

Du **latin** à la **terminale S**, l'**héritage élitiste** des **lycées**

VINCENT TROGER (1),

maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM de Nantes



« **A**vant tout mettons la jeunesse au régime des saines et fortes lectures. Corneille, Bossuet, voilà les maîtres qu'il lui faut. Il faut des conseillers d'État, des préfets, des officiers, des professeurs » (2). C'est en ces termes que Napoléon Bonaparte définissait la mission des lycées, qu'il avait créés en 1802. Il s'agissait en fait de sélectionner et de former l'élite des serviteurs de l'État. Évidemment, les 4 300 lycées généraux, technologiques et professionnels qui ont accueilli à la rentrée dernière plus de deux millions de lycéens n'ont plus grand-chose de commun avec les 36 lycées qui accueillait en 1810 à peine 1 500 élèves. Néanmoins, leur élitisme originel a laissé des traces significatives. La présence en leur sein des classes préparatoires aux grandes écoles en est la plus flagrante. On peut aussi évoquer la sélectivité des lycées de centre-ville, héritiers directs des prestigieux établissements du XIX^e siècle, ou encore le faible pourcentage de lycéens possédant un baccalauréat scientifique (S), le seul qui donne accès à l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur (3). Alors que toutes les réformes ont cherché, depuis presque un siècle, à ouvrir les lycées à un plus large public, la persistance de leur identité élitiste initiale constitue une des dimensions essentielles de leur histoire.

1. V. Troger et J.-C. Ruano-Borbalan, *Histoire du système éducatif*, PUF, collection Que sais-je ?, n° 3 729, 2005. V. Troger (dir.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Éditions Sciences Humaines, 2006.

2. L. Madelin, *La nation sous l'empereur*, Hachette, 1948, cité par C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires*, Nathan, 1990.

3. Les titulaires du bac S représentaient la moitié des bacheliers généraux en 2007, soit 26 % de l'ensemble des bacheliers et 17 % de l'ensemble de la classe d'âge.

Au commencement était le latin

Le lycée de l'excellence

Au sein d'un enseignement secondaire lui-même réservé à une minorité de jeunes, les lycées publics ont constitué jusqu'à la Seconde Guerre mondiale des institutions singulièrement sélectives. Seuls établissements directement gérés par l'État, installés à proximité des centres-villes, ils n'étaient encore que 100 en 1895, pour 227 collèges communaux et 615 établissements secondaires privés, laïcs ou confessionnels. Ils n'accueillaient alors qu'un tiers des 150 000 élèves scolarisés dans le Secondaire (4). Les études au lycée duraient sept ans et étaient payantes. En 1930, la gratuité est imposée, mais un concours d'entrée en sixième a alors été instauré, préservant la sélectivité que la gratuité aurait pu atténuer. Dans le contexte social et économique du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e siècle, cela explique que ces établissements accueilleraient principalement les enfants de la bourgeoisie. Se joignait à eux, une petite minorité de boursiers sévèrement sélectionnée, souvent des enfants de fonctionnaires dont les parents se voyaient récompensés de leurs services à travers la chance offerte à leur descendance. Il suffit de citer quelques noms parmi la liste des anciens élèves du lycée Louis le Grand au début du XX^e siècle pour se persuader de l'excellence du niveau de ces établissements : Victor Hugo, Eugène Delacroix, Casimir Périer, Émile Littré, Henri Becquerel, Paul Bourget, Paul Deschanel, Paul Painlevé, Raymond Poincaré, Alexandre Millerand, etc.

Même excellence chez les enseignants : alors que les professeurs des collèges communaux et des multiples « pensions » laïques ou confessionnelles étaient dans le meilleur des cas licenciés ou bacheliers, plus de la moitié des professeurs de lycée étaient agrégés. Entre 1887 et 1926, le nombre de professeurs de l'enseignement secondaire reste stable, aux alentours de 5 000 fonctionnaires, et parmi eux les agrégés sont, à la fin de la période, moins de 2 000 (5). Les professeurs de lycée constituent donc une élite restreinte. Ils ne sont cependant pas tout à fait des bourgeois, seulement des « demi-bourgeois », comme l'a écrit un peu ironiquement A. Prost. Car si leurs salaires et leur culture les placent du côté de la bourgeoisie, ils n'en ont ni la fortune héritée, ni les relations sociales. Souvent anciens boursiers des lycées, ils n'appartiennent plus au peuple mais ont du mal à pénétrer le monde des notables. Seule l'élite parisienne des normaliens fait exception et participe activement à la vie intellectuelle et politique dès le début du XX^e siècle. Leur excellence culturelle est en définitive le seul bien qui témoigne de leur mérite. Toute leur identité est dans la culture scolaire qu'ils ont durement acquise, qui les a distingués et qui structure leur univers.

