



**HAL**  
open science

# **L'orientation des élèves au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation**

Guy Lapostolle

## **► To cite this version:**

Guy Lapostolle. L'orientation des élèves au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation. L'Orientation scolaire et professionnelle, 2005, 34 (4), pp.415-438. <10.4000/osp.1145>. <halshs-04827258>

**HAL Id: halshs-04827258**

**<https://shs.hal.science/halshs-04827258v1>**

Submitted on 9 Dec 2024

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 CC BY-SA 4.0 - Attribution - ShareAlike - International License

---

## L'orientation au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation

*School tracking in junior high school since the 1980s: a problem of choice  
between two forms of democratisation*

**Guy Lapostolle**

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1145>

DOI : 10.4000/osp.1145

ISSN : 2104-3795

**Éditeur**

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

**Édition imprimée**

Date de publication : 15 décembre 2005

Pagination : 415-438

ISSN : 0249-6739

**Référence électronique**

Guy Lapostolle, « L'orientation au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 34/4 | 2005, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1145> ; DOI : 10.4000/osp.1145

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# L'orientation au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation

*School tracking in junior high school since the 1980s: a problem of choice between two forms of democratisation*

Guy Lapostolle

---

## Introduction

- 1 L'orientation des élèves est devenue une des missions fondamentales de l'école au cours du XX<sup>e</sup> siècle. Dans la société rurale du début du siècle, l'école n'a pas encore pour mission d'articuler les besoins économiques et la formation des futurs adultes. Elle peut dans une certaine mesure se limiter à instruire les élèves sans pour autant se soucier de leur orientation. Mais l'industrialisation, entraînant une division sociale du travail, la conduit progressivement à prendre en compte la diversité des formations qu'exige une société moderne. En 1959, la réforme Berthoin, une des étapes principales de la création des collèges, témoigne de cette transformation : « *Il faut que l'expansion humaine et l'expansion économique soient mises en correspondance sans pourtant que se trouvent le moins du monde menacés l'héritage du savoir désintéressé et la tradition humaniste qui constituent l'essence du génie français et fondent son originalité* »<sup>1</sup>.
- 2 L'école doit donc, tout en assurant l'instruction de la population scolaire, gérer des flux d'élèves afin de les mettre en correspondance avec des besoins économiques. Dans le même temps, elle est considérée comme une institution qui doit favoriser la mobilité sociale<sup>2</sup>. Ces deux exigences sont toutefois difficiles à concilier car la première, qui consiste à répondre à des besoins de nature économique, vise à préserver ou à améliorer le bien commun, alors que la seconde implique la priorité de la prise en compte des

aspirations individuelles des élèves et de leurs familles. Dès lors la démocratisation de l'enseignement secondaire renvoie à deux préoccupations qui peuvent parfois se rejoindre mais aussi être opposées : le souci du bien commun et/ou celui de l'individu. Or ces deux préoccupations sont inégalement privilégiées par les acteurs qui participent aux décisions dans l'Éducation nationale.

- 3 Une histoire politique des années 1980 à nos jours montre que l'orientation des élèves renvoie à des conceptions différentes de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Certaines de ces conceptions peuvent être partagées par un grand nombre de protagonistes de la décision, d'autres faire l'objet de luttes plus intenses. La **démocratisation quantitative**, celle qui vise une augmentation globale de la durée de la scolarité des élèves, fait partie de celles que revendiquent de manière quasi consensuelle la plupart des protagonistes de la décision, probablement parce qu'elle ne porte pas atteinte aux individus, même si sa priorité relève de la recherche du bien commun. La **démocratisation qualitative**, celle qui se donne pour objet de mettre un terme à toute corrélation entre l'origine sociale des élèves et la voie vers laquelle ils s'orientent (ou sont orientés), est davantage discutée. Les débats à son propos laissent apparaître bien des divergences car si elle accorde le primat à l'individu, elle peut parfois aussi exacerber les luttes entre différents acteurs soucieux de défendre une parcelle de leur pouvoir ou de leur intérêt particulier.
- 4 Dans un premier temps, nous montrerons qu'au cours des vingt-cinq dernières années, les décisions relatives à l'orientation des élèves ont été sous-tendues par ces deux conceptions de la démocratisation. Dans un second temps, nous montrerons comment, parmi les décisions relatives à l'orientation des élèves, celles qui s'inscrivent dans une dynamique de démocratisation quantitative ont été l'objet de mesures continues et relativement consensuelles, et qu'elles ont été suivies d'effets significatifs. Dans un troisième temps, nous montrerons que, parmi les décisions relatives à l'orientation des élèves, celles qui s'inscrivent dans une dynamique de démocratisation qualitative ont été l'objet de luttes plus intenses entre les différents protagonistes de la décision et qu'elles ne témoignent pas d'une véritable continuité.

## Démocratisation et démocratie en orientation

- 5 Les historiens et les sociologues de l'éducation distinguent deux types de démocratisation. La première est appelée démocratisation quantitative ou « massification ». Elle renvoie à la volonté de prolonger la durée de scolarité des élèves. La construction du collège, résultat d'un long processus, témoigne de cette volonté et vise à conduire les enfants des milieux populaires vers l'enseignement secondaire. Des revendications de l'aile gauche du parti radical au début du siècle à la mise en place du « *collège unique* » en 1975, par René Haby, de nombreuses réformes se sont succédées. Certaines d'entre elles, comme la réforme Berthoin en 1959, ou la réforme Fouchet en 1963, ont contribué à faire du collège cette « école moyenne », passerelle entre l'enseignement primaire et le lycée, que le plan Langevin-Wallon, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, appelait de ses vœux.
- 6 Néanmoins, ces deux réformes répondent essentiellement à des enjeux de nature économique. Charlot (1994) montre qu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'État devient « *développeur* », qu'il se substitue à un État « *éducateur* » dont le rôle se limitait à

l'instruction des élèves. Désormais, l'État intervient dans le domaine économique et l'école lui permet de mettre en correspondance des flux d'élèves et des besoins économiques, mais cette intervention est accompagnée d'un discours qui témoigne d'un souci politique : « *Techniquement, l'État gère la diversité en termes de niveaux. Politiquement, il la traite par l'idée d'égalité des chances* ».

- 7 Jusqu'à une période très récente, l'égalité des chances sert d'argument à de nombreux discours en faveur de la démocratisation. Mais elle ne résiste pas à cette seconde démocratisation que les sociologues et les historiens de l'éducation nomment démocratisation qualitative. Duru-Bellat (2002) note que, dans une société inégalitaire, la notion d'égalité des chances a souvent cautionné une sélection fondée sur l'idée de mérite. Puisque l'égalité des chances était censée être établie d'un groupe social à un autre, le mérite ou les aptitudes devenaient les ultimes facteurs qui expliquaient les inégalités de résultats et justifiaient les inégalités d'orientation des élèves. Ces deux facteurs, mérite et aptitudes, renvoient à des dimensions plus individuelles ou plus psychologiques que sociales. Mais, pour une majorité de sociologues de l'éducation français, ils sont aussi en partie déterminés socialement : ils ne peuvent donc pas être recevables comme critères pour une société égalitaire.
- 8 Jusqu'en 1975, la notion d'aptitude est primordiale dans l'orientation des élèves comme en témoigne le préambule de la loi du 11 juillet 1975 : « *Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès à chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire* »<sup>3</sup>. Cependant, Robert (1989) remarque que la notion d'aptitude, prétendument extraite du plan Langevin-Wallon, trahit les propos du scientifique Henri Wallon, car les aptitudes, telles qu'il les définit dans ses travaux, ne sauraient être indépendantes de l'environnement des élèves, en d'autres termes de leur origine sociale. L'égalité des chances, si elle peut satisfaire aux exigences de la démocratisation quantitative, apparaît donc pour de nombreux sociologues comme une sorte de leurre qui continue à s'imposer en dépit de son inefficacité et de son caractère peu opérationnel du point de vue de la démocratisation qualitative.
- 9 Ces deux formes de démocratisation induisent des modalités d'orientation des élèves différentes. La démocratisation quantitative conduit à une augmentation de la durée de leur scolarité. Il importe que pour répondre à des besoins économiques la durée de la scolarité des élèves augmente, quelles que soient les filières ou les voies vers lesquelles ils sont orientés. La démocratisation qualitative, quant à elle, est plus soucieuse des individus, et elle doit conduire à ce que la fréquentation des filières ne soit pas déterminée par l'origine sociale des élèves. Une orientation conforme aux exigences de cette démocratisation doit donc, idéalement, permettre de libérer les individus de leurs déterminismes sociaux et les amener à fréquenter la voie de leur choix.
- 10 Cette distinction entre deux types de démocratisation s'inscrit dans une réflexion plus globale, relative aux contradictions de la démocratie française. Schnapper (2002) les explique en opposant démocratie et démocratisation : « *La démocratie a posé l'universalité du principe d'égalité : la communauté des citoyens est régie par le principe de l'égalité formelle des individus, quelles que soient par ailleurs les inégalités sociales, culturelles et autres. La démocratisation, au contraire, est animée par l'ambition d'assurer l'égalité réelle, et non plus seulement formelle, des citoyens. La dynamique démocratique s'est donc traduite par le développement de l'État-providence, qui intervient toujours plus pour satisfaire les besoins économiques et sociaux des individus. Or son action est désormais paradoxale : fruit du louable souci d'assurer l'universalité des droits, elle vise, par des "discriminations positives" et d'autres*

