

LA RÉSISTIBLE MARCHÉ VERS LE COLLÈGE UNIQUE

CLAUDE LELIÈVRE

La volonté de mettre en place une “école moyenne” a buté, jusque au moins la réforme Cappelle-Fouchet de 1963, sur une difficulté incontournable : a qui appartenait-il de dispenser l’enseignement durant cette seconde phase succédant à l’école élémentaire ? Comme l’a souligné Antoine Prost, l’enjeu ne se réduisait pas à ses aspects corporatifs, puisqu’il était aussi pédagogique et culturel : *“Par-delà des intérêts catégoriels ce sont deux conceptions de la démocratisation de l’enseignement qui s’affrontent avec bonne foi. Pour les défenseurs du secondaire, convaincus de l’excellence de leur enseignement et de l’universalité de leur culture, la vraie démocratisation consiste à donner aux enfants du peuple ce qu’il y a de meilleur, c’est-à-dire à les intégrer dans le secondaire tel qu’il est. Modifier celui-ci pour les accueillir, ce serait leur donner une culture “au rabais”, et ils s’y refusent avec une sincère énergie. Pour les praticiens du primaire, qui connaissent les enfants du peuple parce qu’ils les accueillent déjà dans leurs écoles primaires et que leurs écoles sont implantées dans les quartiers populaires, ce discours constitue une tragique méprise : ce qui convient à la masse de la population, ce que demandent les familles et attendent les élèves, ce n’est pas cette culture prestigieuse mais intimidante, désincarnée et lointaine. C’est un enseignement plus concret, plus proche des préoccupations quotidiennes des élèves, plus attentif à leurs débouchés professionnels”*¹.

Il y a lieu, par ailleurs, de prendre conscience de la distinction à faire entre, d’une part une démocratisation limitée au recrutement élargi des élites et d’autre part, une démocratisation pleine et entière, généralisée. C’est ce que s’efforçait de faire - déjà - Henri Wallon, distinguant nettement entre l’“élitisme républicain” des tenants de l’“École unique” (dominant dans les projets et les réalisations de l’entre-deux-guerres) et la “réforme démocratique” proposée par le plan Langevin-Wallon de 1947 : *“Il y a deux façons de concevoir l’enseignement démocratique. Il y a d’abord une façon individualiste qui paraît avoir prédominé dans la période de l’entre-deux-guerres : c’est poser que tout homme, tout enfant, quelle que soit son origine sociale, doit pouvoir, s’il en a les mérites, arriver aux plus hautes situations dirigeantes (...). C’est une conception qui reste individualiste en ce sens que, si les situations les plus belles sont données aux plus méritants, il n’y a pas, à tout prendre, une élévation sensible du niveau culturel pour la masse du pays (...). Aujourd’hui, nous envisageons la réforme démocratique de l’enseignement sous une forme beaucoup plus générale. (...) La conception démocratique de l’enseignement qui envisage, elle, une élévation totale de la nation, quelle que soit la situation occupée, ou plutôt quel que soit le travail et quelles que soient les fonctions qu’auront à remplir tous les individus de la société, exige que, selon ses aptitudes, naturellement, chacun ait accès à la culture la plus élevée”*².

1 “Éducation, société et politiques”, Paris, Seuil, 1992, p. 79 et 80.

2 Conférence d’Henri Wallon à Besançon, en 1946, sur “La réforme de l’enseignement et l’Éducation nouvelle”.

LE COLLÈGE D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL GAULLIEN : LE RECRUTEMENT ÉLARGI DES ÉLITES

Le général de Gaulle est arrivé au pouvoir avec un grand projet : redresser la France, la replacer à son rang de Grand de ce monde. Or, cette remontée en puissance doit s'opérer sur un nouveau champ de bataille, technico-économique, alors que le traité de Rome signé en 1957 a créé l'Europe économique. Ce qui paraît alors décisif, c'est le recrutement élargi des élites scientifiques et techniques.

Charles de Gaulle met en œuvre sa priorité des priorités : le développement des enseignements supérieurs. De la fin des années 50 à la fin des années 60, les effectifs du supérieur sont multipliés par 2,5. Le budget fait plus que suivre puisqu'il est multiplié par 4 en francs constants.

Mais une question incontournable se pose alors : comment alimenter ce recrutement élargi des élites ? Dès 1960, le comité Rueff-Armand (créé en vue du plan pour la période 1962-70) n'avait pas hésité à écrire : "Le système actuel conduit à un véritable gaspillage intellectuel de la jeunesse ; l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur en milieu ouvrier et rural doit être élargi".

