

## **Les savoirs : une approche historique** (Intervention à la Ligue de l'enseignement, 29 mars 1999)

---

L'approche historique est souvent très éclairante par rapport à nos problèmes actuels et, pour tenter de dépasser les clivages d'opinion, les idées reçues, les positions un peu trop rigides sur des questions d'actualité où, souvent, les choses se mêlent et s'emmêlent dans la passion. Je me suis aperçu que cette approche historique était très liée à d'autres questions, comme la structuration de la société, la diffusion de la culture et la question de la structuration de l'École.

### ***L'université médiévale***

La question des contenus apparaît pour la première fois dans l'université médiévale. Dans celle-ci, se dégagent peu à peu des Collèges, qui sont les ancêtres de nos établissements secondaires et qui sont, en quelque sorte, la propédeutique de la faculté des Arts, c'est-à-dire de la faculté généraliste. Dans ces collèges universitaires, on voit prendre forme la structuration actuelle de notre enseignement scolaire, avec les dénominations qui nous sont propres – sixième, cinquième, etc. C'est ce que l'on appelle le *modus parisiensis* – la manière de Paris –, avec un Premier cycle, de la sixième à la troisième, une classe d'Humanités, une classe de Rhétorique, et un Second cycle avec les classes de Philosophie qui débouchent sur le baccalauréat. Cette structure, qui apparaît dès le XIII<sup>e</sup> ou le XIV<sup>e</sup> siècle, a été modifiée par la suite mais reste quasiment celle qui est encore la nôtre aujourd'hui.

Mais il n'y a pas, dans les universités médiévales, d'unité des contenus enseignés : chaque université, et sans doute chaque professeur, enseigne ce que bon lui semble. La question de l'hétérogénéité est cependant déjà traitée puisque les classes sont des classes de niveau, avec hétérogénéité des âges : on entre en sixième, à la limite, sans savoir lire, mais on y suit les mêmes études. C'est donc là que s'ancre notre tradition d'homogénéité des contenus enseignés.

Les collèges congréganistes, avec la contre-Réforme, vont ajouter quelque chose de fondamental, le *ratio studiorum*, c'est-à-dire le plan d'étude. Il s'inspire de la « manière de Paris », mais il ajoute ce que l'on appellerait aujourd'hui un programme, c'est-à-dire des contenus relativement unifiés. Les Jésuites, en 1599, vont inaugurer cette idée de contenu unifié dans les collèges de tout l'Occident et, par exemple, le *ratio* jésuite établit une liste d'auteurs grecs et latins par classe. Les choses sont extrêmement codifiées : c'est une règle, un réel « plan d'étude ».

### ***Les Lumières***

Les Lumières vont introduire un certain nombre de réflexions sur les savoirs. L'idée d'accès de tous à l'éducation et à l'enseignement, qui va être développée au XVIII<sup>e</sup> siècle, ne va pas l'être au nom d'un principe d'égalité. Il ne s'agit pas de proclamer l'égalité de tous devant le savoir. Au contraire, on peut observer que ce qui domine, c'est certes l'idée que les savoirs sont universels, mais aussi qu'il y a nécessité de ségrégation à leur accès, de distinc-

tion en termes d'utilité sociale, entre ceux qui ont besoin de tel type de savoirs et ceux qui ont besoin de tel autre.

Quelques citations nous le confirment. Par exemple, Rousseau : « Le pauvre n'a pas besoin d'éducation. Celle de son état est forcée, il ne saurait en avoir d'autre. » Ou encore Voltaire : « Ce n'est pas le manœuvre qu'il faut instruire, c'est le bon bourgeois, l'habitant des villes. » Diderot affirme : « Un paysan qui sait lire et écrire est plus malaisé à opprimer qu'un d'autre, mais c'est au législateur de faire en sorte que la profession soit assez tranquille et estimée pour n'être pas abandonnée. » Montesquieu exprime l'opinion la plus répandue lorsqu'il écrit : « Il faut que le petit peuple soit éclairé et contenu par la gravité de certains personnages. »

Nous ne sommes pas dans la révolution sociale : le XVIII<sup>e</sup> siècle est une période où la culture apparaît comme « éclairante », mais peut éclairer différemment les diverses couches de la société et, en particulier, il y a un risque à ce que les classes populaires soient trop éclairées, qu'une culture trop générale, trop universitaire, leur soit dispensée.