*politiques de promotion spécifique, à défendre les droits particuliers de certaines catégories [...] Telle est l'épreuve particulière que traversent les démocraties occidentales, confrontées au caractère toujours plus "providentiel" de leurs sociétés [...] Si l'égalité contemporaine tend à épuiser les formes de transcendance collective [...] comment peut-on continuer à faire société »<sup>4</sup>.*

- 11 C'est donc sur un fond de transformation plus générale de la démocratie que cette question de la démocratisation de l'enseignement secondaire se pose. Alors que la démocratisation quantitative se donne pour objet la perpétuation du bien commun et de l'égalité formelle, la démocratisation qualitative présente l'ambition d'assurer une égalité réelle entre les individus. Ces deux acceptions de la démocratisation s'inscrivent dans deux conceptions différentes du rôle de l'État. Plus exactement, elles renvoient à des principes opposés que toute politique publique doit tenter de concilier : l'égalité réelle et l'égalité formelle, mais aussi la liberté et l'égalité assurée par la contrainte que l'État doit imposer afin de maintenir des projets collectifs garants d'une certaine cohésion sociale. L'égalité réelle et la liberté apparaissent relever d'un processus de démocratisation qui prend davantage en compte l'individu, elles renvoient à la notion de démocratisation qualitative. L'égalité formelle et la contrainte exercée par l'État s'inscrivent dans un processus plus soucieux de la préservation du bien commun, elles participent de la démocratisation quantitative. Or, ces conceptions du rôle de l'État reproduisent les clivages qui traversent les partis politiques et les syndicats. Les positions défendues par les protagonistes des décisions relatives à l'orientation des élèves nous amènent à prendre en considération leur conception du rôle de l'État, ou en d'autres termes, la manière dont ils envisagent les rapports de l'individu à la société. Car ces conceptions sont décisives dans la manière dont les acteurs tentent d'infléchir les décisions relatives à l'orientation.
- 12 Il arrive toutefois que les tensions entre ces principes – tension entre égalité formelle et égalité réelle, tension entre liberté des individus et égalité assurée par la contrainte de l'État – ne soient pas exacerbées à l'occasion de certaines décisions. Celles-ci deviennent alors acceptables pour la plupart des acteurs car elles sont perçues comme pouvant contribuer simultanément au bien commun et à l'épanouissement de l'individu. Les décisions en faveur de la démocratisation quantitative, fondamentalement attentive au bien commun, n'ont pas été l'objet de luttes exacerbées, probablement parce qu'elles pouvaient satisfaire à des exigences plus individuelles. En revanche, dès lors que ces décisions montraient un certain souci de l'individu et qu'elles pouvaient porter atteinte à une certaine conception du bien commun, elles ont fait l'objet de luttes plus âpres et ne témoignent pas d'une véritable continuité sur la période étudiée.

## Les effets positifs de la démocratisation quantitative

### La continuité des décisions politiques

- 13 De 1981 à nos jours, tous les ministres qui se sont succédé ont favorisé la prolongation de la scolarité au collège. Ils n'ont pas rencontré d'opposition de la part des syndicats pour mener une politique qui apparaissait comme une réponse à un impératif économique et concourir au bien commun, car cette perspective pouvait profiter à chacun. L'objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat est à l'origine d'un processus dont les effets sont significatifs au niveau du collège et s'inscrivent dans la durée. Aussi

convient-il, avant d'étudier ces effets, de rappeler les conditions dans lesquelles cet objectif a vu le jour et s'est perpétué.

- 14 L'idée de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de dix-huit ans fait partie des propositions de la gauche avant son accession au pouvoir. Elle est clairement exprimée dans le programme commun de gouvernement de gauche : « *Le gouvernement prendra toutes les mesures pour assurer [...] la prolongation de la scolarité jusqu'à 18 ans* »<sup>5</sup>. Elle est moins claire dans le plan socialiste pour l'éducation<sup>6</sup> qui entend limiter les sorties précoces du cycle fondamental, c'est-à-dire avant la fin du collège. Par ailleurs, si pour le S.N.E.S. (Syndicat national des enseignants du second degré), elle est clairement revendiquée, pour le S.G.E.N.-C.F.D.T. (Syndicat général de l'Éducation nationale-Confédération française démocratique du travail), elle n'apparaît pas comme une nécessité. Notons que ce syndicat est plus sensible aux aspirations individuelles – nous développerons cette idée dans la troisième partie – mais qu'en ce cas, cette décision, qui vise un objectif plus collectif, ne se constitue pas véritablement en obstacle du respect de l'individu.
- 15 C'est Antoine Prost (1982) qui reprend cette idée dans son rapport : « Notre groupe de travail propose comme objectif, à l'horizon 1993, de conduire 80 % des jeunes d'une génération jusqu'au terme d'une scolarité de second cycle, court ou long. Nous suggérons que cet objectif soit inscrit dans une loi-programme »<sup>7</sup>. Mais Alain Savary, s'il retient l'objectif lors de sa conférence de presse sur les lycées du 14 février 1984<sup>8</sup>, ne retient pas le moyen suggéré car les prévisions des experts n'établissent pas à cette période de véritables liens entre une élévation globale du niveau de formation et les besoins économiques.
- 16 À la suite de l'échec du S.P.U.L.E.N. (Service public unifié et laïque de l'Éducation nationale) en juillet 1984, Alain Savary est conduit à démissionner. Jean-Pierre Chevènement lui succède et les rapports des experts changent de ton. Ils l'incitent à miser sur une meilleure formation des jeunes qui entrent sur le marché du travail. Dans le même temps, le Premier ministre, Laurent Fabius, déclare son intention de mener une politique dynamique en faveur du développement économique et de la formation professionnelle. Le 28 mai 1985, Jean-Pierre Chevènement annonce, dans une conférence de presse relative à l'enseignement professionnel et technologique<sup>9</sup>, quelques éléments de programmation qui impliquent cette prolongation de la scolarité des élèves : « *Notre ambition est de faire en sorte que d'ici à l'an 2000 nous accueillions 2 000 000 de lycéens alors qu'ils ne sont actuellement que 1 200 000* »<sup>10</sup>. Le 12 novembre 1985, dans une conférence de presse à propos des lycées<sup>11</sup>, il confirme cet objectif d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Le ministre justifie cette politique en partie par une nécessité de nature économique : « *Dans la guerre économique, les troupes ne sont pas composées de soldats, mais d'ouvriers, d'ingénieurs et de cadres. Or, nous manquons d'ouvriers très qualifiés* ». Il fait par ailleurs référence aux pays dominant l'économie mondiale dans lesquels le taux de bacheliers est bien plus important qu'en France.
- 17 Cependant, les élections législatives de mars 1986 se soldent par une victoire de la droite. Jean-Pierre Chevènement n'a pas le temps de prendre les mesures nécessaires à la mise en œuvre d'un tel objectif. Néanmoins son annonce a provoqué une forte augmentation de la demande en matière d'éducation. Rapidement, il devient normal pour de nombreuses familles de prétendre à l'accès au baccalauréat général comme au baccalauréat professionnel, même si initialement, c'est le second qui était censé permettre prioritairement d'atteindre l'objectif. René Monory est nommé ministre de l'Éducation nationale et met en place les moyens nécessaires à la poursuite de cet objectif. Il crée la

D.E.P. (Direction de l'évaluation et de la prospective) en février 1987. Par cette création, il se dote d'un service au sein de son ministère qui lui permet de mettre en œuvre un *Plan pour l'avenir de l'Éducation nationale*<sup>12</sup>. L'objectif des 80 % est alors ramené à 74 % car des simulations ont conduit à réduire l'ambition initiale ; un tel pourcentage « entraînant des ruptures majeures à différents niveaux du système d'enseignement secondaire ». Les conditions semblent néanmoins favorables pour que l'objectif des 74 % soit réalisé : « la capacité du système à maintenir les accélérations fortes depuis 1984 » est remarquée ; « le niveau de formation des parents », résultant d'un effort constant depuis une trentaine d'années, doit concourir à prolonger la scolarisation des enfants. Ainsi se mettent en place une gestion et une prévision des moyens afin de mener à bien cet objectif.

