

Pour mieux comprendre les débats en cours...

Histoire du Collège Unique ⁽¹⁾

par Claude LELIÈVRE

Professeur d'histoire de l'éducation à Paris V.

La question du collège commence dès le début de la cinquième République. L'ordonnance du 6 janvier 1959 de Jean Berthoin, ministre d'un gouvernement dirigé par Charles de Gaulle, prolonge la scolarité obligatoire de deux ans et la porte à seize ans révolus pour les enfants qui auront six ans à partir du premier janvier 1959.

La mesure ne sera donc effective qu'à partir seulement de 1967. Et c'est le début des complications et de la confusion car, entre le moment de la décision (qui aurait dû être accompagnée d'une redéfinition de l'instruction obligatoire approfondie que l'on pouvait attendre de cet allongement) et le moment où la prolongation de la scolarité obligatoire devient effective, la réforme Cappellet-Fouchet de 1963 institue un Collège d'enseignement secondaire (le CES) qui réunit «sous le même toit, comme le dit le ministre Fouchet, toute les formes d'enseignement entre la fin des études élémentaires et la fin de la scolarité obligatoire».

Une logique de rassemblement des filières en un même établissement, qui a pour but essentiel de faciliter une bonne orientation de tous les bons élèves en vue d'un recrutement élargi des élites, s'est substituée à la priorité de définir pour tous la bonne fin de la scolarité obligatoire allongée, l'instruction renouvelée et approfondie nécessaire à tous.

Le traité de Rome, signé en 1957, vient d'instituer l'Europe communautaire. La mise en orbite par l'Union soviétique, en 1957 également, du premier satellite terrestre – le «spoutnik» – interpelle l'ensemble des pays de l'Ouest : qu'en est-il de la suprématie scientifico-technologique des uns et des autres, de la «bataille des cerveaux» ? C'est dans ces circonstances que Charles de Gaulle, en bon nationaliste moderne, met en œuvre sa politique prioritaire en matière d'enseignement : le développement volontariste des enseignements supérieurs. De la fin des années 50 à la fin des années 60, le nombre d'étudiants est multiplié par 2,5. Le budget du supérieur, en francs constants, fait plus que suivre puisqu'il est multiplié par 4.

Mais il faut alimenter ce recrutement élargi des élites, en mettant au point un dispositif d'orientation qui puisse capter tous les bons élèves : la déperdition d'élèves capables en fait de poursuivre des études longues en classe de fin d'études (dans les écoles communales) ou en cours complémentaires (dans les CEG, collèges d'enseignements généraux) doit cesser.

Puisque chaque type d'établissement a tendance à garder ses bons élèves, on crée un seul type d'établissement (le CES) qui regroupe toutes les formes d'enseignement (la voie I, la filière longue des lycées ; la voie II, la filière courte des CEG ; et la voie III, dite «transition-pratique»). Le collège à filières est né, qui est avant tout une gare de triage pour capter tous les bons élèves et les mener vers des études longues.

Le collège va être dominé désormais par la question de l'orientation d'une part, et réglé «idéalement» par la culture requise pour l'élite d'autre part. Nous avons beaucoup de mal à sortir de ces orientations, de cette problématique. Et cela d'autant plus que le recrutement élargi des élites (pour une politique nationale dans une concurrence internationale intensifiée) a pour effet secondaire une certaine «démocratisation». On fait effectivement un bond vers «l'élitisme républicain», «le recrutement socialement élargi des élites» réclamé depuis l'entre-deux-guerres par la mouvance politique radical-socialiste qui cherchait à mettre en place une «École unique».

C'est le premier sens de la notion de démocratisation. Mais il en existe un autre, apparu plus tard, dans le cadre de la Libération et du mythique Plan Langevin-Wallon de 1947. Comme l'a dit très clairement Wallon dans sa célèbre conférence de Besançon, en 1946, « 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 [...]. Aujourd'hui, nous envisageons la réforme démocratique de l'enseignement sous une forme beaucoup plus générale [...]. Notre conception démocratique de l'enseignement envisage, elle, une élévation totale de la nation, qu'elle que soit la situation occupée, ou plutôt quel que soit le travail et quelles que soient les fonctions qu'auront à accomplir tous les individus dans la société ».

C'est précisément dans ce sens que Valéry Giscard d'Estaing tente d'agir lorsqu'il devient président de la République, en renouant avec le problème de la redéfinition de ce que l'on doit attendre d'une scolarisation allongée (question qui n'avait pas été soulevée ni traitée par de Gaulle et son successeur).