### ***La Révolution française***

La Révolution française va reprendre cette pensée sans trop la transformer, par exemple avec les textes fondateurs de Condorcet, que ce soient ses *Mémoires sur l'instruction publique* ou ce qu'il en a conclu, c'est-à-dire le Rapport à la Convention sur l'organisation générale de l'instruction publique (avril 1792). « Dans les écoles primaires », écrit-il, « on enseigne ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits. On enseignera, dans ces écoles, à lire, à écrire, ce qui nécessite quelques notions grammaticales. On y joindra les règles de l'arithmétique, les méthodes simples pour mesurer exactement un terrain, toiser un édifice ; une description élémentaire des productions du pays, des procédés de l'agriculture et des arts ; le développement des premières idées morales et des règles de conduite qui en dérivent ; enfin, ceux des principes de l'ordre social que l'on peut mettre à portée de l'enfance. » En ce qui concerne les écoles secondaires, Condorcet écrit : « Les écoles secondaires sont destinées aux enfants dont les familles peuvent se passer plus longtemps de leur travail. » Condorcet ne remet absolument pas en cause le travail des enfants. Au contraire, il le légitime : il est nécessaire aux familles et il n'est donc pas question pour les enfants du peuple d'aller à l'école secondaire où « quelques notions de mathématiques, d'histoire naturelle, de chimie nécessaire aux arts, des développements plus étendus des principes de la morale et de la science sociale, des leçons élémentaires de commerce y formeront le fond de l'instruction. »

Nous sommes donc en présence que nous appellerions aujourd'hui une « École de classe », avec deux catégories de population : ceux qui doivent aller à l'école parce que le citoyen doit être « éclairé » pour s'exprimer, penser librement ; après, c'est l'ordre social qui impose la stratification scolaire et les contenus doivent être adaptés non pas à un bouleversement de l'ordre social mais au maintien de celui-ci.

Un an plus tard, en 1793, dans le projet le plus révolutionnaire et totalitaire, Le Pelletier projette de soustraire les enfants à leurs parents pour les placer dans des maisons d'éducation. François Furet a raison lorsqu'il voit dans certains aspects de la Révolution française, les germes du totalitarisme : avec ce projet, il s'agit de fabriquer dans ces maisons d'éducation, une « race renouvelée ». L'obligation scolaire est de 5 à 12 ans pour les garçons et de 5 à 11 ans pour les filles. La différenciation des contenus se fait donc sur le sexe : « Les garçons apprendront à lire, écrire, compter. Il leur sera donné les premières notions de mesurage et d'arpentage. Leur mémoire sera cultivée et développée : on leur fera apprendre par cœur quelques chants civiques, les récits des traits les plus frappants de l'histoire des peuples libres et celle de la Révolution française. Ils recevront aussi des notions de la constitution de

leur pays, de la morale universelle et de l'économie rurale et domestique. Les filles apprendront à lire, écrire, compter. Leur mémoire sera cultivée par l'étude des chants civiques et quelques traits de l'histoire propre à développer les vertus de leur sexe. Elles recevront aussi des leçons de morale et d'économie domestique et rurale. L'un et l'autre sexe seront employés, dans la principale partie de la journée au travail des mains. » L'éducation révolutionnaire est donc – déjà ! – portée par le travail manuel.

### ***L'Empire***

Bonaparte va créer l'Université impériale dont le lycée sera l'un des piliers. Pour la première fois, on va définir, au lycée, des contenus universitaires. Le lycée va de la 11<sup>e</sup> à la Terminale – c'est-à-dire de 6 ans à 17 ans. On va recruter des professeurs sur la base du baccalauréat pour les classes de la 11<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> ; des professeurs licenciés de la sixième à la troisième et des professeurs docteurs pour les hautes classes, c'est-à-dire les classes terminales. Les contenus sont ceux de la discipline enseignée. C'est donc sur cette structuration que nous vivons toujours.