- 18 À la suite des élections présidentielles et législatives de mai et juin 1988, la gauche reprend le pouvoir. Lionel Jospin est nommé ministre de l'Éducation nationale. Il fait voter une loi d'orientation<sup>13</sup> qui, entre autres, reconduit l'objectif des 80 %. Cette loi attache une importance certaine à la prise en compte des individus, puisqu'elle entend, dès son premier article, « mettre l'élève au centre du système éducatif ». Mais l'objectif des 80 % renvoie aussi à des arguments qui reposent sur certaines nécessités économiques ; les experts de l'économie ont montré la nécessité d'élever le niveau de formation de la population française. Cette loi conforte donc l'augmentation des flux d'élèves vers le lycée. Mais en novembre 1990, des manifestations lycéennes dénoncent les conditions matérielles dans lesquels certains élèves, notamment ceux des lycées professionnels, vivent leur quotidien. Il faut remarquer que pour la première fois, le pourcentage d'une génération qui entre au lycée atteint les 60 % et on peut compter dans ces lycées, à la rentrée de 1989, 60 000 élèves supplémentaires<sup>14</sup>. Les taux de scolarisation par âge et surtout le taux d'accès aux classes terminales du second cycle général, professionnel ou technologique augmentent de plus de 13 points de 1984 à 1990 pour passer de 36 % à 49 %. Il s'agit d'une véritable « lame de fond ». On ne peut plus évoquer le volontarisme politique, encore moins un effet de la démographie, on est en face d'un « authentique mouvement social »<sup>15</sup>.
- 19 Malheureusement, ce mouvement coïncide avec la période la plus noire de la crise économique. Les effets d'une politique socialiste engagée sur la voie de l'austérité, amplifiée par le gouvernement Chirac soucieux de restaurer les grands équilibres, rendent en effet difficile la poursuite de cet objectif des 80 %. Il faut redéployer les enseignants de collèges dont les effectifs baissent vers les lycées. Mais ces transferts ne peuvent être que restreints compte tenu de la spécificité des enseignements. Le ministère augmente donc les effectifs des classes. Le pourcentage de classes surchargées, à plus de 35 élèves, passe alors de 9,4 % en 1982 à 37 % en 1990<sup>16</sup>. La situation devient difficilement supportable pour les lycéens et les enseignants, et de nombreuses manifestations éclatent. Lionel Jospin doit mettre en œuvre un « plan d'urgence », plus de 4 milliards de francs sont débloqués afin de répondre aux exigences de cette situation. Les revendications s'apaisent et les flux d'élèves provenant du collège en direction du lycée peuvent continuer de croître.
- 20 Cet épisode montre que la démocratisation quantitative est un processus qui progresse en fonction des volontés politiques, mais aussi de la demande sociale. Elle doit par ailleurs être accompagnée de moyens en personnel et de moyens matériels afin que la paix sociale soit préservée. C'est Lionel Jospin qui doit résoudre cette « crise de croissance » susceptible de mettre la paix en danger. Les ministres qui lui succèdent n'auront plus à faire face à ce type de problème car les flux d'élèves entrant au lycée vont se stabiliser.

Ces ministres vont toutefois tenter de conforter cette augmentation des flux en direction du lycée. Il convient alors de montrer comment les décisions prises ont été suivies d'effets sur l'évolution des flux d'élèves au collège.

## Les effets des décisions<sup>17</sup>

- 21 L'augmentation des flux d'élèves qui gagnent le lycée depuis les vingt-cinq dernières années traduit de manière assez claire une transformation du premier cycle de l'enseignement secondaire. Deux évolutions sont remarquables et doivent être mises en relation avec des décisions qui témoignent d'une certaine continuité. La première évolution repose sur la disparition progressive du palier de la classe de cinquième, qui permet aux élèves d'effectuer un cursus complet au collège. La seconde évolution se caractérise par une augmentation du flux d'élèves passant en classe de seconde, après la classe de troisième.
- 22 Après 1975, le collège devient « unique », les classes de sixième deviennent indifférenciées. Cependant, la classe de cinquième reste une étape décisive d'orientation et de sélection : un quart des élèves ne « passent » pas en classe supérieure de collège, mais ils redoublent ou rejoignent les voies professionnelles menant au C.A.P. en trois ans, sous statut scolaire ou par l'apprentissage, après avoir transité par les C.P.P.N. (Classes préprofessionnelles de niveau) et les C.P.A. (Classes préparatoires à l'apprentissage).

Tableau 1/Table 1

ANNÉE	CINQUIÈME							TROISIÈME				
	EFFECTIFS	% 4 GÉNÉRALE	% 4 TECHNO	% REDOUBLEMENT	% 4 FPPEA	% CPPN-C.P.A.	% TOTAL	EFFECTIFS	% SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE	% REDOUBLEMENT	% SECONDE PROFESSIONNELLE	% TOTAL
1974	854 330	68,24	–	6,33	12,97	10,16	97,70	582 536	51,27	7,24	20,78	79,29
1975	839 359	67,83	–	6,45	13,09	10,92	98,29	576 116	53,64	7,31	23,17	84,12
1976	862 442	67,97	–	7,04	12,67	11,19	98,87	578 692	55,73	7,49	22,93	86,15
1977	881 318	67,53	–	7,59	12,22	10,91	98,25	584 702	55,78	7,62	23,22	86,62
1978	877 984	68,70	–	7,75	12,35	11,00	99,80	590 066	57,74	8,06	24,12	89,92
1979	836 849	69,94	–	10,65	10,93	7,51	99,03	605 020	56,67	9,08	24,57	90,32
1980	833 111	67,56	–	12,07	11,90	7,04	98,57	613 273	55,36	9,63	24,46	89,35
1981	836 281	65,87	–	13,39	11,95	7,81	99,02	612 048	53,52	12,57	24,16	90,25
1982	830 228	66,68	–	14,56	11,04	6,39	98,87	604 208	53,21	12,43	24,30	89,94
1983	877 087	67,11	–	14,44	10,83	5,59	97,97	602 101	54,87	12,48	24,28	91,63
1984	912 176	65,65	–	16,28	10,46	5,79	98,18	618 824	53,88	14,01	23,89	91,78
1985	941 264	66,01	1,10	16,41	8,75	5,54	97,81	642 564	54,72	14,31	23,08	92,11
1986	941 213	67,18	2,90	15,92	6,45	5,23	97,88	665 209	55,77	14,99	22,20	92,96
1987	912 621	68,16	5,20	14,84	4,65	5,01	97,86	699 767	57,81	13,97	21,69	93,47
1988	868 499	69,63	6,94	13,08	3,63	4,57	97,85	712 400	59,79	12,59	21,89	94,27
1989	825 628	72,64	7,87	11,33	3,01	3,61	98,46	704 635	62,34	10,51	22,29	95,34
1990	812 204	73,90	8,42	11,00	2,19	2,96	98,47	671 163	63,96	9,56	22,62	96,14
1991	809 326	76,29	7,98	10,26	2,19	1,79	98,51	650 894	64,78	9,04	22,43	96,25
1992	818 699	77,20	8,05	10,34	1,27	1,18	98,04	649 433	64,41	9,16	22,16	95,73
1993	849 220	77,96	7,74	10,60	0,85	0,55	97,70	656 230	63,10	9,79	22,10	94,99
1994	868 201	77,00	7,61	11,49	0,62	0,51	97,23	665 735	61,82	10,38	21,90	94,10
1995	869 079	77,40	7,62	11,22	0,49	0,51	97,24	691 308	61,79	10,22	21,70	93,71

Évolution de l'orientation des élèves de cinquième et de troisième D.E.P., *Éducation et formation*, N° 48, décembre 1996  
*Evolution in 6<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> graders placing in tracks*

- 23 L'évolution ne devient significative qu'à partir de 1985, quand le projet de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat est accompagné de la disparition de la filière menant au C.A.P. en trois ans, de la création des quatrièmes et troisièmes technologiques<sup>18</sup> et du baccalauréat professionnel. À partir de cette date, on constate que les redoublements commencent à diminuer, alors qu'ils n'ont cessé d'augmenter entre 1974 et 1985. De même, dès 1985, le pourcentage de passage en classe de quatrième générale commence à augmenter. La plus nette augmentation a d'ailleurs lieu en 1989, elle est de 3,01 %. Cette augmentation significative traduit probablement les effets du « Plan pour

*l'avenir de l'Éducation nationale* » de René Monory. Si les années Chevènement ont préparé les mentalités des enseignants et des parents d'élèves, René Monory, par l'intermédiaire des inspecteurs pédagogiques régionaux et des chefs d'établissements qui relayent ses orientations, poursuit et développe le mouvement.