Le principe essentiel de la réforme de 1963 est simple et fondamentalement institutionnel. Puisque l'orientation n'a pas d'effet réel lorsqu'elle se fait à l'intérieur des divers types d'établissement (du primaire au secondaire), il faut créer un nouveau type d'établissement, le CES (collège d'enseignement secondaire), "un établissement polyvalent, réunissant sous le même toit toutes les formes d'enseignement entre la fin des études élémentaires et la fin de la scolarité obligatoire".

Et ce nouveau dispositif a fonctionné selon les vœux du général de Gaulle, qui cherchait moins la justice sociale et l'égalité des chances que d'assurer un recrutement élargi des élites en captant tous les bons élèves, "normalement doués", quelles que soient leurs origines sociales, afin de combler le déficit de la France en ingénieurs et en cadres dans la guerre internationale technico-économique. Il lui suffisait, pour son objectif prioritaire,

d'assurer une bonne orientation/sélection dans un "établissement polyvalent".

Ce collège du premier cycle du secondaire n'est pas le collège unique. Les collèges d'enseignement secondaire comprennent trois groupes de sections (trois filières) caractérisées par leur encadrement et leur pédagogie spécifiques, par leurs débouchés propres dominants.

Un enseignement général long, classique ou moderne (la voie I) est dispensé par des professeurs agrégés ou certifiés ; il alimente normalement le second cycle long. Les élèves y bénéficient de la "méthode des lycées, avec des professeurs spécialisés (enseignants ayant reçu une formation de l'enseignement supérieur), car les élèves accueillis dans ces sections y ont individuellement plus d'indépendance, plus de responsabilités aussi, et plus de facilités d'approfondissement"³.

Un enseignement général moderne court (la voie II) est assuré par des professeurs bivalents (le plus souvent instituteurs ayant préparé le diplôme du CAP-CEG). Ce qui doit convenir à ces élèves, ce sont "des maîtres polyvalents, anciens instituteurs, ayant une solide expérience pédagogique, sachant soutenir les élèves et leur faciliter la synthèse et l'assimilation des cours par une attention méthodique"⁴.

Un enseignement terminal (la filière transition-pratique, dite voie III) est dispensé par des instituteurs en principe spécialisés. On considère que les élèves de cette filière sont des "adolescents qui, peu enclins à un enseignement conceptuel, tireront un meilleur profit d'une formation à caractère pratique (...) ; on reconnaît en eux de l'intérêt pour le concret, un sens de l'observation développé, le goût des activités pratiques, un sentiment précoce des responsabilités et le désir de s'engager rapidement dans la vie active".

Une dernière remarque – capitale – s'impose : "l'élitisme républicain" (l'unification des élites scolaires) se fait finalement au profit du secondaire traditionnel (la voie I), au sein de la culture secondaire. Il n'y aura plus, en principe, de très bons élèves (voire de bons élèves) dans ce qui succède au primaire supérieur (la voie II). Une certaine mobilité sociale, une certaine démocratisation (limitée) accompagnent le recrutement élargi des élites dans le cadre d'une culture

3 Jean Capelle, "L'option moderne s'enrichit", *Education nationale* du 29 novembre 1966.

4 Instructions du 10 septembre 1963 (Jean Capelle).

d'excellence dominante inchangée pour l'élite : la culture secondaire de la voie I.

LE COLLÈGE UNIQUE GISCARDIEN : LA DÉLIMITATION AVORTÉE D'UNE CULTURE MINIMALE COMMUNE

Dans le cadre du "libéralisme avancé" (orthodoxe sur le plan socio-économique, et "avancé" pour les femmes – loi sur l'interruption de grossesse – ; pour les jeunes – âge de la majorité abaissé à 18 ans), le "collège unique" s'inscrit formellement dans la ligne "social-démocrate" de la "comprehensive school" (travailliste), de la "Gesamtschule" (des "Länder" sociaux démocrates allemands) et de "l'école de base suédoise" (social-démocrate).