Dès sa première conférence de presse à l'Élysée, le 25 juillet 1974, VGE trace les bases de ce qui devait être le fondement du collège (unique) : *«Le premier objectif, c'est l'élévation 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 seize ans, il ne faudrait pas imaginer une autre obligation qui serait de donner à chaque Française et à chaque Français un savoir minimal».*

Dans son livre *«Démocratie française»* paru en octobre 1976, Valéry Giscard d'Estaing précise : *«La mise en place d'un système de collèges pour tous les Français [...] devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un "savoir commun", variable avec le temps exprimant notre civilisation particulière».*

Ce n'est pas le moindre des paradoxes du «libéralisme avancé» giscardien que d'offrir une version française de «l'école de base» suédoise (social-démocrate), de la «comprehensive school» (travailliste), de la «Gesamtschule» (social-démocrate allemande).

Il est vrai que le 20 mai 1975, Valéry Giscard d'Estaing n'hésite pas à déclarer sur RTL : *«La gauche, c'est un terme ambigu ; je veux dire qu'il y a dans la pensée de gauche des éléments positifs importants ; ce qui fait que, dans l'action réformatrice libérale avancée, il y a beaucoup d'idées de gauche qui doivent être mises en œuvre».*

C'est ainsi que VGE va être le créateur décidé du «collège unique» dans le cadre du «libéralisme avancé» (orthodoxe sur le plan socio-économique, mais «avancé» pour les femmes – loi sur l'IVG – et pour les jeunes – âge de la majorité abaissée à 18 ans).

Mais de droite et de gauche (!) il est accusé de «minimiser les savoirs», de vouloir le nivellement par le bas. 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'appelait 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 son dérèglement permanent (qui a essaimé dans l'élémentaire lui-même, puisque la question de la définition de ce qui devait être prioritairement attendu à la fin de la scolarité obligatoire dans son ensemble n'a pas eu de réponse claire). Au débat culturel nécessaire et fondamental, à la définition d'une culture minimale «plancher», ont été substituées au mieux des mesures pédagogiques ou organisationnelles sans fondement (culturel) véritable, au pire de simples invectives ou lamentations.

Une contre-vérité historique patente est en voie de l'emporter actuellement : le collège unique aurait été initialement bien accueilli, en particulier par les enseignants ; mais la dure réalité l'aurait peu à peu emporté sur les espoirs et les illusions. D'où le désenchantement actuel et une crise de l'École rampante toujours prête à éclater.

En réalité le collège unique a suscité des oppositions aussi bien à «droite» qu'à «gauche» dès le début, et dans des termes parfois très vifs, préludes à des lamentations voire des invectives incessantes depuis. Les expressions «savoir minimal» ou «savoir minimum» employées par Valéry Giscard d'Estaing sont vite comprises ou retournées par l'opposition politique ou syndicale dans le sens de «minimiser les savoirs». De son côté le SNALC (Syndicat national des lycées et collèges) dénonce une «OPA sur le ministère» dont le ministre René Haby serait l'instrument : faire passer dans les faits le plan Langevin-Wallon et s'inspirer de la doctrine du parti communiste. Et Guy Bayet, le président de la Société des agrégés, s'en prend au «tronc commun néfaste à tous les élèves».

Par ailleurs on peut mesurer l'expectative initiale, voire le pessimisme affirmé d'un grand nombre d'enseignants à leurs réponses à l'enquête de la SOFRES de décembre 1977, alors même que le collège unique venait à peine d'être institué et qu'ils n'avaient pourtant eu que l'expérience du collège gaullien (le CES, le collège à filières ouvertement reconnues) : 48% d'entre eux se prononçaient déjà (ou encore) pour «la possibilité d'interruption de la scolarité à quatorze ans».

Le ton des invectives a parfois été très rude, même dans le camp politique de Valéry Giscard d'Estaing voire dans son entourage.