4. D'après Marie Madeleine Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, Julliard, 1985, et Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Colin, 1983.

5. A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Colin, 1983.

Une culture de l'élitisme

Mais cette culture du Secondaire telle qu'elle s'est constituée au XIX^e siècle est assez particulière. Elle découle directement des collèges religieux de l'Ancien Régime, auxquels Napoléon s'est explicitement référé lorsqu'il a créé les lycées. Elle repose essentiellement sur la maîtrise du latin et des humanités classiques. Certes, les lycées délivrent un enseignement scientifique conséquent, et la réforme de 1902, qui fait suite à une longue querelle des anciens et des modernes, a abouti à la création d'un baccalauréat scientifique sans latin. Néanmoins, les enseignements scientifiques occupent une place secondaire dans la hiérarchie symbolique des disciplines. Jusqu'aux réformes de la V^e République, « les sections sans latin restent des sections inférieures » (6), malgré plusieurs tentatives pour les valoriser pendant l'entre-deux-guerres.

Or, c'est précisément cette culture générale désintéressée et désincarnée, voulue par Napoléon pour forger la vertu des élites de l'État, qui est devenue au fil des ans la culture identitaire des professeurs. Ils la défendent vigoureusement parce qu'elle est l'essence de leur propre vertu. En pleine querelle des anciens et des modernes, un critique littéraire et ancien élève de Louis le Grand, Ferdinand Brunetière, défend ainsi l'étude du latin : « Si l'étude du latin a quelque chose pour elle, c'est son inutilité même ; j'entends son inutilité pratique, l'impossibilité de s'en faire des rentes, de la monnayer » (7).

On retrouve la même hégémonie des humanités classiques au cœur de l'histoire des lycées de filles. Lorsque les républicains créent en 1880 des lycées pour les filles, ils sont encore héritiers d'une conception qui veut que « le rôle de la femme est surtout à la maison » (8). On n'enseigne donc pas le latin aux filles pour restreindre leur accès à l'université. Mais l'évolution des mœurs favorise l'émancipation féminine, et, en 1924, le programme des lycées de filles est aligné sur celui des lycées de garçons. Dès lors, le latin y est enseigné. La reconnaissance de l'égale valeur des lycées de filles et de garçons passait nécessairement par l'enseignement du latin.

Résister à la « baisse du niveau »

Dans un article récent, A. Prost a souligné que l'attachement aux humanités classiques et aux formes pédagogiques traditionnelles était partagé par la majorité des professeurs de lycée, y compris de gauche. Il montre comment, sous la IV^e République, Maurice Lacroix, professeur agrégé au lycée Henri IV et militant de la Section française de l'Internationale ouvrière (SFIO), et le dirigeant communiste, Georges Cogniot, mènent avec succès la résistance contre

6. D'après Marie Madeleine Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, Julliard, 1985, et Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Colin, 1983.

7. C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires*, Nathan, 1990.

8. Une directrice d'école en 1924 citée par C. Lelièvre, « L'école républicaine et les filles », in V. Troger (dir.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Ed. Sciences Humaines, 2006.

un projet de suppression du latin en sixième et en cinquième. Il s'agissait pourtant d'une proposition du plan Langevin-Wallon, rédigé entre 1944 et 1947 par une majorité de sympathisants communistes. Mais l'attachement à la culture d'excellence traditionnelle était le plus fort. Dans un article de la *Revue socialiste* de 1950, Lacroix élabore à cette occasion un argumentaire promis à un bel avenir : « On ne servira pas la démocratie en amputant la culture mais en l'ouvrant aux enfants de tous les milieux. Il faut s'attaquer non à l'humanisme gréco-latin, mais à l'injustice qui en a fait trop longtemps l'apanage de la bourgeoisie » (9).