- 24 On constate que l'orientation vers les C.P.P.N. et C.P.A. est en diminution sensible depuis 1978, avec l'amorce d'une diminution plus significative en 1982 et 1983. Il faut remarquer qu'Alain Savary publie une circulaire en 1982<sup>19</sup> qui exige une autorisation des parents pour l'orientation vers ces filières. La suppression progressive des C.P.P.N. et C.P.A.<sup>20</sup>, à partir de 1991 par Lionel Jospin, entérine et renforce un mouvement amorcé depuis quelques années. On le constate, toutes ces mesures vont dans le sens d'un arrêt de la sélection après le palier de cinquième. Le flux d'élèves qui atteignent la classe de troisième au collège constitue donc ce que nous pourrions appeler une « première vanne » ouverte vers le lycée. Une « seconde vanne » est aussi ouverte entre la classe de troisième et la classe de seconde. L'orientation des élèves de troisième générale prolonge et amplifie le mouvement engagé en cinquième.
- 25 Au cours des années 1975-1985, environ 55 % des élèves passent en seconde, un peu moins d'un quart en B.E.P. Les redoublements progressent de 7,24 à 14,99 % entre 1974 et 1985 à l'issue de la troisième. Les sorties en fin de scolarité obligatoire sont nombreuses puisque 79,29 % des élèves seulement sont orientés vers une seconde générale, technologique ou professionnelle, ou redoublent. Cela signifie que 20,71 % des élèves à l'issue de la troisième ne sont plus scolarisés dans l'Éducation nationale (ils n'abandonnent pas pour autant définitivement leurs études, certains sont scolarisés dans des formations agricoles ou sont en apprentissage).
- 26 La seconde décennie, 1985-1995, est celle des changements, avec une nette augmentation du taux de passage en seconde générale et technologique, qui progresse de plus de 10 points entre 1985 et 1991. Ce mouvement s'interrompt toutefois au début des années 1990. Il s'inverse même pour les classes de seconde générale et technologique qui perdent 3 points entre 1992 et 1995. On peut par ailleurs remarquer que le taux de redoublement qui commence à diminuer à partir de 1987 augmente à partir de 1992. Mais, malgré ces quelques éléments de régression, on peut affirmer que globalement une « seconde vanne » s'est ouverte en direction du lycée à la sortie de la classe de troisième. Cette ouverture a permis d'augmenter, puis de maintenir les flux d'élèves en direction du lycée.
- 27 L'objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat a permis une augmentation des flux d'élèves dans le second cycle de l'enseignement secondaire. Cet objectif a conduit la quasi-totalité des élèves au terme d'une scolarité complète au collège. Il a permis de répondre à un objectif de démocratisation quantitative. Les ministres et les syndicats se sont montrés favorables à une orientation des élèves qui contribuait au bien commun. Appréhendée comme une nécessité économique, mais rappelant toujours ce que chaque élève avait à y gagner, la démocratisation quantitative a conduit les protagonistes de la décision à adopter des positions relativement consensuelles. Les effets de ces décisions sur l'orientation peuvent, dans ce cadre, être présentés comme positifs dans la mesure où la durée de scolarité a globalement augmenté. Néanmoins, le consensus et l'évolution positive des flux ne doivent pas masquer le fait que de sérieuses tensions sont apparues entre les protagonistes de la décision, dès lors que certaines décisions risquaient de privilégier l'individu au détriment du bien commun.

## La démocratisation qualitative de l'orientation

### L'incitation au dialogue et le pouvoir redonné aux parents : des gages de démocratisation qualitative

- 28 La démocratisation qualitative exige que l'orientation des élèves dans les diverses voies offertes, en l'occurrence au collège, ne soit pas corrélée à leur origine sociale. En ce sens, l'orientation doit être davantage soucieuse des individus, mais cela suppose que l'école renonce en partie aux principes qui guident ses missions depuis la seconde guerre mondiale. L'égalité formelle qu'elle assure et qui se traduit par un traitement identique de tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, doit céder la place à une égalité réelle qui nécessite un traitement différencié des élèves. Les contraintes exercées sur l'élève et sa famille en matière d'orientation doivent être limitées pour que leur choix soit respecté.
- 29 L'objectif de démocratisation qualitative incite à un renversement des valeurs sur lesquelles reposait l'orientation des élèves. Alors que les nécessités économiques, au nom de la poursuite du bien commun, étaient mises en avant dans les années 1960 et 1970, il s'agit à partir des années 1980, de prendre aussi en compte les aspirations individuelles. L'individu doit désormais être au centre des préoccupations relatives à l'orientation. Alain Savary est le Premier ministre qui s'inscrit dans cette perspective de renversement des valeurs sous-tendant les missions de l'école. En témoigne une première note de service du ministre : « *L'orientation doit permettre à chaque jeune de recevoir la formation du niveau le plus élevé compatible avec ses goûts, ses aspirations et ses capacités, dans une perspective d'épanouissement personnel, social et professionnel* »<sup>21</sup>. Un des moyens de combattre les inégalités sociales repose sur le respect du choix des familles. La contrainte ou l'autorité que l'État exerçait, par le biais des enseignants, sur les familles dans le but de maintenir une égalité formelle, cède la place à une certaine liberté des familles qui doit conduire à une égalité réelle : « *Les inégalités socio-culturelles se manifestent dans le domaine de l'orientation comme en matière d'éducation. Elles doivent être partout combattues. C'est pourquoi il convient de mettre en œuvre des mesures générales dans le but, d'une part, d'associer les familles au déroulement de l'information, de l'orientation et de l'affectation, d'autre part, de faire participer celles des familles qui jusqu'alors étaient restées à l'écart* ».
- 30 Cette association des familles au déroulement de l'information, de l'orientation et de l'affectation est une des conditions qui leur permettent de faire un bon usage de la liberté qui leur est accordée. Mieux averties, elles pourront en fait se libérer d'un certain déterminisme de leurs aspirations. En effet, dans les années 1980, Duru-Bellat et Mingat (1993) constatent que pour des élèves de même niveau, les parents des C.S.P. (Catégories socioprofessionnelles) les plus élevées dans la hiérarchie sociale sont plus ambitieux pour leurs enfants. En 2000, Dubet et Duru-Bellat confirment ce constat : « *Les familles de milieu populaire, qui se sentent moins capables de pronostiquer les chances de réussite de leur enfant, renoncent souvent d'elles-mêmes, quand celui-ci est un peu juste, à demander les orientations les mieux cotées dans la hiérarchie scolaire. Tandis que l'on se félicite parfois, dans les conseils de classe, du caractère raisonnable des demandes des familles populaires, on laissera passer, respect des vœux des familles oblige, des demandes plus audacieuses émanant de familles que l'on estime à tort ou à raison, capables d'aider leur enfant en cas de difficulté. En respectant les choix des*

*familles, on ferme les yeux sur le fait que des inégalités sociales d'orientation s'ajoutent ainsi aux inégalités de réussite* » (p. 106).

- 31 Alain Savary tente d'agir sur les procédures d'orientation afin de mettre en œuvre une démocratisation qualitative. Il essaie de redonner du pouvoir aux parents d'élèves dans les procédures d'orientation, en incitant les enseignants à dialoguer avec eux, mais aussi en les contraignant. Certes, à partir du décret du 12 février 1973, le dialogue avec les familles était devenu officiel, mais différents textes parus depuis cette date témoignaient d'un certain nombre de dysfonctionnements. Par exemple, la circulaire du 14 novembre 1978 demandait, entre autres, de substituer aux « propositions provisoires d'orientation » du conseil de classe de simples « recommandations », cela dans le but de revenir à « l'intention pédagogique, qui [était] de poser les fondements d'un dialogue avec les familles » et « qui n'[avait] pas toujours été respectée ».
- 32 La circulaire du 23 décembre 1982 recommande « des échanges réguliers avec les membres du conseil de classe [...] L'adolescent est associé au dialogue car il est le premier concerné [...] Il est essentiel que les familles soient pleinement informées de leurs droits »<sup>22</sup>. La note de service qui l'accompagne se montre plus contraignante à l'égard des enseignants. Elle précise que « le passage s'effectue normalement à l'issue des classes de 6<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> de collège, le redoublement pouvant être conseillé, mais n'intervenant qu'à la demande des familles [...] Cette disposition est désormais applicable, à l'intérieur d'une même série ou d'une même spécialité, à la classe de première de lycée et aux classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> préparatoires (pour le passage en troisième année de préparation au C.A.P.) et première de préparation au B.E.P. et au C.A.P. en deux ans [...] D'une manière générale, l'orientation vers la classe de 4<sup>e</sup> de collège ou l'entrée en classe de 4<sup>e</sup> préparatoire de L.E.P., en C.P.P.N., en C.P.A. se fait à la demande des familles ou en accord avec elles »<sup>23</sup>. Ainsi, le dialogue est recommandé entre les enseignants et les familles, mais il revient désormais aux familles d'accepter ou de refuser un redoublement à l'intérieur des cycles ou une orientation non désirée. On assiste à un équilibrage du pouvoir en faveur des familles.
- 33 Il faut ensuite attendre le début du second septennat de François Mitterrand pour que ce type de décision réapparaisse et s'inscrive dans une perspective politique plus globale et clairement annoncée. Michel Rocard, alors Premier ministre, exprime dans une circulaire<sup>24</sup> sa volonté de rapprocher les institutions de l'État des citoyens et de prendre davantage en compte les aspirations individuelles : « *Ces conditions [dans lesquelles l'État et les services publics assurent leurs missions de garants des valeurs républicaines, de défense de l'intérêt général et de promoteur du progrès économique et social] ne sont guère satisfaisantes pour les citoyens ou les entreprises qui sont à la fois, selon les situations, administrés, usagers, clients, consommateurs ou contribuables, confrontés à un État trop concentré dans son fonctionnement, trop cloisonné dans ses structures, trop fragmenté dans ses actions et qui n'a pas suffisamment pris en compte les effets de la décentralisation* ». C'est la raison pour laquelle « *la négociation et les instances de participation* » doivent être développées.
- 34 C'est dans cette ligne tracée par le Premier ministre que Lionel Jospin fait adopter au Parlement, la loi d'orientation du 10 juillet 1989. Dès son premier article, la loi mentionne que le système éducatif est organisé en fonction des élèves. Elle invite le chef d'établissement à organiser des rencontres avec les familles afin de permettre « *un dialogue entre les enseignants et les parents d'élèves* » (art. 5). « *À l'intérieur des cycles des collèges et des lycées, le redoublement ne peut intervenir qu'à la demande des parents d'élèves ou de l'élève majeur, ou sur proposition du conseil de classe avec l'accord écrit des intéressés* »

(art. 7). Cet article témoigne de la volonté de limiter les décisions contraires aux avis des parents. Même si la souveraineté est conservée du côté des enseignants, la contrainte imposée par l'accord écrit constitue une condition supplémentaire en faveur des élèves et de leur famille. Cela est confirmé par l'obligation de motiver les décisions contraires aux vœux des familles (art. 12).