Mais l'université impériale va évidemment scolariser une infime portion de la population puisque les lycées, à la fin de l'Empire, ne scolariseront que 10 000 élèves. Il s'agit donc là d'une éducation purement élitiste, un vivier pour les grandes écoles et l'enseignement supérieur, que Napoléon développe en même temps.

### ***La création de l'enseignement primaire public***

En ce qui concerne l'enseignement primaire, il faudra attendre Guizot et la loi du 28 juin 1833 pour voir naître l'École primaire publique, l'École communale, avec des programmes nationaux. L'article 1 stipule : « L'instruction primaire et élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et le calcul, le système légal des poids et mesures. » L'École primaire supérieure, qui est l'ancêtre de notre collège, enseigne en outre « les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions de sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France. » « Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables. » On ouvre donc les contenus à des développements locaux et régionaux. Mais, le critère essentiel est un critère d'utilité sociale et, surtout, d'utilité politique, puisqu'en même temps, Guizot développe dans plusieurs textes l'idée selon laquelle l'école primaire obligatoire, c'est le « gouvernement des esprits », la lutte contre le désordre social – la loi paraît un an après la « Révolte des canuts » à Lyon et les premières révoltes ouvrières. Guizot, dont le père est mort guillotiné sous la Terreur, redoute par-dessus tout le désordre social. S'il se lance dans cette aventure de « nationalisation », en quelque sorte, de l'école religieuse alors que c'est un ministre d'un gouvernement libéral, c'est parce qu'il pense que l'École peut être le moyen de contrôler l'ensemble de population. C'est pourquoi toutes les journées, à l'École primaire, vont s'ouvrir par l'instruction morale et religieuse qui, à partir de Jules Ferry, sera transformée en instruction civique et morale, mais on gardera cette inauguration de chaque jour de la classe par la fonction morale et politique de l'École, avant d'entamer sa fonction proprement sociale.

### ***Le secondaire et le baccalauréat***

Le secondaire continue quant à lui à se développer en traversant plusieurs régimes politiques et, comme on va le voir, son évolution va être très liée à celle du baccalauréat.

N'oublions pas que le baccalauréat n'est pas un grade du secondaire, mais c'est le premier grade universitaire qui, au début, en comportait trois : le baccalauréat, la licence et le doctorat, et ce depuis l'université médiévale. Ce qui est important dans les contenus de l'enseignement secondaire c'est leur capacité de pouvoir déboucher sur « le » puis sur « un » baccalauréat permettant la poursuite d'études. On va voir que jusqu'en 1985 et la création du baccalauréat professionnel, on reste dans cette logique-là : il n'y a pas d'études secondaires réelles, nobles et durables, qui ne débouchent sur un baccalauréat, ouvrant le droit d'entrer à l'université. On comprend mieux ainsi les révoltes qui ont ponctué les velléités ministérielles de sélectionner à l'entrée à l'université, ce qui signifiait supprimer ce rôle du diplôme de fin d'études secondaires, lequel est en même temps, en France, le diplôme qui permet d'accéder à l'université.

En 1815, le baccalauréat, c'est un oral : langues anciennes, français, mathématiques. –, En 1818, on ajoute l'histoire, la géographie et les sciences physiques ; en 1829, on ajoute une langue vivante, et c'est en 1830, avec la Monarchie de Juillet que l'on voit apparaître un écrit complétant l'oral : la composition française. En 1850, on introduit deux baccalauréats : le bac ès Lettres et le bac ès Sciences, avec une bifurcation en fin de quatrième : les bons élèves se ruent sur les lettres et, en 1864, Victor Duruy supprime cette bifurcation et ce double baccalauréat, le baccalauréat ès Sciences était trop déprécié. Il introduit, à la place, pour tenir compte des exigences sociales et du développement des sciences et techniques, l'Enseignement spécial : il s'agit d'un enseignement ouvert sur le commerce et l'industrie qui va d'abord être un enseignement de cinq années post-sixième, c'est-à-dire ne débouchant pas sur le baccalauréat. Cet enseignement va avoir un grand succès et au début des années soixante-dix, 40 % des élèves vont le choisir. En particulier, il doit varier en fonction du caractère de l'industrie dominante : certains contenus sont communs et, en même temps, d'autres sont ouverts aux grandes industries régionales.