Bien sûr, le latin ne résistera pas à la volonté réformatrice du général de Gaulle, et les mathématiques le remplaceront en tant que discipline de sélection de l'élite scolaire. Mais l'accusation de vouloir interdire l'accès des formations dites « d'excellence » aux enfants des milieux populaires est un argument qui a été systématiquement utilisé depuis pour s'opposer à toute tentative de réformer en profondeur l'organisation du lycée. Très récemment encore, la proposition de modularisation des enseignements, qui figurait dans le dernier projet de réforme du lycée de Xavier Darcos, a fait les frais de la même rhétorique : « l'organisation des modules et surtout le passage de l'un à l'autre, d'un semestre sur l'autre, pourraient se traduire par des groupes de niveau ; conception purement instrumentale de la formation et facteur d'aggravation

Tableau n° 1 – Évolution des effectifs du second degré (France métropolitaine, France métropolitaine + DOM à partir de 1990, Public, Privé, y compris établissements régionaux d'enseignement adapté) (en milliers)

	France métropolitaine			France métropolitaine + DOM								
	1960	1980	1990	1990	1995	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Second cycle professionnel⁽¹⁾	383,2	780,5	704,5	734	725,3	700	703,5	712,1	719,3	724	719,7	713,4
Public	256,2	608,5	541,9	568,7	572,8	552,7	554,7	560,7	566,4	569,1	565,5	559,2
Privé	127	172	162,6	165,3	152,5	147,4	148,9	151,3	152,9	154,8	154,2	154,2
Part du public (%)	66,9	78	76,9	77,5	79	79	78,8	78,7	78,7	78,6	78,6	78,4
Second cycle général et technologique	421,9	1 026,6	1 571,1	1 607,6	1 526,5	1 504,2	1 509,8	1 511,2	1 515,5	1 512,9	1 491,2	1 470
Public	326,3	850	1 243,7	1 276,9	1 206,8	1 202,5	1 207,2	1 206,8	1 207,8	1 204	1 182,7	1 160,4
Privé	95,6	252,6	327,4	330,8	319,8	301,8	302,6	304,4	307,8	308,9	308,5	309,7
Part du public (%)	74,1	79,5	79	79,4	79,6	79,6	79,5	79,4	79,2	79,1	78,9	78,6

(1) À partir de la rentrée 1995, le second cycle professionnel comprend les formations complémentaires et les préparations diverses de niveaux IV et V.

Source : Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, septembre 2008, p. 93.

9.A. Prost, *La gauche et la pédagogie républicaine*, in *La Pensée*, n° 357, janvier/mars 2009.

des inégalités », affirme le Syndicat national des enseignements du second degré (SNES) (10). Rhétorique qui produit par ailleurs une convergence assez fréquente entre opposition de droite et de gauche. L'historien André Robert l'a par exemple montré à propos des négociations qui ont précédé la réforme Haby sur le collège unique en 1975. En résumant l'ambition du projet de son ministre par la formule, plutôt maladroite, de l'assurance pour tous d'un « SMIC culturel », Valéry Giscard d'Estaing a déclenché une double opposition : « à gauche, on dénoncera le mépris contenu dans ce slogan à l'égard des milieux culturellement peu favorisés ; à droite, on redoutera un abaissement général du niveau par alignement des meilleurs sur les moins bons » (11). Avec d'autres mots, A. Prost exprime le même constat : « À la mutation des publics aurait dû logiquement correspondre une mutation des méthodes et des contenus d'enseignement. Or bien au contraire, l'institution a refusé tout changement comme une dégradation, un recul » (12).

Mais les conséquences du passé élitiste des lycées ne sont pas seulement dans cette tendance à résister à tous les changements soupçonnés de « baisser le niveau » ou « d'accroître les inégalités ». Elles se lisent aussi dans la très forte hiérarchisation symbolique qui structure implicitement notre système scolaire.

La « cascade de mépris » de l'école républicaine

Des deux ordres rivaux du Primaire et du Secondaire...

La formule utilisée pour caractériser la société d'Ancien Régime a pu s'appliquer longtemps, et peut encore souvent illustrer aujourd'hui, le système scolaire français. Son histoire est en effet marquée par une logique de hiérarchisation symbolique qui a joué à trois niveaux : entre les différentes filières, entre les disciplines et entre les statuts des enseignants.

