est indéniable, et sa lente construction au XIX<sup>e</sup> siècle, comme ses évolutions depuis, ont fait déjà l'objet de très nombreux travaux. L'évidence qu'on lui prête pourrait cependant confiner à la sous-estimation de la complexité de cette politique, dans l'élaboration de laquelle les concurrences et les contradictions sont fréquentes. Aussi les travaux soucieux de suivre le fil de cette politique et de démêler l'écheveau de son élaboration sont-ils nécessaires. Ils paraîtront à certains classiques et répétitifs. *Du changement dans l'école* prouve pourtant l'intérêt de l'approfondissement des recherches, sans céder à l'illusion d'un renouvellement complet de la question malgré des travaux multipliés ces dernières années<sup>1</sup>.

Peu nombreux sont ceux qui peuvent se prévaloir, comme Antoine Prost, d'une connaissance aussi précise et lucide des évolutions du système éducatif français au XX<sup>e</sup> siècle, à la fois comme historien et comme acteur de certaines des réformes évoquées dans ce nouveau livre. Prenant la suite de ses travaux sur l'histoire de l'école engagés depuis un demi-siècle et jalonnés par des publications importantes sur les politiques scolaires, *Du changement dans l'école* met à profit de nouveaux dépouillements d'archives et une historiographie en partie renouvelée pour proposer une analyse convaincante. Ce livre prend la suite du recueil d'articles publiés en 1992 où l'auteur se proposait, déjà, de parcourir l'histoire des politiques éducatives depuis 1945 en interrogeant des notions aussi ambiguës que celle de démocratisation<sup>2</sup>. Mesurons bien l'ambition continue : combattre certaine des idées reçues et démystifier cette Éducation nationale hâtivement jugée prisonnière de corporatismes et de pesanteurs supposent d'éviter ensemble les écueils d'une lecture complaisante comme ceux des « discours antipédagogues » (p. 271).

---

<sup>1</sup> Voir notamment Renaud d'Enfert et Pierre Kahn (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010 ; *id.*, *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République : les années 1960*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011 ; Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école : l'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2012.

<sup>2</sup> Antoine Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992, rééd. 1997.

## **Les réformes de l'école au prisme de l'histoire**

Cette histoire est centrée sur les réformes. L'auteur note dès l'introduction que ce choix répond à des motivations citoyennes – le lecteur aura certainement la tentation de voir dans l'autre raison invoquée, celle d'une histoire des politiques éducatives qui serait « la moins difficile » (p. 8), une forme de modestie, quoique les travaux sur d'autres aspects comme les transformations pédagogiques, l'histoire des personnels d'éducation et d'encadrement ou encore les politiques menées localement, demandent une bonne dose de patience et une connaissance fine de l'institution. À la question de savoir si l'on peut réformer l'école, Antoine Prost apporte une réponse documentée et nuancée, en commençant par lui substituer au moins deux autres interrogations : comment réformer l'école, et quels enseignements tirer des expériences passées ?

L'ouvrage s'ouvre par une rapide présentation du projet et un rappel de l'histoire de l'école en France jusqu'aux années 1930. Le parcours des dynamiques réformatrices envisage les transformations de l'école du Front populaire (chapitre 2) jusqu'au rapport Thélot et à la loi Fillon de 2005 (chapitre 14). À ce titre, il confirme le contraste entre la profusion des textes réglementaires, les innombrables travaux de commissions et le nombre des réformes. Celles-ci sont en définitive peu nombreuses, et au surplus ne se rencontrent pas forcément là où on les attendait, à l'image de la « réforme sans bruit » qui bouleverse l'école primaire dans les années 1960 (chapitre 7) ou de la « réponse pragmatique à une situation concrète » que constituent les Zones d'éducation prioritaire (ZEP) créées en 1981 (p. 195 et suiv.). Dans ce dernier cas, si le ministre socialiste Alain Savary n'a donné son nom qu'à la loi de 1984 sur l'enseignement supérieur et s'est heurté à une protestation d'une ampleur imprévue, la politique des ZEP, sans exiger une réforme de grande ampleur, constitue toutefois une « révolution conceptuelle » autour de l'idée d'équité démocratique (p. 197). Suivre les méandres des intentions et des réalisations réformatrices est un exercice difficile.