- 35 Cependant, ces recommandations ne sont pas immédiatement suivies d'effets. Dans les faits, une certaine inertie semble se manifester, comme le montrent la plupart des études sociologiques. Duru-Bellat et Mingat (1993) notent : « À valeur scolaire et demande comparable, la probabilité de passage en quatrième des enfants de cadres supérieurs reste supérieure de 18 % à celle des enfants d'ouvriers » (p. 51). Il est alors remarquable qu'à une « auto-censure » des familles les plus défavorisées s'ajoute un comportement des enseignants difficilement justifiable et peu compatible avec l'objectif de démocratisation qualitative.
- 36 Il faut remarquer que c'est aussi la souveraineté des enseignants dans les procédures d'orientation qui est en jeu et que cette souveraineté se constitue peut-être en obstacle à une évolution en faveur de la démocratisation qualitative. L'étude des positions des syndicats lors des négociations préalables à toute décision concernant l'orientation des élèves peut apporter un éclairage à cette hypothèse.

## La souveraineté des enseignants au cœur des débats

- 37 La décision au sein de l'Éducation nationale est la résultante d'un rapport de force entre différentes parties en présence. Elle apparaît comme un équilibre entre des aspirations diverses, entre des intérêts corporatistes, mais aussi entre des conceptions fondamentalement différentes de la mission que l'on assigne à l'école. Le ministre de l'Éducation nationale apparaît souvent dans ces circonstances comme un arbitre entre ces différentes positions. Il semble alors que depuis le début des années 1980, les décisions arrêtées par les ministres qui se succèdent oscillent entre deux types de positions opposées, celle du S.N.E.S. et celle du S.G.E.N. L'étude des idéologies véhiculées par ces deux syndicats et de leurs prises de positions peut permettre d'illustrer cette affirmation.
- 38 Le S.N.E.S. (Syndicat national des enseignants du second degré) est hostile à un pouvoir de décision qui reviendrait aux parents d'élèves. On peut citer à ce propos la réaction de Monique Vuailat, secrétaire générale du S.N.E.S., face à cette politique. Au lendemain de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, elle s'exprimait en ces termes : « *L'élève est-il au centre quand les enseignants voient leur avis en conseil de classe considéré comme négligeable ? [...] Il y a renforcement des tutelles hiérarchiques et pouvoirs pédagogiques donnés aux recteurs, aux chefs d'établissement [...] Les enseignants deviennent des exécutants corvéables à merci...* »<sup>25</sup>.
- 39 À ce syndicat s'oppose le S.G.E.N.-C.F.D.T. (Syndicat général de l'Éducation nationale-Confédération française démocratique du travail) qui est favorable à la prise en compte des revendications des familles<sup>26</sup>. Son champ de syndicalisation est nettement inférieur à celui du S.N.E.S. et sa représentativité est plus faible au Conseil Supérieur de l'Éducation, c'est une des raisons pour lesquelles ses options quant à l'orientation des élèves peinent à s'imposer. Il jouit cependant d'un soutien incontestable de la part des associations de parents d'élèves, notamment de la P.E.E.P. (Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public) ou de la F.C.P.E. (Fédération des conseils de parents d'élèves), qui militent en faveur d'un droit des familles accru en matière d'orientation. Il est très influent auprès d'Alain Savary et de Lionel Jospin, qui semblent prêter une oreille très

attentive à ces représentants de la société civile. Cependant ces ministres, comme tous ceux qui leur succèdent doivent compter avec ce rapport de force en faveur du S.N.E.S.

- 40 Notons qu'il est peut-être abusif d'évoquer les positions des enseignants. Celles-ci ne sont pas unanimes. Elles doivent être distinguées en fonction des syndicats auxquels ils adhèrent car en dernière instance, ce sont les voix de ces derniers qui sont prises en compte lors des négociations qui aboutissent aux décisions. Par ailleurs, la défense de l'intérêt particulier des enseignants, si elle est de toute évidence à prendre en considération, n'est pas le seul facteur qui motive les prises de position des syndicats. Une analyse des discours de ces derniers peut mettre en lumière le fait que leurs positions révèlent aussi des aspirations plus nobles, plus transcendantes, au sens politique du terme : le rôle et la place qu'ils accordent aux enseignants, à l'école, à l'État dans ses rapports à la société constituent une certaine conception de l'intérêt général.
- 41 Le S.G.E.N.-C.F.D.T. souscrit volontiers aux revendications de la « deuxième gauche », celle qui prend naissance au sein du Parti socialiste, avec l'arrivée de Michel Rocard, ancien leader du P.S.U. (Parti socialiste unifié), en 1974. En effet, en avril 1977, au congrès de Nantes, un vif débat sur la nature du socialisme avait opposé Jean-Pierre Chevènement, inspirateur du C.E.R.E.S. (Centre d'étude, de recherches et d'éducation socialistes) et Michel Rocard. Ce dernier s'était montré extrêmement critique vis-à-vis de la culture traditionnelle de gauche, jacobine, centralisatrice, étatique, nationaliste et protectionniste et opposait une « deuxième gauche » plus ouverte à la régionalisation, à l'expérimentation, à l'autogestion. Pierre Lévêque (1996) montre que le P.S.U. a trouvé un relais à la fin des années 1960 dans la C.F.D.T. : « *C'est finalement à la C.F.D.T. que leur audience [celles des membres du P.S.U.] est la plus grande...* ». Les conceptions anti-autoritaires, décentralisatrices, autogestionnaires sont en effet largement défendues par le S.G.E.N.-C.F.D.T. Et cette défense du pouvoir des parents sur l'orientation de leurs enfants participe de toute évidence d'un processus anti-autoritaire, décentralisateur, d'une idéologie favorable à la liberté des individus. Ce à quoi le S.N.E.S. répond qu'elle concourt à une déréglementation, à un désengagement de l'État. Ce syndicat perçoit dans l'État un moyen de contenir une libéralisation de la gestion de l'école et de préserver une certaine égalité de traitement de tous les élèves.
- 42 La tendance dominante du syndicat U.A. (Unité et Action) est d'une sensibilité proche du parti communiste et ceci explique probablement que le syndicat éprouve quelque sympathie pour le ministre Jean-Pierre Chevènement. Ce dernier, plus jacobin, revient sur la politique d'Alain Savary. Il redonne de l'autorité aux enseignants, tant en les considérant comme des détenteurs de savoirs à transmettre, qu'en les érigeant en souverain de l'orientation des élèves. En ce qui concerne les lycées, on peut en effet noter un infléchissement du droit des familles ou une reprise du pouvoir des enseignants sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement qui succède à Alain Savary. Le rôle du conseil des professeurs est réaffirmé : « *Le conseil de classe arrête, sur proposition du conseil des professeurs, les propositions faites à la famille* »<sup>27</sup>. Le fait que la proposition émane du conseil des professeurs tend à redonner du pouvoir aux enseignants. Ce conseil, présidé par le chef d'établissement, est composé essentiellement d'enseignants. Il exclut les parents d'élèves et les élèves qui siègent au conseil de classe. La pratique de ces conseils de professeurs laisse une certaine liberté de parole aux enseignants, liberté qu'ils peuvent utiliser à des fins de propositions, mais qui s'oppose à celle des parents d'élèves.
- 43 Les positions de ces deux syndicats reposent donc sur des approches politiques fort divergentes du rôle de l'école et de l'État. Elles ont pour fondement des idéologies qui

divisent la gauche elle-même et plus particulièrement le Parti socialiste. Il n'est donc pas étonnant que les décisions relatives aux procédures d'orientation se retrouvent à la croisée de ces oppositions fondamentales. Quand la « deuxième gauche » et le S.G.E.N.-C.F.D.T. dénoncent l'autorité d'un État, et par conséquent un pouvoir excessif accordé aux enseignants, spoliant les libertés et aveugle aux réalités sociales, la gauche plus traditionnelle et le S.N.E.S. affirment leur crainte de voir se profiler le recul d'un État qui laisse l'Éducation nationale, les établissements scolaires et les enseignants soumis à la loi du marché. Il s'agit là d'options idéologiques qui sur un plan général sont à prendre en considération. Néanmoins, force est de constater que la seconde option, celle du S.N.E.S. et de la gauche traditionnelle, est moins favorable à la prise en compte des avis des familles dans les procédures d'orientation. Elle a même, lors du ministère de François Bayrou, conduit à renforcer le pouvoir de décision des enseignants en leur donnant la possibilité d'être les seuls décideurs du passage des élèves de 6<sup>e</sup> en 5<sup>e</sup>.