Entre les filières d'abord. Lorsque les républicains arrivent au pouvoir en 1879, ils héritent d'un système scolaire totalement cloisonné. D'un côté, « l'ordre » secondaire, que les héritiers de la bourgeoisie des grandes villes peuvent intégrer dès l'enfance, puisque les lycées comprennent souvent des classes élémentaires, dites « petits lycées », où on commence l'apprentissage du latin. De l'autre côté, « l'ordre » primaire. Il est constitué des écoles primaires publiques ou privées imposées aux communes par la loi Guizot de 1833, mais aussi de quelques « écoles primaires supérieures » et écoles techniques. Ces dernières prolongent les études primaires par un enseignement général et préprofessionnel totalement indépendant de l'enseignement

10. Le point sur la réforme des lycées, SNES, octobre 2008.

11. A. Robert, *Système éducatif et réformes*, Nathan, 1993.

12. A. Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, Tempus, 2004.

secondaire, et sans latin. Or, toute la politique scolaire de la III^e République a justement consisté à développer, parallèlement aux lycées et aux collèges du Secondaire, cet enseignement primaire supérieur. Cours complémentaires, écoles primaires supérieures et écoles techniques offrent une alternative gratuite aux élèves méritants et d'origine modeste qui sortent de l'école communale. Ces « collèges du peuple » (13), où enseignent des instituteurs spécialisés, permettent aux bons élèves des milieux populaires, lauréats du certificat d'études, de poursuivre des études et d'obtenir un brevet élémentaire ou supérieur. C'est une voie d'accès aux emplois de l'encadrement intermédiaire des entreprises ou de l'administration, voire à la voie royale de la méritocratie républicaine, l'école normale d'instituteurs. Mais, il n'y avait ni latin ni baccalauréat pour ces élèves-là.

Autrement dit, la III^e République a préservé l'élitisme des lycées en développant, en parallèle, un enseignement de niveau équivalent, mais dont les contenus et les méthodes se voulaient adaptés à un public populaire. Il lui assurait une réelle promotion tout en lui interdisant l'accès direct au baccalauréat.

Deux ordres parallèles donc, et nécessairement rivaux. Pour les professeurs, concours, carrière, syndicat, tout sépare ces deux mondes. Ils cherchent d'autant plus à se distinguer des enseignants du Primaire que ceux du Primaire supérieur les concurrencent. Ils manifestent volontiers leur condescendance : « L'enseignement primaire n'admet pas les spécialités parce que le champ qu'il embrasse n'excède pas dans son ensemble la portée d'un esprit ordinaire », écrit en 1892 un inspecteur général (14). Un peu plus d'un demi-siècle plus

Tableau n° 2 – Le système scolaire français avant 1959 (obligation scolaire à 14 ans (1))

École élémentaire				
Concours d'entrée en 6 ^e	Certificat d'études primaires	Classes de fin d'études primaires	Concours d'entrée en 6 ^e préparatoire	Concours d'entrée en 6 ^e préparatoire
Lycées et collèges	Cours complémentaires	Certificat d'études primaires ↓	Écoles nationales professionnelles	Collèges techniques
	Brevet élémentaire ←	Centres d'apprentissage CAP	Diplôme ENP	Brevets d'études commerciales ou industrielles
Baccalauréat			Baccalauréat technique	
↓			↓	
Enseignement supérieur			Écoles d'Arts et Métiers	

(1) À cette date, la moitié des jeunes ne continuent pas leurs études après 14 ans.
Source : M. Fournier et V. Troger (coord.), *Les mutations de l'école, Le regard des sociologues*, Éditions Sciences Humaines, 2005, p. 65.

13. J.-P. Briand et J.-M. Chapouille, *Les collèges du peuple*, INRP-CNRS, 1992.

14. Irénée Carré dans l'Annuaire de l'enseignement primaire, citée dans la remarquable anthologie de Hervé Terral, *L'école de la République - Une anthologie, 1878-1940*, CNDP, 1999.

tard, au moment où le monde du Primaire commence à affronter celui du Secondaire pour le contrôle du collège unique en gestation, les syndicalistes du SNES n'hésitent pas à reprendre l'argument, avec moins de subtilité : « Les instituteurs ne seront jamais que des bacheliers améliorés, seul le Secondaire est formateur de l'esprit critique et garant de la liberté de l'homme », peut-on lire dans *l'Université Syndicaliste* en 1957 (15).

...à une hiérarchie des filières, des disciplines...