Des sa première conférence de presse à l'Élysée, le 25 juillet 1974, Valéry Giscard d'Estaing trace les bases de sa réforme du collège : *"Le premier objectif, c'est l'élevation du niveau de connaissance et de culture des Français. [...] On peut se poser la question de savoir si, à côté de l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans, il ne faudrait pas imaginer une autre obligation qui serait de donner à chaque Française ou Français un savoir minimal". Et dans son livre "Démocratie française" - la charte du "libéralisme avancé" - paru en octobre 1976, il précise : "La mise en place d'un système unique de collèges pour tous les jeunes Français constituera un moyen puissant d'égaliser leur acquis culturel. Elle devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un "savoir commun", variable avec le temps et exprimant notre civilisation particulière"*⁵.

Valéry Giscard d'Estaing a placé le débat là où il devait se situer : à savoir non seulement sur le plan structurel (effacement des filières), mais aussi et surtout sur le plan culturel (quelle culture commune proposer ?). Or, cela était tout à fait nécessaire à partir du moment où on ne distinguait plus d'office entre la culture secondaire propre à la "voie I" (la filière "longue" vers le lycée et l'université) et celles requises pour les voies II ou III (reprise du primaire supérieur ou "transition-pratique").

Les adversaires de sa réforme (de "gauche", de "droite" ou du "centre") ont retourné la signification de "savoir minimal" (ou "savoir minimum") dans le sens de "minimiser les savoirs". Ce n'était pas – c'est le moins que l'on puisse dire – prendre au sérieux (ou au mot) le Président de la République. Le débat sur "la définition d'un savoir commun (minimal) exprimant notre civilisation particulière" qu'appelaient de ses vœux Valéry Giscard d'Estaing n'a pu avoir lieu. Et le "collège unique" n'a pu être fondé à partir de ce qui était son principe et son ambition ; d'où un dérèglement permanent puisque, au débat culturel avorté et à la définition d'une culture commune minimale, ont été substituées des mesures pédagogiques ou organisationnelles sans fondement (culturel) véritable.

Du coup, le thème du collège "unique" – de l'unicité – a été marqué paradoxalement par le pluriel. La prise en compte des différences s'est faite sous le seul signe – équivoque – du divers, voire de la diversification (sur le plan institutionnel, ou organisationnel, ou pédagogique). En l'absence d'une clarification dans le domaine culturel lui-même, la voie était ouverte davantage à l'approfondissement des différences culturelles qu'à leur affaiblissement. Ce qui est venu immédiatement à l'ordre du jour, c'est une certaine pédagogie différenciée, comme le proclame, des 1978, le ministre Christian Beullac : *"Le collège unique n'est pas le collège uniforme ; la personnalité de chaque élève doit être prise en compte par une pédagogie adaptée et différenciée"*⁶.

Puis arrive la mise en exergue des différenciations permise par les établissements (les prises en compte de "l'effet établissement" se multiplient ; le projet d'établissement est prôné).

L'un des axes de la politique ministérielle actuelle confirme cette orientation : il s'agit de donner plus d'espace de différenciation aux établissements, et d'abord à leur direction.

UNE QUESTION VIVE ... ENTERRÉE

La question - non résolue - d'une définition d'une culture commune scolaire qui peut seule donner sens à l'ambition du collège unique revient à la surface chaque fois qu'est entreprise une réflexion approfondie sur

5 "Démocratie française", Paris, Fayard, p. 66.

6 "Le courrier de l'éducation", n° 72.

l'École. On n'en prendra pour preuve que le rapport du Collège de France de 1985 et le rapport du Conseil national des programmes de 1994.

La commande du président de la République François Mitterrand adressée à Pierre Bourdieu et au Collège de France le 13 février 1984 ("réfléchir à ce que pourraient être les principes fondamentaux de l'avenir" pour le système scolaire) aboutit significativement à l'idée de "la définition d'un minimum culturel commun" ("Des programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun, c'est-à-dire le noyau de savoirs et de savoir-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens devraient posséder...[...]. Cette formation élémentaire devrait mettre l'accent sur les savoirs fondamentaux qui sont la condition de l'acquisition de tous les autres savoirs, et sur la disposition à acquérir des savoirs").

À la fin de l'année 1988, une commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement est créée par le ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin. Elle est présidée par Pierre Bourdieu et François Gros ; et elle est composée d'une douzaine de membres dont la plupart président par ailleurs des "missions de réflexion" par grandes disciplines. Une consultation nationale est décidée et engagée, portant principalement sur les contenus d'enseignement. Un questionnaire est distribué à un million d'exemplaires. Une trentaine de colloques régionaux se tiennent à la fin de l'année de 1989, préludes au colloque national de janvier 1990 et à l'installation d'un Conseil national des programmes. Mais, les travaux des "missions de réflexion" n'étant sortis de leur confidentialité que très tardivement (fin novembre 1989 !), la question des contenus d'enseignement (et a fortiori celle du "minimum culturel commun") n'est pas au centre des débats des colloques qui se transforment en "états généraux" de l'enseignement tous azimuts...