Mais la prégnance du baccalauréat est si forte que, en 1891, cet Enseignement spécial devient l'Enseignement moderne : il va se séparer de sa dimension directement utilitaire et technologique pour devenir un enseignement sans humanités classiques et avec davantage de sciences. À partir de ce moment-là, il va donc rapidement pouvoir déboucher sur un baccalauréat moderne.

En 1902, on réintroduit plusieurs sections de baccalauréat, dont le bac moderne : il y a alors quatre sections de baccalauréat.

Entre-temps, on avait créé un nouvel enseignement secondaire : l'enseignement féminin, créé par la loi Camille Sée de 1880. Le grand débat à la Chambre des Députés n'a pas porté, alors, sur l'opportunité ou non de créer cet enseignement, mais sur ses contenus : quels contenus pour les filles ? Camille Sée, dans un premier temps, défend l'idée selon laquelle les contenus doivent être les mêmes pour les filles et pour les garçons. Il est mis en minorité, y compris chez les Républicains ! Il se retrouve isolé et est obligé de battre en retraite : il commence par dire que les filles n'ont pas besoin du latin et du grec, mais il insiste pour qu'on maintienne la philosophie. Mais là aussi, il se fait battre : il est dangereux que les filles se mettent à penser librement : l'enseignement secondaire est fait « pour instruire les vierges, futures mères de nos enfants ». Jusqu'en 1924, les filles auront donc interdiction de latin, de grec et de philosophie : elles ne pourront donc pas passer le baccalauréat. Certaines d'entre elles s'y présenteront à titre individuel et en apprenant elles-mêmes ces disciplines, seules ou avec des répétiteurs privés.

En 1924, l'enseignement est unifié et donc, les lycées et collèges de filles sont transformés en lycées et collèges modernes, avec un débouché sur le baccalauréat.

La tentative de Victor Duruy de créer un enseignement technique a donc tourné court en ce sens qu'il s'est transformé en enseignement moderne et qu'il a perdu son aspect techni-

que. Les exigences d'avoir un enseignement secondaire réellement technologique pour former les cadres de la maîtrise intermédiaire – les techniciens, comme on dit aujourd'hui – se fait néanmoins toujours sentir.

### *L'enseignement technique*

Une nouvelle tentative, qui aura cette fois du succès, va prendre corps lorsque Ferdinand Buisson crée les Écoles manuelles d'apprentissage en 1880. Ce qui est intéressant, c'est que cette tentative ne prend pas place au sein du secondaire mais du primaire supérieur, c'est-à-dire, dans un premier temps, sans espoir de déboucher sur le baccalauréat. À partir de 1892, ces écoles prennent le nom d'Écoles primaires du commerce et de l'industrie, dénomination qu'elles garderont jusqu'à la moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Elles sont confiées au ministère du Commerce et de l'Industrie et sortent de l'Éducation nationale.

Parallèlement, on crée, dans la même loi, des Écoles nationales professionnelles. Ferdinand Buisson introduit donc une double filière : des écoles régionales – puisque l'enseignement primaire supérieur était régionalisé : c'est dans les grandes villes et dans les chefs-lieux de département que les EPS s'étaient développées – et quelques écoles prestigieuses qui vont subsister jusqu'à une date récente, ce sont les ancêtres de nos grands lycées techniques, mono-industrielles, toujours prestigieuses – à Égletons, en Corrèze, le lycée des Travaux publics est une ancienne école nationale professionnelle ; c'est également le cas à Troyes de l'ancienne école nationale du textile.