En consacrant la victoire du Secondaire, qui a finalement obtenu le contrôle du collège unique, la réforme Haby de 1975 entérine en quelque sorte la hiérarchisation symbolique des filières. Le Primaire supérieur supprimé, c'est au tour des filières technologiques, et surtout du lycée professionnel (LP), d'assumer un statut d'infériorité. Toutes les enquêtes sur les LP soulignent aujourd'hui le sentiment de « chute » dont souffrent leurs élèves et enseignants (16). Lorsqu'un LP est intégré à un lycée d'enseignement général et technologique, les clivages sont le plus souvent matérialisés dans la topographie de l'établissement, qui sépare le général du professionnel. Rappelons enfin que la hiérarchisation distingue aussi les établissements entre eux, mais le phénomène est suffisamment connu aujourd'hui pour qu'il soit inutile ici de l'explicitier.

Les disciplines enseignées n'ont pas échappé non plus à ce processus de hiérarchisation symbolique. Les coefficients du baccalauréat et les volumes horaires accordés à chaque discipline constituent de ce point de vue des marqueurs explicites. Au jeu des coefficients, les mathématiques et les lettres l'emportent partout, talonnées par les sciences économiques et sociales et la philosophie. L'histoire-géographie, les sciences et les langues jouent les *outsiders*. Cette hiérarchie est connue dès le collège et confirmée par le nombre d'heures attribué à chaque discipline : les professeurs de mathématiques et de français voient les élèves d'une classe de troisième entre quatre heures et quatre heures trente par semaine, ceux de langue vivante, d'histoire-géographie et d'éducation physique et sportive entre trois heures et trois heures trente et tous les autres, deux heures ou moins. Les épreuves de brevet entérinent cette hiérarchie, comme en témoignent le choix des matières de l'examen écrit final, et l'ordre de présentation des disciplines sur la plupart des bulletins trimestriels. Autrement dit, il est clair pour tous, élèves et parents, que les disciplines artistiques ou technologiques n'ont aucune importance dans la réussite scolaire, et que les sciences et les langues vivantes ne sont que secondaires. Le couple mathématiques/français a pris la place du latin dans une hiérarchie symbolique qui, comme il y a deux siècles, va toujours du plus abstrait au plus concret, du plus théorique au plus pratique, des mathématiques pures aux sciences appliquées.

15. Cité par V. Isambert-Jamati, « Les primaires, ces incapables prétentieux », *Revue française de pédagogie*, n° 73, 1985.

16. Voir Aziz Jellab, *Sociologie des lycées professionnels*, Presses Universitaires du Mirail, 2009.

Seule l'éducation physique et sportive a réussi, grâce à l'efficacité d'un *lobby* hygiéniste et sportif, à préserver des horaires conséquents.

...et des statuts.

Hierarchie des filières, hiérarchie des disciplines, et bien sûr hiérarchie des statuts. Dans un même établissement, pour le même travail avec les mêmes élèves, le professeur agrégé est soumis à une obligation de service de quinze heures, contre dix-huit heures pour le certifié. Après dix ans de carrière, il peut gagner 2 300 € nets mensuel, quand son collègue certifié au même échelon n'en gagne que 1 800. Il s'agit encore de l'héritage du temps où l'agrégé était titulaire d'une chaire de professeur pour les hautes classes du lycée, tandis que les licenciés ou les bacheliers n'enseignaient que dans les petites classes ou dans les collèges municipaux (le CAPES (17) n'a été créé qu'en 1950). Héritage à l'évidence anachronique, mais comme l'observe François Dubet et Danilo Martuccelli, « PEGC (18), agrégés et certifiés peuvent aisément travailler ensemble, il est rare qu'ils oublient totalement leur rang » (19). Les mêmes auteurs n'hésitent pas à parler d'une « logique de l'honneur » qui structure les relations professionnelles au sein de l'institution et que les organisations syndicales contribuent à préserver. « Logique de l'honneur » d'autant plus prégnante que le statut d'agrégé ouvre aussi

La sélection dans la massification

Évolution de la proportion des bacheliers et de bacheliers généraux par génération entre 1970 et 2007

	1970	1980	1990	2000	2007
Bacheliers	20,1 %	25,9 %	43,5 %	62,8 %	64,2 %
Bacheliers généraux	16,7 %	18,6 %	27,9 %	32,9 %	34,7 %

Source : Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, septembre 2008, p. 235.

Quand la proportion de bacheliers triple en trente ans, celle des bacheliers généraux double seulement. La croissance de la proportion de bacheliers dans la population est donc due autant, sinon plus, à la croissance des filières technologiques et professionnelles qu'à celle des filières générales du lycée.