Cinq ans plus tard, en septembre 1994, le ministre de l'Éducation nationale François Bayrou invite le Conseil national des programmes à mener une réflexion destinée à "préciser les savoirs essentiels" ainsi qu'à étudier "l'organisation des champs disciplinaires". Le rapport du Conseil national des programmes remis au ministre

marque une ambition élevée : "Il est nécessaire de réactiver aujourd'hui l'idéal républicain d'un "socle commun" cohérent de connaissances et de compétences, y compris pratiques et réflexives devant être transmis au collège [...]. Après le temps de l'élitisme, après celui de la massification, voici celui d'une démocratisation qui doit allier la qualité à la quantité [...]. C'est bien au stade du collège que s'impose l'idée d'un socle fondamental dont on devrait s'assurer qu'il est transmis à tous : car il peut parfois marquer la fin de la scolarité obligatoire, à tout le moins celle du parcours unique."⁷ Et le Conseil national des programmes propose une méthode pour qu'il puisse y avoir un vaste débat public, en connaissance de cause, ayant sa conclusion dans l'enceinte du Parlement. Ces propositions, adressées au ministre François Bayrou en décembre 1994, resteront lettre morte et ne feront l'objet d'aucune... publicité, jusqu'à son départ du ministère en juin 1997.

OÙ EN EST-ON ACTUELLEMENT ?

Quid du collège, la pierre de touche d'une éventuelle démocratisation généralisée (puisqu'elle concerne la bonne fin de la scolarité de l'ensemble de chaque classe d'âge) ? On se souvient de la formule du ministre démocrate-chrétien François Bayrou ("collège unique, collège inique") rejoignant à soixante-dix ans d'intervalle le slogan des cléricaux de l'entre-deux-guerres ("école unique, école inique"). Il s'agissait, pour lui, de "passer du collège pour tous, au collège pour chacun".

Avec la ministre déléguée à l'enseignement scolaire Ségolène Royal, le collège unique doit laisser la place "au collège pour tous et pour chacun"...

Ses objectifs, tels qu'ils apparaissent clairement dans son discours à la Sorbonne du 18 mai 1999 sur "le collège de l'an 2000", laissent dans l'ombre la question de la culture (commune) à assurer au collège ; et ils sont très significatifs : "1^{er} objectif : prendre en compte des élèves différents dans un collège pour tous [...]. 2^e objectif : diversifier les méthodes d'enseignement pour aiguïser l'appétit d'apprendre et l'envie de progresser. [...]. 3^e objectif : améliorer la qualité de la vie dans la maison collège"⁸.

La messe serait-elle dite et les derniers sacrements du

7 "Idées directrices pour les programmes du collège", rapport du Conseil national des programmes, décembre 1994, p. 3, 18 et 20.

8 "Réussir la mutation du collège des années 2000 : un collège pour tous et pour chacun", discours de Ségolène Royal à la Sorbonne le 18 mai 1999.

collège unique administrés ? Ce n'est pas absolument sûr car il reste une (mince) ouverture. Le rapport "Dubet" sur les collèges remis au ministre déléguée à l'enseignement scolaire ce même 18 mai 1999 précise en effet que "le collège doit aussi mieux définir les savoirs et les compétences qu'il peut attendre de tous afin de mieux identifier et hiérarchiser les priorités. On ne peut pas véritablement choisir entre le modèle d'un collège préparant uniquement les élèves au lycée d'enseignement général, et celui d'un collège uniquement soucieux de donner la même

culture à chacun. Le collège pour tous doit poursuivre ces deux objectifs, ce qui suppose une réflexion sérieuse sur les compétences et les connaissances qui doivent constituer le socle commun d'une génération".

Claude LELIÈVRE

*Professeur d'histoire de l'éducation
à l'Université René Descartes-Paris V
Auteur de "L'École à la française en danger ?"
(Nathan, 1996)*

Faint, illegible text at the top left of the page, possibly bleed-through from the reverse side.

Faint, illegible text at the top right of the page, possibly bleed-through from the reverse side.