Ces écoles vont se développer jusqu'à l'Occupation et au Régime de Vichy. Jérôme Carcopino, ministre de Pétain, va transformer les Écoles professionnelles du commerce et de l'industrie en collèges techniques. Et, immédiatement après la Libération, leurs études déboucheront sur un baccalauréat technique. À l'issue d'une Histoire un peu mouvementée, les « lettres de noblesse » de l'enseignement technique vont lui être décernées à partir du moment où des études longues seront sanctionnées par un baccalauréat.

À partir de 1946, il y a donc là un alignement sur le modèle napoléonien universitaire : toutes les études secondaires, y compris technologiques, débouchent sur un baccalauréat.

### *L'enseignement professionnel*

Cet enseignement des ouvriers et des employés est également créé par Jérôme Carcopino, ministre de Pétain, en 1941 : il crée les Centres de formation professionnelle, – les CFP –, qui sont les ancêtres de nos lycées professionnels. Ils seront 900 à la Libération, avec une motivation plus idéologique que technique : il s'agit de soustraire la jeunesse populaire à des influences idéologiques qui pourraient être dangereuses. En même temps, on crée les Chantiers de jeunesse. Au programme des premiers CFP, en 1941, figure la Révolution nationale. Ce n'est qu'en 1942 qu'on introduira le CAP. La motivation politique est première.

En 1946-1947, De Gaulle et le Gouvernement provisoire transforme ces CFP en Centres d'apprentissage et en même temps les dotent de tous les attributs d'un ordre indépendant d'enseignement : des inspecteurs, des CPC pour fabriquer leurs programmes, des établissements, des Écoles normales – les ENNA.

Cela devient donc un ordre autonome à côté du Primaire et du Secondaire.

La loi du 21 février 1949 décrit les programmes d'enseignement de ces Centres d'apprentissage. Il y a là quelque chose de tout à fait intéressant sur laquelle il faut s'attarder quelques instants : « Les Centres d'apprentissage sont des établissements d'enseignement technique ouverts aux jeunes gens et jeunes filles. Ils ont pour objet de former des ouvriers, ouvriers qualifiés et employés, aptes à exercer les métiers et à remplir les emplois à caractère industriel, commercial ou artisanal. La formation dispensée dans les Centres d'apprentissage comprend l'enseignement théorique et pratique d'une profession déterminée et un enseigne-

ment général comportant la formation physique, intellectuelle, morale, civique et sociale des jeunes gens, complétée pour les jeunes filles par une formation ménagère. »

Il faut voir là la « patte » à la fois de Langevin et Wallon, et de la CGT et, derrière celle-ci, du Parti communiste français. En 1947, la CGT est majoritaire dans le corps enseignant des CA et c'est pourquoi il y a scission syndicale en 1947 : la FEN-CGT restera unie par ailleurs (FEN autonome), mais le Parti communiste étant majoritaire dans les CA, il y impose la scission entre un syndicat CGT majoritaire – qui subsiste aujourd'hui – et un syndicat FO. La FEN créera ensuite un troisième syndicat, le SNETAA – Syndicat national de l'enseignement technique apprentissage autonome – et le pluri-syndicalisme sera de rigueur dans les Centres d'apprentissage.

Il n'empêche que, en même temps que De Gaulle crée les Centres d'apprentissage, il confie la direction de l'Enseignement technique du Ministère à un membre du PCF. Donc, la philosophie qui va présider à la formation des maîtres et au contenu de l'enseignement dans ces Centres d'apprentissage sera dictée par les conceptions de la CGT : ne pas séparer la formation professionnelle de la formation culturelle et générale. Les professeurs d'enseignement général et les professeurs d'enseignement professionnel seront donc formés ensemble dans les mêmes Écoles normales – les ENNA –, en dehors des universités, ceci jusqu'à la création des IUFM en 1989.

Cette coexistence et cette unité de la culture professionnelle et générale allaient de pair avec l'idée que, dans les CA, on allait former l'aristocratie ouvrière. Le Plan Langevin-Wallon s'est tout à fait aligné sur cette idée : il n'est pas question de faire des déclassés de l'élite de la classe ouvrière ; il faut que les enfants de la classe ouvrière, y compris les meilleurs, restent formés dans les structures ouvrières, le Centre d'apprentissage étant cette structure.