- 44 Une analyse des luttes entre les différents protagonistes de la décision survenues au cours du ministère de François Bayrou peut permettre de comprendre comment et dans quelles conditions il rend une certaine souveraineté aux enseignants dans les décisions relatives à l'orientation des élèves. La droite remporte les élections législatives, le 28 mars 1993. François Bayrou remplace Jack Lang qui vient de succéder à Lionel Jospin. Dès son arrivée au ministère, François Bayrou, conformément au programme de la plate-forme électorale<sup>28</sup> de la droite, tente de mettre un terme à la loi Falloux qui limite les aides de l'État aux établissements privés, en matière d'investissement. Après l'adoption du texte à l'Assemblée nationale le 28 juin 1993, à la suite de débats que les socialistes ont fait durer jusqu'à la fin de la session parlementaire, le ministre n'a pas le temps de faire adopter le texte au Sénat. Il doit attendre la session d'octobre. Se saisissant d'un rapport qu'il vient de commander et qui fait part du mauvais état du parc immobilier des établissements privés, il fait adopter le texte au Sénat le 15 décembre 1993. Pour l'opposition, le débat a été escamoté et une manifestation d'une très grande ampleur a lieu le 16 janvier 1994. La dernière manifestation d'une telle ampleur était celle qui rassemblait les défenseurs du privé, opposés à la création du S.P.U.L.E.N. (Service public unifié et laïque de l'Éducation nationale), elle avait conduit Alain Savary à la démission en juillet 1984. Celui-ci avait entraîné dans sa chute le gouvernement de Pierre Mauroy.
- 45 Au terme de cette lutte, le texte proposé par François Bayrou n'aboutit pas. Plus exactement, ce texte est amputé de l'essentiel par le Conseil constitutionnel et le président de la République s'est empressé de le promulguer en l'état, afin qu'il ne soit pas débattu à nouveau et qu'il ne puisse pas subir des modifications qui le rendraient conformes à la Constitution. François Bayrou semble sortir affaibli d'une telle épreuve tant vis-à-vis des membres du gouvernement et de la droite que de l'opposition<sup>29</sup>. Il va devoir agir avec prudence.
- 46 Édouard Balladur, chef du gouvernement, l'invite alors à lancer un grand débat avec tous les partenaires du système éducatif. De ce débat doit émerger un « *Nouveau contrat pour l'école* » qui recevra l'approbation du Parlement. Parallèlement à cette réflexion sur « *l'avenir du système éducatif* », Alain Bouchez, Inspecteur général de l'Éducation nationale, est invité à présider une commission chargée de formuler des propositions pour réformer le collège. L'inspecteur doit s'appuyer sur le recueil des données d'une consultation que le ministre avait lancée en novembre 1993 en envoyant individuellement une lettre à chaque enseignant, puis il est invité à se rendre sur le terrain et à procéder à des auditions. Un « Livre blanc » est soumis sous une « forme allégée » aux organisations de

parents et d'enseignants, et au Conseil supérieur de l'éducation dès le 4 février 1994. Plusieurs de ces propositions sont retenues dans un « cahier des charges » et servent de base à une expérimentation dans quelques centaines d'établissements. Parmi ces propositions, la classe de sixième deviendrait une classe d'orientation et l'option latin serait restaurée en 5<sup>e</sup>.

- 47 Les débats au sujet du « *Nouveau contrat pour l'école* » ont fait leur chemin et une loi de programmation est adoptée à l'Assemblée nationale le 24 décembre 1994. Il faut attendre sept mois pour que cette loi soit soumise au Sénat, ce qui fait que ce « *Nouveau contrat pour l'école* » n'entre en application qu'à la rentrée 1996. Il organise la scolarité au collège en trois cycles : la classe de 6<sup>e</sup> devient le « *cycle d'adaptation* », les classes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> deviennent le « *cycle central* » et la classe de 3<sup>e</sup> devient le « *cycle d'orientation* ». L'entrée en vigueur de cette réforme dès 1996 fait effectivement de la classe de 6<sup>e</sup> un nouveau palier d'orientation : le pourcentage de redoublements en classe de 6<sup>e</sup> augmente dès 1997 de deux points alors qu'il était stabilisé depuis quelques années autour de 10 % (cf. *tableau 2*). Par ailleurs, la classe de 5<sup>e</sup> offre la possibilité de créer une filière dans laquelle se retrouveront les meilleurs élèves.

Tableau 2/Table 2

ANNÉES REDOUBLEMENTS	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
6 <sup>e</sup>	10,2	10,1	12,1	10,6	10,1	9,4	9,1	8,7	8,3
5 <sup>e</sup>	11,2	10,8	9,7	5,5	5,2	5,0	4,6	4,4	4,2
4 <sup>e</sup>	7,6	7,6	7,1	6,8	8,9	8,7	8,1	7,8	7,4
3 <sup>e</sup>	10,2	10,2	9,8	8,6	8,1	6,8	6,7	6,7	6,4
Passages									
6 <sup>e</sup> -5 <sup>e</sup>	89,0	89,0	86,8	88,4	89,1	90,0	90,5	91,1	91,4
5 <sup>e</sup> -4 <sup>e</sup>	77,6	77,6	80,7	89,4	90,8	91,8	92,4	93,0	93,5
4 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup>	87,3	86,9	87,2	87,5	84,5	83,8	83,5	83,6	83,8
3 <sup>e</sup> gén. -2 <sup>de</sup>	61,6	60,2	59,8	60,3	60,6	61,0	60,4	60,7	61,2
Ens. 3 <sup>e</sup> -2 <sup>de</sup>	54,8	53,5	53,2	53,4	54,5	56,7	56,1	56,2	56,6
3 <sup>e</sup> gén. -B.E.P./C.A.P. 2	22,1	21,9	22,4	22,9	23,2	23,2	23,9	23,7	23,3
Ens. 3 <sup>e</sup> -B.E.P./C.A.P. 2	26,9	26,8	27,1	27,7	27,3	26,1	26,7	26,7	26,5

Évolution des taux de redoublement et de passage dans le premier cycle. Repères et références statistiques, 2004

*Evolution of the success and failure rates in junior high schools. Statistical References, 2004*

- 48 Le S.N.E.S., à la suite de la scission de la F.E.N. en 1992, a encore gagné des sièges au Conseil supérieur de l'éducation. Sa forte représentation lui permet d'affermir ses positions. Et si François Bayrou, à maintes reprises, rend hommage à tous les syndicats avec lesquels il a travaillé en bonne intelligence, il suit en partie la position du syndicat majoritaire, à savoir spécialiser très tôt les voies au collège (l'option latin<sup>30</sup> participe de cette spécialisation) et conserver une certaine autorité des enseignants dans les procédures d'orientation. Le ministre suit les propositions de la commission Bouchez. Mais il sait aussi que le S.N.E.S. ne s'oppose pas à cette transformation des cycles, qui finalement confère un regain de pouvoir aux enseignants dans les procédures d'orientation des élèves. Ces mesures, qui consistent à autoriser le redoublement en classe de 6<sup>e</sup> sans tenir compte de l'avis des parents d'élèves et à restaurer des filières au collège, desservent les enfants issus des milieux les plus défavorisés.
- 49 Par ailleurs, le retour à la normale des taux de redoublement apparaît dès l'année suivante (cf. *tableau 1*). Il faut probablement y voir la pugnacité de Claude Allègre qui vient de succéder à François Bayrou, à la suite de la victoire de la gauche aux élections législatives du 1<sup>er</sup> juin 1997. Il publie en effet une circulaire<sup>31</sup> au moment des conseils de classes qui mentionne que « *Le redoublement ne doit pas être une solution de facilité [...] Une augmentation récente du taux de redoublement, notamment en sixième, est observée : une telle évolution n'est pas souhaitable car le redoublement n'est pas en lui-même un gage de succès [...] Lorsque le redoublement s'est avéré nécessaire, sa finalité doit être clairement expliquée à l'élève et à sa famille. Il ne doit jamais être une simple redite mais dans tous les cas reposer sur un contrat de réussite individuelle avec l'élève, fondé sur une analyse de ses difficultés et proposant des éléments de remédiation...* ». Cette circulaire rappelle par ailleurs que « *plusieurs niveaux de dialogue ont été prévus : avec les professeurs des disciplines, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues, le chef d'établissement et en cas de désaccord, au sein de la commission d'appel* ».
- 50 Les enseignants suivent alors les recommandations du ministre. Probablement les inspecteurs d'académie et les chefs d'établissement ont-ils constitué des relais efficaces et les conseillers d'orientation-psychologues ont-ils été suffisamment influents auprès des enseignants. Mais ici encore l'équilibre des forces en présence n'est-il pas en faveur des porte-paroles du ministre ? Ne jouissent-ils pas du soutien d'un ministre qui a montré, à plusieurs reprises, une certaine méfiance à l'égard des enseignants, et qui a témoigné de sa volonté de tenir les syndicats, particulièrement le S.N.E.S., à l'écart de décisions qu'il estime être de son ressort ? Quoi qu'il en soit, un coup d'arrêt net est porté à cette augmentation brutale du taux de redoublement en 6<sup>e</sup>.
- 51 Ainsi, l'évolution des décisions relatives à l'orientation des élèves résulte de la transformation des rapports de force entre les protagonistes de la décision. La puissance des syndicats, liée à l'étendue de leur champ de syndicalisation, de même que l'autonomie dont dispose un ministre à l'égard de tous ses partenaires, sont des facteurs déterminants quant à la teneur des décisions. Or force est de constater que la démocratisation qualitative, parce qu'elle exacerbe les tensions entre des principes antagoniques et qu'elle oppose les acteurs attachés à ces principes, est particulièrement sensible à l'évolution de ces rapports de forces. Ce qui explique probablement que parmi les décisions relatives à l'orientation des élèves, celles qui sous-tendent ce processus de démocratisation qualitative connaissent de tels aléas.