Ainsi Jean-Marie Benoist, pourtant candidat UDF aux législatives de 1978, a mené la charge dans un livre paru en 1980 : *«La génération sacrifiée ; les dégâts de la réforme de l'enseignement»*. Il accuse cette réforme «de participer à l'œuvre de destruction de l'esprit que subissent en leur crépuscule les sociétés li-

bérales occidentales [...], d'aller vers le règne de l'uniformité, digne des démocraties populaires et vers la dépersonnalisation absolue, celle des steppes et des supermarchés». Il condamne cet «égalitarisme absurde, forcené, uniformisateur et lacunaire». «Ce mythe égalitaire – précise-t-il – est digne de ce peuple de guillotins que nous sommes depuis 1793, et se traduit par la culpabilisation de tout aristocratism, de tout élitisme dans le savoir : raccourcir ce qui dépasse, ce qui excelle, voilà le mot d'ordre». Le professeur de lettres de Giscard d'Estaing en Troisième – Paul Guth – se joint à ce concert d'invectives et de condamnations sans appel dans sa «Lettre ouverte aux futurs illettrés» parue elle aussi en 1980. Il accuse la réforme de «génocide intellectuel et moral», de «lavage de cerveau» première étape d'une «guerre psychologique» qui tend à faire de la France une nation de «taupes amnésiques».

Et pourtant, et peut-être surtout, on peut se demander si le «collège unique» a vraiment existé. Les dispositions concrètes du «collège unique» résidaient essentiellement dans le principe de «l'hétérogénéité» des classes et les actions de «soutien» ou d'«approfondissement» prévues. Mais en l'absence de la détermination concrète et précise de la «culture commune minimale à atteindre», d'objectifs *prioritaires* dûment précisés, la seule référence aux programmes (qui peuvent être quelque peu «interprétés» et qui, surtout, n'engagent guère qu'à être parcourus par l'enseignant) ne permettait pas d'identifier le «noyau dur» à atteindre qui aurait dû être un principe de régulation pour le «soutien» et l'«approfondissement».

Dans ces conditions, on ne saurait être vraiment surpris de ce que va révéler très vite un rapport (non publié), le rapport «Binon» : «*La réforme des collèges : situation en 1979-1980*».

Première remarque, fondamentale en regard de l'objectif affirmé (mais non déterminé et précisé) d'une «culture commune minimale» à assurer en priorité à chacun, le «soutien» prévu pour les élèves en difficulté est «*en voie de désagrégation ; le mécanisme compensateur institué en 1977 n'est appliqué que dans 30% des cas au maximum [...]. Ainsi s'est réalisée la situation la plus défavorable qui puisse être imaginée, à savoir la mise en place d'une hétérogénéité relative sans l'appui d'un dispositif de soutien solidement structuré [...]. De façon systématique, plus de 75% des moyens disponibles sont employés à rétablir l'ancien dispositif horaire*».

Par ailleurs, l'hétérogénéité n'est que relative parce que, dans de nombreux établissements, elle n'est pas réellement instituée : «*La répartition effectivement indifférenciée des élèves n'existe, dès la Sixième, que dans 50% des cas*». La première langue vivante sert à une répartition différenciée. Le latin connaît un regain de vigueur.

Le ministère lui-même a distingué, dans le cycle d'orientation (quatrième et troisième), les CPPN (classes préprofessionnelles de niveau) ainsi que les CPA (classes préparatoires à l'apprentissage) pour les élèves en difficulté scolaire. Ce type de classes perdurera sous des noms différents selon une déclinaison quelque peu changeante, mais sans plus. C'était pourtant une entorse sérieuse et qui n'était pas que résiduelle, puisqu'elle a longtemps varié de 10% à 7% d'une classe d'âge.

Deux autres voies de résolution sont alors envisagées. Dès 1978, le ministre Christian Beullac (qui succède à René Haby) affirme haut et fort dans le «*Courrier de l'éducation*» (n°72) que «*le collège unique, ce n'est pas le collège uniforme ; c'est le lieu où doit se réaliser l'égalité des chances, et où, pour cela, la personnalité de chaque élève est prise en compte par une pédagogie adaptée et différenciée*».

Au début des années 1980, Louis Legrand qui avait été le maître d'œuvre de la recherche menée durant les années soixante-dix dans les «collèges expérimentaux», préconise notamment dans son rapport pour un «collège démocratique» remis en décembre 1982 une autre organisation du collège.

Le principe de l'hétérogénéité du collège demeure, mais l'organisation en classes cède le pas à une organisation en «ensembles» de 104 élèves maximum, comportant des «*divisions de base*» de 26 élèves chacune, également hétérogènes.

Les professeurs affectés à un ensemble forment une équipe pédagogique et décident, après un temps d'observation, «*la constitution de divisions homogènes par matière*». Ce sont des «*groupes de niveau*» temporaires en français, mathématiques, langues vivantes ; pour les élèves faibles, ces groupes ont des effectifs réduits.