### *L'unification des structures et des contenus*

La date de naissance du début de cette unification, c'est 1918 avec le Manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle, et l'idée que l'École par filière – Secondaire et Primaire – doit être remplacée par l'École par degré : Premier et Second degrés. Tous les petits Français doivent suivre le même enseignement. Le Manifeste ne parle pas des contenus mais des structures. Le débat va se dérouler au sein de la III<sup>e</sup> République : les Socialistes et les Radicaux sont favorables à l'École unique et la Droite et les Communistes y sont opposés – pour ces derniers, parce qu'il s'agit, dans l'École unique, de soustraire les enfants d'ouvriers à la classe ouvrière.

Pendant le Front populaire, Jean Zay parviendra à faire la fusion des programmes des Écoles primaires supérieures et des Premiers cycles secondaires. On n'arrive donc pas à opérer la fusion des structures mais celle des programmes de l'enseignement primaire supérieur – à recrutement populaire – et de l'enseignement élitiste du Secondaire, des collèges et des lycées.

Paradoxalement, c'est Jérôme Carcopino, ministre de Vichy, qui va poursuivre cette orientation, avec des motivations tout à fait différentes : il va supprimer les Écoles primaires supérieures et les transformer en Collège moderne parce que le Primaire est réputé de Gauche et le Secondaire de Droite et réactionnaire. Il va fermer les Écoles normales d'instituteurs et il va faire cadeau du fleuron de l'enseignement primaire que sont les EPS à l'enseignement secondaire, rival. En même temps, il va provoquer sans le vouloir une formidable démocratisation de l'enseignement. En effet, en transformant les EPS en collège moderne, on est amené à donner aux études primaires supérieures un débouché sur le baccalauréat qu'elles n'avaient pas : c'est la création d'un baccalauréat Philo-Sciences qui sera non seulement la filière de réussite dans laquelle vont se ruer les élèves des EPS mais aussi, après-guerre, les élèves des

Cours complémentaires dont les instituteurs vont faire le nouveau fleuron de l'enseignement primaire – les EPS leur ayant été soustrait, on va développer les Cours complémentaires.

En 1952, on crée le baccalauréat M<sup>1</sup> : avec une seule langue, c'est le débouché idéal pour les Cours complémentaires. Cela fait que le nombre d'élèves qui va fréquenter ces Cours complémentaires va exploser : en 1945, 153 000 élèves ; en 1958, 410 000 élèves ! De nouveau, l'enseignement Primaire supérieur va dépasser, quantitativement, le Secondaire – ce qui était déjà le cas à l'époque des EPS – et il va pouvoir le faire parce que cet enseignement ne va pas être une impasse mais va pouvoir déboucher sur le baccalauréat.

La démocratisation a eu pour cause et pour conséquence en même temps, la poussée vers la poursuite d'études et le baccalauréat.

Le Plan Langevin-Wallon intervient, en 1947, dans ce contexte en proclamant que « l'enseignement doit offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation du niveau culturel de l'ensemble de la nation ». Avec cette philosophie : « La culture générale représente ce qui rapproche et unit les hommes, tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare. Une culture générale solide doit donc servir de base à la spécialisation professionnelle et se poursuivre pendant l'apprentissage, de telle sorte que la formation de l'homme ne se limite pas et n'entrave par celle du technicien. Dans un État démocratique où tout travailleur est citoyen, il est indispensable que la spécialisation ne soit pas un obstacle à la compréhension de plus vastes problèmes, qu'une plus large et solide culture libère l'homme des étroites limitations du technicien. » La vision de la culture professionnelle et technique est donc assez négative : c'est ce qui sépare, limite, enferme, alors que la culture générale unifie, fait de l'homme un citoyen, ouvre à l'humanité. D'où cette nécessité de former les professeurs d'enseignement général dans les ENNA.

C'est ensuite la v<sup>e</sup> République qui va mettre en œuvre ces principes. Tout d'abord, la Réforme Berthoin va créer, en 1952 et 1959, deux enseignements courts, le CET et le CEG, et deux enseignements longs, le lycée et le lycée technique.