Vincent Troger

17. Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

18. Les PEGC, professeurs d'enseignement général de collège, héritiers des professeurs de cours complémentaires, étaient des professeurs qui enseignaient deux disciplines et étaient recrutés par un concours moins exigeant que le CAPES. Ce concours n'existe plus et le corps est actuellement en voie d'extinction.

19. F. Dubet, D. Martuccelli, *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Le Seuil, 1996.

des perspectives de carrière que les certifiés n'ont pas, ou beaucoup moins facilement, et qui peut susciter la jalousie : accès à l'enseignement en classes préparatoires, possibilité de dispenser des cours en université et d'y devenir enseignant à plein temps, accès aux carrières d'inspection.

Héritiers de leur glorieux passé napoléonien, que la III^e République a largement conforté, les lycées « de centre-ville » et leur personnel, figures de proue du Secondaire, sont donc depuis toujours en haut d'une hiérarchie implicite profondément assimilée par les acteurs de notre système éducatif et par l'opinion publique. Initialement dédiés à la sélection d'une petite élite de futurs hauts fonctionnaires, les lycées se sont en fait progressivement imposés

comme l'institution de référence du système éducatif français, le modèle originel à partir duquel s'est hiérarchisé l'ensemble. Quand la démocratisation a augmenté leur nombre et multiplié leurs élèves, les lycées eux-mêmes se sont hiérarchisés, les plus anciens et les plus prestigieux dans l'ordre académique initial demeurant en haut de la pyramide. Dans toutes les villes de France, on sait que les lycées de centre-ville, qui possèdent tous des classes préparatoires aux grandes écoles, ont la plus forte proportion de professeurs agrégés, et que les élèves les plus faibles des collèges du secteur ont peu de chance d'y être acceptés.

Reste à comprendre comment un tel processus a été possible et a pu résister à la fois à la massification qu'a connue l'enseignement secondaire depuis la fin des années cinquante, et aux réformes qui l'ont accompagnée.



Candidats au baccalauréat à la sortie des épreuves, devant le lycée Henri IV, le 19 juin 1973 à Paris.

Collège unique ou lycée unique ?

Comme cela vient d'être souligné, dès que des projets de transformation de l'enseignement secondaire ont commencé à émerger pour en démocratiser l'accès, ce sont des professeurs eux-mêmes et de leurs organisations qu'est d'abord venue la résistance. L'attachement à des formes culturelles et pédagogiques auxquelles ils devaient leur reconnaissance sociale explique largement cette hostilité majoritaire au changement.

Les défenseurs de la tradition élitiste

Mais, pour que cette résistance ait eu du succès, il a évidemment fallu qu'elle fût fermement relayée dans la société. Il est clair que, de ce point de vue, les professeurs agrégés ont su s'organiser précocement en *lobby*, notamment à travers la Société des agrégés créée en 1914. L'historien Yves Verneuil souligne qu'au nom « de la défense de principes immuables, la Société des agrégés a refusé la plupart des réformes scolaires des cinquante dernières années » (20). Or le *lobby* des agrégés est d'autant plus influent, souligne le même auteur, que la préparation de l'agrégation à l'École normale supérieure (ENS) a créé entre le corps des agrégés et l'ENS un lien quasi organique. Autrement dit, nombre de professeurs agrégés sont insérés, via l'ENS, dans un réseau qui comprend une partie significative de l'élite intellectuelle et politique française. Pour les seuls politiques, citons parmi les anciens de l'ENS : Georges Pompidou, Alain Peyrefitte, Alain Juppé, Laurent Fabius ou Michel Sapin. Certains, comme Laurent Fabius, sont également agrégés. D'autres hommes politiques sont agrégés sans être passés par l'ENS, tels Jean Lecanuet, François Bayrou ou Xavier Darcos. Quant à l'élite intellectuelle, c'est une bonne moitié du gotha journalistique ou universitaire français qu'il faudrait citer si on devait nommer celles et ceux qui sont issus de l'ENS.