Autre apport de ce parcours de trois quarts de siècle de réformes, quelques constatations étayées par l'analyse : ainsi, à propos de l'échec du plan Langevin-Wallon publié en 1947, l'auteur évoque notamment la réticence de nombreux hommes politiques face à l'investissement nécessaire pour maîtriser les questions d'enseignement, jugées « très techniques et très complexes », et pour cela laissées aux spécialistes (p. 58). Le constat peut étonner, d'une institution à laquelle un rôle politique éminent de formation du citoyen est confié, mais dont la capacité d'inertie dissuaderait d'envisager des transformations sans un long travail préparatoire. À cet égard, l'examen du cas français plaide aussi pour une approche comparative. D'autres travaux, comme ceux de Nathalie Mons, en ont montré la singularité, par exemple pour expliquer comment l'école unique, mise en œuvre dès les années 1920 aux États-Unis et adoptée également dans d'autres régions, est acceptée en France dans les années 1970 seulement<sup>3</sup>.

La « réforme » ressort enrichie de la conclusion ample et vigoureuse. Constatant que « tous les changements dans l'Éducation nationale ne viennent pas de réformes », Antoine Prost propose de définir simplement la réforme comme « un changement

---

<sup>3</sup> Nathalie Mons, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, Paris, Presses universitaires de France, 2007.

important et voulu par les autorités responsables », l'indéfinition de cette dernière catégorie visant à proscrire la « vision ponctuelle » associant une réforme à une date et à un nom de ministre alors que « beaucoup de réformes se démultiplient et s'étirent dans le temps » (p. 302-303). La gamme des solutions envisagées doit bien être comprise : choisir de recourir à la loi ou de procéder par décret ou circulaire révèle la perception des enjeux politiques par les responsables du système éducatif, comme le note l'auteur à propos de la loi Debré sur l'enseignement privé de 1959 (p. 76-78).

### **Compliciter l'histoire du système scolaire**

C'est d'abord l'importance des acteurs qui ressort de cette plongée dans les réformes. Dans un dialogue avec la sociologie et la science politique fermement campé sur deux des priorités de l'historien que sont l'attention au vocabulaire manié par les acteurs et la mesure des évolutions dans le temps, le champ lexical de la réforme est tout entier parcouru. Loin d'évoquer les seuls ministres, l'auteur souligne l'importance de ces hauts fonctionnaires producteurs de rapports et de notes, investis dans des négociations complexes. Au cas de Jean Capelle, déjà bien identifié, s'ajoutent ceux des « réformateurs » difficiles à cerner précisément mais qui comptent parmi ces « acteurs centraux » décisifs dans la « problématisation » des politiques scolaires, pour reprendre l'enjeu repéré par Frédéric Sawicki<sup>4</sup>. La différence des conceptions sur l'école entre les membres du gouvernement est parfois importante, comme le montre la position du Premier ministre Georges Pompidou, opposé à la perspective d'une massification de l'enseignement secondaire et que contrarie la réforme portée par Capelle, finalement amenée par Pompidou et « improprement appelée » réforme Fouchet : elle place en 1963 le collège en étape obligatoire de toutes les scolarités. D'autres exemples démontrent également l'importance de ces acteurs centraux. La ligne de fracture entre « antipédagogues » et « pédagogues » est aussi évoquée par l'auteur, mais la diversité des perspectives au sein même de chacun de ces « camps », au-delà de mobilisations opportunément unificatrices, mériterait d'autres études.

Si l'Histoire ne se répète pas, comme il est bien démontré, en revanche les configurations toujours singulières suggèrent des constantes. La recherche de régularités explicatives respecte la singularité de chaque épisode, condition indispensable d'une étude historique qui ne s'enferme pas au service du présent. Ainsi du travail des commissions : « On a souvent dit que les commissions servent d'alibi aux gouvernants qui les nomment pour refroidir ou enterrer un problème qu'ils ne savent pas ou ne veulent pas régler. On dit aussi que leurs rapports sont voués à finir dans un tiroir » (p. 78). L'étude de cas de la commission présidée par Pierre-Olivier Lapie nommée en juillet 1959 (et non en mai 1960 comme indiqué p. 74) le signale : « l'efficacité de cette commission s'explique par sa composition paradoxale : les principaux intéressés en avaient été exclus. C'est qu'elle n'était pas un lieu de négociation entre partenaires, mais un lieu de recherche et de définition de solutions » (p. 78). Antoine Prost en conclut à l'irréductibilité des commissions à toute analyse « selon la logique linéaire diagnostic / traitement », au profit d'une compréhension de leur place dans la réforme comme « des événements qui déplacent les problématiques et modifient les rapports de force » (p. 315).