Centrées autour de la pédagogie du projet, les méthodes employées doivent avoir un caractère inductif et motivant, permettant à l'élève de fonder réellement son orientation sur des choix responsables. Pour l'aider dans ses choix et le soutenir au long de sa scolarité de premier cycle, un dispositif qui a ses origines dans la tradition pédagogique anglo-saxonne est préconisé : le «*tutorat*». Choisi par les élèves, le tuteur est un professeur qui prend en charge un groupe de douze à quinze jeunes pendant un an.

Le futur professeur de collège doit être formé à une «*famille*» de disciplines et, au moins en sixième-cinquième, aura une «*polyvalence d'exercice*».

Groupes de niveau, tutorat, redéfinition des services : cela est potentiellement explosif, et le ministre Savary opte pour la prudence. Finalement rien de décisif n'est décidé.

Qu'observe-t-on ensuite ? Le plus remarquable est que la question de «la définition d'un savoir commun minimal» ou d'«une culture commune» exigible à la fin de la scolarité obligatoire, à la fin du collège, est restée durant tout ce dernier quart de siècle une question vive régulièrement enterrée.

A chaque fois qu'une grande commission est instituée sur la question scolaire, elle redécouvre et repose le problème, qui ne figurait pourtant pas dans le «cahier des charges» initial. Et, à chaque fois, le pouvoir politique en charge de l'Education nationale élude le problème (re)posé.

Ainsi 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 savoirs-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens devraient posséder [...]. Cette formation élémentaire devrait mettre l'accent sur les savoirs fondamentaux qui sont l'acquisition de tous les autres savoirs, et sur la disposition à acquérir des savoirs».

Dix ans plus tard, en décembre 1994, sous la plume de son président – Luc Ferry – le Conseil national des programmes souligne dans un rapport adressé au ministre de l'Education nationale François Bayrou, qu'«il est nécessaire de réactiver aujourd'hui l'idéal républicain d'un "socle commun" 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». Et le rapport du Conseil national des programmes rédigé par Luc Ferry 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, remises au ministre de l'Education nationale François Bayrou en décembre 1994, resteront lettre morte. Pas de définition d'un «socle commun fondamental» ; et, a fortiori, pas de débat public. François Bayrou, bien qu'il ait lancé la formule «collège unique, collège inique», limite les changements apportés au collège pendant ses quatre années de ministère à quelques transformations secondaires. Le problème du «collège unique» n'a pas changé de nature pour autant, même si le ministre de l'Education nationale adopte alors un nouveau slogan : «passer du collège pour tous au collège pour chacun».

La dernière consultation et le dernier rapport sur les collèges (le rapport «Dubet» de mai 1999) ne déroge pas à la règle : «Le collège doit mieux définir les savoirs et les compétences qu'il peut attendre de tous afin de mieux identifier et hiérarchiser les priorités [...] ce qui suppose une réflexion sérieuse sur les compétences et les connaissances qui doivent constituer le socle commun d'une génération».

Mais les objectifs retenus par la ministre chargée des enseignements scolaires, Ségolène Royal, laissent dans l'ombre, une fois encore, la question de la culture commune à assurer au collège. Et à l'instar de François Bayrou établissant un catalogue de 158 propositions dans le cadre de son «Nouveau contrat pour l'Ecole», Ségolène Royal préconise un catalogue de 40 mesures pour le seul collège. Il s'agissait, pour François Bayrou, de «passer du collège pour tous au collège pour chacun». Ségolène Royal, elle, dans un effort de clarification sans précédent, considère que le collège unique doit laisser la place «au collège pour tous et pour chacun».

Peut-on indéfiniment enterrer une question vive sans que cela se paie d'une façon ou d'une autre ? D'autant que cela concerne la colonne vertébrale même de l'Ecole républicaine, de l'Education nationale : le sens et la mise en ordre de l'Ecole obligatoire.

Claude LELIEVRE, Professeur d'histoire de l'éducation à Paris V.

Deniers ouvrages parus :

«Les politiques scolaires mises en examen», ESF, 2002

«L'Ecole obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée», Retz, février 2004.

(1) Ce texte est disponible sur le site < <http://assoreveil.org> > d'où il peut être librement repris. (R. E. V. E. I. L. : association nationale animant un réseau d'échanges, de valorisation et d'études des initiatives locales, lieu de rencontre pour tous ceux qui ensemble veulent changer l'école.) Connectez-vous sur ce site d'une grande richesse ; demandez à recevoir la lettre mensuelle (version numérique ou version papier).