## Conclusion

- 52 L'évolution de l'orientation des élèves peut en partie s'expliquer par l'histoire politique. Cette histoire interroge les grandes finalités que l'État assigne à l'école, mais elle questionne aussi les clivages qui traversent les partis politiques et les syndicats. Elle permet de mettre en lumière les luttes que ces derniers mènent pour conquérir le pouvoir et pour infléchir les décisions dans le sens qu'ils souhaitent.
- 53 L'orientation des élèves est sous-tendue par deux conceptions différentes de la démocratisation de l'enseignement secondaire : la démocratisation quantitative et la démocratisation qualitative. Ces deux notions renvoient effectivement à des approches différentes du rôle de l'État et des missions qu'il assigne à ses institutions, et elles sont aussi au cœur de luttes entre les différents protagonistes des décisions au sein de l'Éducation nationale.
- 54 La première semble davantage guidée par le souci du bien commun, elle est soutenue par des acteurs globalement plus favorables à un État garant d'une certaine égalité entre les citoyens. Lorsqu'une décision relative à l'orientation des élèves est envisageable dans le cadre de la démocratisation quantitative et qu'elle ne semble pas porter atteinte aux individus, elle peut faire l'objet de décisions dans lesquelles les acteurs se retrouvent de manière assez consensuelle. Dans ce cas, l'évolution de l'orientation des élèves peut être positive. La prolongation de la durée de scolarité des élèves et l'augmentation des flux en direction du lycée sont en effet significatives.
- 55 La seconde prend davantage en considération l'individu, elle est encouragée par des acteurs plus sensibles à la liberté des individus et à une égalité réelle. Lorsque les décisions relatives à l'orientation des élèves s'inscrivent dans une perspective de démocratisation qualitative, elles semblent davantage faire l'objet de débats et de luttes entre les différents protagonistes de la décision. La prise en compte des aspirations individuelles pose problème à certains ministres et à certains syndicats, dans la mesure où l'autorité de l'État et des enseignants, garante d'une égalité formelle, semble mise en danger. Et dans ce cas, l'orientation des élèves dans les différentes voies offertes au collège et au lycée reste dépendante des origines sociales des élèves.
- 56 Les mesures prises en faveur de la démocratisation qualitative n'ont pas été suivies des effets escomptés. Il semble que le dialogue entre les enseignants et les élèves ou leur famille, relayé par les conseillers d'orientation-psychologues, de même que la mise en place recommandée par la loi d'orientation de juillet 1989 d'un « projet d'orientation » négocié entre l'élève et les enseignants, n'aient pas porté leurs fruits. Le dialogue, s'il est nécessaire, ne semble pas être le facteur essentiel de cette démocratisation qualitative. Et si l'on s'en tient au dernier rapport d'André Legrand et de Maryse Hénoque (2004) concernant l'orientation des élèves, tout semble converger pour admettre qu'une véritable politique de l'État en matière d'orientation n'a jamais été mise en place. Les auteurs remarquent en effet une absence de pilotage par l'État de cette politique. En même temps que l'État a perdu ses illusions quant à une possibilité de contrôle des flux d'élèves, les structures de pilotage de l'orientation du ministère ont décliné progressivement dans les années 1980 et 1990. À tel point que l'I.G.A.E.N.R. (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche), dans son rapport de 1998, évoque « *l'hypocrisie fondamentale qu'est l'orientation précoce ou par défaut vers les lycées professionnels des élèves en situation d'échec* » et qu'elle dénonce « *un net déficit*

de politique à tous les niveaux en matière d'orientation », pour conclure que « faute d'une telle politique, le hasard des lieux et des personnes décide bien souvent du destin scolaire – et partant professionnel – des jeunes collégiens ».

- 57 En somme, les décisions relatives à l'orientation des élèves n'échappent pas à un ensemble de facteurs que l'on peut considérer comme étant de nature politique. En effet, ces décisions peuvent être envisagées comme relevant des questions relatives aux rapports entre l'individu et la société. De ce point de vue, elles interrogent les formes de transcendance que de nombreuses idéologies proposent. Mais elles s'inscrivent aussi dans des luttes pour le pouvoir et dans des contextes singuliers. De ce fait, elles renvoient à l'action des acteurs, aux batailles qu'ils se livrent afin que triomphent les idéologies dont ils sont porteurs.
- 58 Il semble donc qu'une histoire politique puisse concourir, à côté d'autres disciplines comme la sociologie de l'éducation ou la psychologie, à l'explication d'un certain nombre de réussites ou d'échecs dans les actions menées en faveur de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Cette histoire politique de l'évolution de l'orientation des élèves déplace alors sensiblement les causes que l'on attribue généralement au dysfonctionnement du système éducatif, elle tend à redonner de l'importance au rôle que l'on accorde à l'État. Car si les dysfonctionnements dans les procédures d'orientation apparaissent généralement au niveau des établissements, ces dysfonctionnements trouvent aussi leur origine dans des choix de nature politique.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Barret, P. (1998). *La politique éducative du gouvernement de la France de juillet 1984 à mars 1986. Le ministère de Jean-Pierre Chevènement*. Thèse de sociologie politique, sous la direction de J.-M. Vincent, Paris VIII, Saint-Denis.
- Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après ?* Paris : La découverte.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : P.U.F.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Folio Essais.
- Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice*. Paris : Métailié.
- Derouet, J.-L. (2003). *Le collège unique en question*. Paris : P.U.F.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : P.U.F.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : P.U.F.
- Geay, B. (1997). *Le syndicalisme enseignant en France*. Paris : La découverte.
- Huteau, M., & Lautrey, J. (1978). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation professionnelle en France. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 8, 3-43.
- Legrand, A. (1994). *Le système E*. Saint-Amand-Montrond : Denoël.
- Legrand, A., & Henoque, M. (2004). *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation*. Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Levêque, P. (1997). *Histoire des forces politiques en France de 1940 à nos jours*. Paris : Armand Colin.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La découverte.
- Poupeau, F. (2003). *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*. Paris : Raisons d'agir.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : P.U.F.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politique. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Rémond, R. (1998). La nature du politique. In S. Berstein, & P. Milza (Éds.), *Axes et méthodes de l'histoire politique*. Paris : P.U.F.
- Robert, A. (1989). *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires. Positions idéologiques du S.N.I., du S.N.E.S. et du S.G.E.N. par rapport au système d'Éducation nationale entre 1968 et 1982. Essai d'interprétation*. Thèse pour le doctorat, Université René Descartes, Paris V, sous la direction de V. Isambert-Jamati.
- Robert, A. (1996). *Le syndicalisme des enseignants*. Paris : La documentation française.
- Schnapper, D. (2002). *La démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporain*. Paris : Gallimard.
- Solau, G. (2002). Les modalités de changement dans le système éducatif. *Politique et management public*. Vol. 20, 2.

## Bulletin officiel de l'Éducation nationale

- Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.
- Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975, « Loi relative à l'éducation », B.O.E.N., 17-07-1975.
- Décret n° 73-129 du 12 février 1973, « Procédures d'orientation dans le second degré de l'enseignement public », J.O.R.F. du 13 février 1973.
- Circulaire n° 77-429 du 14 novembre 1977, « Instructions pour l'année 1977-1978 », J.O.R.F. du 15 novembre 1977.
- Note de service n° 81-530 du 23-12-1981, « Préparation et mise en œuvre de l'orientation au cours de l'année scolaire 1981-1982 en vue de la rentrée 1982 », B.O.E.N., 1-01-1982.
- Circulaire n° 82-599 du 23-12-1982, « Préparation de rentrée », B.O.E.N., 13-01-1983.
- Note de service n° 82-601 du 23-12-1982, « Préparation de rentrée », B.O.E.N., 3-01-1983.
- Décret n° 85-547 du 20-05-1985, « Organisation des procédures d'orientation dans les lycées », B.O.E.N., 06-06-1985.
- Circulaire du 23-02-1989 relative au renouveau du service public, J.O.R.F. du 24-02-1989.