Puis, la réforme De Gaulle-Capelle, improprement appelée réforme Fouchet, en 1963, introduit le Collège d'enseignement secondaire – le CES – qui n'est pas encore tout à fait le « collège unique » – mais un collège à quatre vitesses : la filière classique – avec le latin et le grec –, la filière moderne, la filière « courte » qui débouche sur le Brevet et la filière « pratique » qui est conçue pour les élèves qui, auparavant, étaient incapables d'entrer au collège et suivaient l'enseignement primaire jusqu'au Certificat d'études.

Ce CES ne dure que 12 ans puis la Réforme Haby, en 1975-1977, unifie les filières dans le collège unique tout en maintenant, néanmoins, le pallier de fin de cinquième avec une possibilité d'orienter les élèves les plus faibles vers le lycée d'enseignement professionnel.

Ce lycée professionnel qui, au moment des Centres d'apprentissage, avait une vocation « élitiste » pour les enfants d'ouvriers devient peu à peu une filière de relégation où on va orienter uniquement par l'échec les moins bons élèves du collège.

Les professeurs se sont donc retrouvés dans la difficulté, à la rentrée 1977, de faire acquérir des savoirs réputés inaccessibles jusqu'alors à deux catégories d'élèves, à toutes les catégories, et ceci sans formation ni consigne pédagogiques.

Dans *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*<sup>1</sup>, Antoine Prost écrit : « La réforme des collèges n'a pas seulement consolidé la stratification sociale, elle l'a légitimée puisqu'elle la fait reposer sur des critères apparemment scolaires et non plus ouvertement sociaux. Elle a invité ainsi les membres des divers groupes sociaux à interioriser leurs positions sociales res-

---

<sup>1</sup> PROST, Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, PUF, 1992

pectives et à les assumer comme la conséquence de leur inégal mérite. Avant la réforme, les victimes de la sélection pouvaient en rendre responsable le système qui ne leur avait pas donné leur chance. En leur donnant apparemment leur chance, sans pour autant combattre les pesanteurs sociologiques, la réforme des collèges a rendu les élèves responsables de leur échec ou de leur succès. Elle a transformé en mérite ou en incapacité personnels ce que l'on aurait auparavant imputé au hasard de la naissance. » Bien que cette conclusion soit controversée – on n'est pas obligé d'être d'accord avec Antoine Prost sur ce point – mais elle est quand même assez forte.

Enfin, en 1985, en même temps que l'on crée dans les lycées d'enseignement professionnel la fameuse filière qui va pouvoir en faire une « filière noble » – le baccalauréat professionnel –, on sort le décret de juin 1985 sur les EPLE – les Établissements publics locaux d'enseignement – qui donnent la charge à l'établissement scolaire de l'utilisation de la dotation globale horaire et de la répartition des élèves en classe. La question de l'hétérogénéité n'est donc plus une question régie par un décret mais elle devient du ressort de l'autonomie des établissements scolaires : les collèges sont libres de gérer l'hétérogénéité comme ils le souhaitent. On sait qu'ils se sont saisis de cette possibilité et jouent d'un certain nombre de critères pour composer leurs classes, en principe dans le cadre de leur projet d'établissement – mais souvent cela se fait dans une assez grande opacité.

L'unification des contenus et des structures, qui a été très volontariste, n'a pas entraîné la diminution des inégalités scolaires. On a toujours aligné les contenus vers le plus haut niveau. Le baccalauréat a polarisé l'ensemble des réformes. L'hétérogénéité des classes est, aujourd'hui, un phénomène que l'on peut qualifier d'ambivalent. Certes, les conclusions des pédagogues et des sociologues, et notamment la synthèse qui a été faite, récemment, par Marie Duru-Bellat, montrent qu'un certain degré d'hétérogénéité joue un rôle positif d'entraînement pour les élèves les plus faibles ou moyens-faibles, mais avec pour conséquence une intériorisation de l'échec scolaire. Enfin, la notion d'égalité des chances est ambiguë, un terme – égalité – contredisant l'autre – chance.