---

<sup>4</sup> Frédéric Sawicki, « Pour une sociologie des problématiques politiques de l'école », *Politix*, 2012, 2, n°98, p. 7-33.

Plus largement, comme l'avait déjà démontré André Robert, il est essentiel de « rompre avec une représentation trop lisse et trop irénique de l'histoire récente du système scolaire français », tout comme il faut s'abstenir d'une conception trop systémique de la réforme qui ferait se succéder la préparation, la conception et l'application<sup>5</sup>. En matière scolaire, les réformes sont des feuilletés temporels traversés d'échos entre ces réformes. Antoine Prost explique toute l'ambiguïté du « moment 68 », dont il dénie le rôle déclencheur dans les débats sur l'école : « En réalité, le mouvement réformateur en plein essor est la composante pédagogique d'un mouvement plus large qui pousse à des changements radicaux et dont mai-juin 1968 est l'aboutissement imprévu » (p. 153). De même, il convient de dépasser un bilan qui distinguerait uniquement des réformes réussies et des réformes manquées : outre le jeu des acteurs qui explique l'appréciation nécessairement partagée des entreprises réformatrices, c'est la sanction nécessaire du temps qu'il convient d'observer. Ainsi, la mutation du système éducatif engagée avec la réforme Berthoin de 1959 s'achève avec la création du baccalauréat en 1985. Cette décision obéit à une politique économique et à une politique éducative mais « n'entame pas l'échec scolaire » (p. 254). Mais l'un des défis du sujet abordé consiste à éviter de surestimer la rationalité des délibérations et des décisions successives : l'histoire désormais close des Instituts universitaires de formation des maîtres, dans les intentions et les difficultés nombreuses auxquelles ils se sont heurtés, en fournit un exemple probant (chapitre 13). L'intégration de l'enseignement technique et professionnel dans le système éducatif relève aussi de logiques contradictoires, puisque la scolarisation doit s'articuler à la prise en compte des finalités propres à cet ordre d'enseignement.

L'ouvrage ne prétend pas à l'exhaustivité mais à l'interprétation d'une histoire faite de tâtonnements, voire d'expérimentations, selon une dimension de l'action publique qui a elle-même une histoire, dont les débats sont à chercher dans l'impulsion donnée par Jean Zay. Sans doute aurait-il été nécessaire, pour compléter l'analyse des réformes et le rôle des acteurs, de s'engager davantage dans une direction au demeurant suggérée par l'auteur, celle du rôle des outillages de la réforme, notamment les indicateurs statistiques disponibles à partir de 1957 grâce à la publication d'« Indications statistiques détaillées » (p. 86).

Bien des responsables du système éducatif ont proposé des récits plus ou moins documentés et objectifs de leur action et, plus largement, ont souhaité rendre compte des logiques de la transformation du système éducatif, comme le montre l'auteur. L'investissement dans des projets et des espoirs de réforme aboutis ou non est un point commun pour nombre d'entre eux. Le récit rétrospectif n'est cependant jamais facile : il prête à discussion quand l'auteur a été un acteur engagé en faveur ou contre tel ou tel projet. Par le croisement de ces récits et l'utilisation d'archives privées, en affichant de surcroît son souci de transparence quant à sa propre implication dans l'élaboration des politiques menées, Antoine Prost apporte une contribution utile.

Se revendiquant du « beau métier d'historien » (p. 9), il offre même un livre pleinement politique, car formant non seulement un préalable nécessaire à toute analyse des politiques éducatives, mais aussi, souhaitons-le, une ressource pour l'action et la réflexion sur et dans l'école en laquelle, *in fine*, l'auteur veut « espérer ».

---

<sup>5</sup> André Robert, *Système éducatif et réformes*, Paris, Nathan, 1993.