Loi n° 89-486 du 10-07-1989, « Loi d'orientation sur l'éducation », B.O.E.N., 31-07-1989.

Décret n° 90-484 du 14-06-1990, « Orientation et affectation des élèves », B.O.E.N., 15-06-1990.

Circulaire n° 91-018 du 28-01-1991, « Orientation à l'issue de la classe de cinquième et accueil de tous les élèves dans le cycle d'orientation », B.O.E.N., 31-01-1991.

« Nouveau contrat pour l'école », B.O.E.N., 23-06-1994.

Circulaire n° 98-119 du 2-06-1998, « Amélioration des procédures d'orientation », R.L.R. 523-0.

## Documents relatifs aux partis politiques, aux ministères et presse

Mexandeau L., & Quilliot R. (1978). *Libérer l'école. Plan socialiste pour l'Éducation nationale*. Paris : Flammarion.

Parti socialiste (1978). *Le programme commun de gouvernement de gauche. Propositions pour l'actualisation*. Paris : Flammarion.

Conférence de presse sur les lycées. In *Principales déclarations de M. Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale*, (1984) M.E.N., service d'information, fascicule II.

Prost A. (1982). *Les lycées et leurs études au seuil du XX<sup>e</sup> siècle*. Rapport du groupe de travail sur les lycées, p. 66.

Déclaration de M. Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, à propos des lycées. Archives du cabinet de Jean-Pierre Chevènement, 12-11-1985, C. : 1990 0076, art. 1.

Conférence de presse de présentation de la loi-programme pour les enseignements technologiques et professionnels. *Les cahiers de l'Éducation nationale*, juin 1985.

U.D.F., R.P.R., *Le projet de l'union pour la France*. Élections législatives, mars 1993.

Plan pour l'avenir de l'Éducation nationale. In *Les cahiers de l'Éducation nationale*, janvier 1988.

Le ministre de l'Éducation fragilisé ? *Le Monde*, 15-01-1994.

Colères lycéennes et inquiétudes politiques. *Le Monde*, 23-10-1990.

Pourquoi les lycées ont-ils craqué ? *Le Monde de l'éducation*, avril 1991.

## Bulletins syndicaux

*Supplément à l'U.S. (L'université syndicaliste)*, 231, 14-02-1990 (Bulletin du S.N.E.S.).

« Les élèves au centre », *Profession éducation*, 1990 (Bulletin du S.G.E.N.-C.F.D.T.).

## NOTES

1. Note préliminaire au décret n° 59-57 du 6 janvier 1959.
2. J.-L. Derouet (2003) montre qu'une partie des classes populaires, à partir des années 1930, refuse de conforter sa propre identité populaire, en même temps qu'elle souhaite intégrer une classe plus élevée dans la hiérarchie sociale. Sa culture de référence et l'école qu'elle aspire à fréquenter deviennent celles de la bourgeoisie. Les classes moyennes sont en quelque sorte le

produit de cette renonciation à la stratégie de lutte des classes et elles sont en partie à l'origine de cette aspiration à plus de mobilité sociale.

3. Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975, « Loi relative à l'éducation », B.O.E.N., 17-07-1975.
4. Schnapper (2002), 4<sup>e</sup> de couverture.
5. Parti socialiste (1978), *Le programme commun de gouvernement de gauche. Propositions pour l'actualisation*, Paris : Flammarion, p. 31.
6. Mexandeau L., & Quilliot R. (1978), *Libérer l'école. Plan socialiste pour l'Éducation nationale*, Paris, Flammarion, p. 112.
7. Prost A. (1982), *Les lycées et leurs études au seuil du XX<sup>e</sup> siècle*, rapport du groupe de travail sur les lycées, p. 66.
8. « Conférence de presse sur les lycées » in *Principales déclarations de M. Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale*, (1984) M.E.N., service d'information, fascicule II.
9. « Conférence de presse de présentation de la loi-programme pour les enseignements technologiques et professionnels », *Les cahiers de l'Éducation nationale*, juin 1985.
10. *Ibid.*
11. « Déclaration de M. Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, à propos des lycées », archives de cabinet, 12-11-1985, C. : 1990 0076, art 1.
12. « Plan pour l'avenir de l'Éducation nationale » in *Les cahiers de l'Éducation nationale*, janvier 1988.
13. Loi n° 89-486 du 10-07-1989, « Loi d'orientation sur l'éducation », B.O.E.N., 31-07-1989.
14. « Colères lycéennes et inquiétudes politiques », *Le Monde*, 23-10-1990.
15. « Pourquoi les lycées ont-ils craqué ? », *Le Monde de l'éducation*, avril 1991.
16. *Ibid.*
17. On pourra se reporter au *tableau 1* situé en annexe de cet article.
18. C'est Alain Savary qui expérimente ces classes et Jean-Pierre Chevènement qui généralise leur mise en place.
19. Circulaire n° 82-599 du 23-12-1982, « Préparation de rentrée », B.O.E.N. spécial, 13-01-1983.
20. Circulaire n° 91-018 du 28-01-1991, « Orientation des élèves à l'issue de la classe de cinquième et affectation de tous les élèves dans le cycle d'orientation », B.O.E.N., 31-01-1991.
21. Note de service n° 81-530 du 23-12-1981, « Préparation et mise en œuvre de l'orientation au cours de l'année scolaire 1981-1982 en vue de la rentrée 1982 », B.O.E.N., 1-01-1982.
22. Circulaire n° 82-599 du 23-12-1982, « Préparation de rentrée », B.O.E.N. spécial, 13-01-1983.
23. Note de service n° 82-601 du 23-12-1982, « Préparation de rentrée », B.O.E.N. spécial, 13-01-1983.
24. Circulaire du 23-02-1989 relative au renouveau du service public, J.O.R.F. du 24-02-1989.
25. *Supplément à l'Université syndicaliste*, 231, 14-02-1990.
26. « Les élèves au centre », *Profession éducation*, novembre 1990.
27. Décret n° 85-547 du 20-05-1985, « Organisation des procédures d'orientation dans les lycées », B.O.E.N., 6-06-1985.
28. U.D.F., R.P.R., *Le projet de l'union pour la France*, Élections législatives, mars 1993.
29. « Le ministre de l'Éducation fragilisé ? », *Le Monde*, 15-01-1994.
30. François Bayrou, professeur agrégé de lettres classiques, est depuis longtemps favorable au retour de l'option latin et cette volonté rencontre l'accord du S.N.E.S. qui désire une véritable spécialisation dès le collège. André Legrand (1994) dira que la restauration de cette option « a sonné le glas du collège unique ».
31. Circulaire n° 98-119 du 2-06-1998, « Amélioration des procédures d'orientation », R.L.R. 523-0.

---

## RÉSUMÉS

L'orientation des élèves au collège questionne le type de démocratisation de l'enseignement secondaire que l'on essaie de mettre en œuvre. Une histoire politique des vingt-cinq dernières années montre que lorsqu'il s'agit d'élever globalement le niveau de la formation des élèves (démocratisation quantitative), un certain consensus règne entre les différents acteurs qui participent aux décisions relatives à cette orientation, en partie parce que cet objectif peut être profitable aux individus. En revanche, dès lors que l'individu passe au premier plan (démocratisation qualitative) et qu'il risque de porter atteinte à une certaine conception du bien commun, les décisions font l'objet de luttes plus âpres. Lorsque les décisions relatives à l'orientation des élèves entendent s'inscrire dans une dynamique de démocratisation qualitative, elles semblent plus difficiles à prendre et sont souvent suivies d'effets discutables.

Process of placing students in tracks in middle school leads one to question the type of democratisation of secondary school education that is trying to be implemented. An examination of educational policies over the last twenty-five years shows that when the aim is an overall rise in students' levels of achievement (quantitative democratization), a certain consensus is apparent amongst the various people involved in this process of placing students in tracks, for it is of benefit to the individual. However, when the individual is put in the forefront (qualitative democratization), and is a threat to the common good, the decisions taken are the subject of acrimonious debate. Hence, when decisions related to pupils' tracking procedures subscribe to qualitative democratisation, they are difficult to take and have debatable consequences.

## INDEX

**Mots-clés :** Démocratisation, Enseignants, Ministres de l'Éducation nationale, Orientation, Syndicats

**Keywords :** Career guidance, Democratization, Ministers of Education, Teachers, Trade-unions

## AUTEUR

### GUY LAPOSTOLLE

est professeur agrégé exerçant à la fois en lycée et à l'université, docteur en histoire contemporaine et sciences de l'éducation. Sa thèse de doctorat, dirigée par Georges Solaux et Serge Wolikow, a pour titre « La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand ». Ses travaux portent sur les politiques éducatives (rôle de l'expertise, rôles des différents acteurs dans la prise de décision), et sur la démocratisation de l'enseignement secondaire. Courriel : guy.lapostolle@wanadoo.fr