Cela ne signifie évidemment pas que les anciens élèves de l'ENS sont systématiquement solidaires des positions conservatrices de la Société des agrégés. Il suffit pour s'en convaincre de rappeler que Pierre Bourdieu, Christian Baudelot, Roger Establet et Jean-Claude Passeron sont tous quatre normaliens, et qu'il est difficile de leur attribuer des positions conservatrices en matière scolaire. Il est néanmoins évident que les argumentaires d'opposition aux réformes développés par la Société des agrégés, comme par certaines organisations syndicales, peuvent disposer d'un relais puissant parmi les membres des élites françaises, particulièrement celles issues du réseau agrégation/ENS. On sait, par exemple, que Georges Pompidou, alors Premier ministre, était hostile à l'unification du Secondaire et a résisté autant que possible à la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) en 1963 (21). Il a fallu que le général de Gaulle la lui impose d'autorité. A. Prost, lui-même normalien, précise que le Premier ministre, agrégé et ancien de la rue d'Ulm, agissait par « fidélité aux traditions universitaires » (22).

La domination symbolique du lycée

Ainsi, parmi les réformes qui ont encadré la massification du système éducatif, aucune n'a pu se faire sans compromis avec les défenseurs de la tradition élitiste du Secondaire. L'un des moments où cette logique de compromis a

20. Y. Verneuil, *Les agrégés. Histoire d'une exception française*, Belin, 2005.

21. La réforme Fouchet-Capelle crée, en 1963, le collège d'enseignement secondaire. Ce dernier s'est progressivement substitué à toutes filières parallèles existant alors. Se prépare ainsi la création du collège unique.

22. A. Prost, *Société, éducation et politiques*, Le Seuil, 1992.

eu le plus de conséquences pour le système éducatif français, et a consacré la domination symbolique du lycée, est probablement celui de la négociation qui a précédé la mise en œuvre de la réforme Haby en 1975. Le ministre de l'Éducation de Valéry Giscard d'Estaing avait élaboré une réforme dont l'esprit consistait, pour l'essentiel, à atténuer la rupture entre l'école primaire et le premier cycle du second degré. Il proposait la création d'un corps de professeurs de collège bivalents inspiré de l'ancien statut des instituteurs de l'enseignement primaire supérieur, un découpage horaire libérant du temps pour l'accompagnement individualisé des élèves, et la définition des contenus d'une « éducation de base » qui préfigurait ce que l'on a appelé depuis le « socle commun de connaissances et de compétences ». On a vu plus haut que ce projet avait fédéré l'opposition des organisations enseignantes de droite comme de gauche, qui ont obligé R. Haby à renoncer à ces trois points clés de sa réforme.

Le résultat de ce compromis est connu : le collège unique a été créé, mais ce sont les structures pédagogiques, les programmes et les statuts des enseignants des établissements les plus élitistes de notre système scolaire, les lycées, qui ont été adoptés pour l'organiser. En forçant le trait, on pourrait dire que ce n'est pas le collège unique, mais le lycée unique, qui a été créé. Autrement dit, une institution qui n'avait accueilli jusque-là qu'au maximum 25 % des enfants sortant de l'école primaire, ses meilleurs élèves au sens académique du terme, a été soudainement sommée d'en accueillir 100 %. L'un des résultats les plus spectaculaires de ce choix se lit dans l'évolution des taux de redoublement. En 1975, 6,5 % des élèves redoublaient la cinquième et 7,3 %, la troisième. Dix ans plus tard, ces taux sont passés respectivement à 16,4 % et 14,3 % (23).

Confrontés à l'afflux d'un public qui n'avait jusque-là jamais eu accès aux programmes et aux méthodes du Secondaire, les professeurs étaient dans leur grande majorité désarmés. Ils se sont défendus en essayant de repousser l'invasion. Dès 1972, un rapport d'experts pour le ministère avait déjà décrit le processus : « On tente vainement d'inculquer une culture conçue pour une élite à la grande masse des enfants du pays » (24). En 1984, Hervé Hamon et Patrick Rotman introduisaient leur enquête sur la crise du collège unique (25) par une parodie de conte qui illustre le même processus avec une certaine ironie : « Il était une fois un heureux pays où maîtres et sujets vivaient en bonne harmonie. Un jour, les barrières qui délimitaient le territoire furent emportées par la tempête, et plus rien ne distingua l'Eden des contrées avoisinantes. Les hordes sauvages, qui autrefois contournaient cette terre bénie sans même songer à y pénétrer, envahirent tout et se mêlèrent aux élus, jusqu'à les submerger. Malheureux, les anciens maîtres allaient rasant des murs éventrés. Stupéfaits, ils se lamentaient, répétant sans cesse qu'après de tels

23. *Repères et références statistiques*, ministère de l'Éducation nationale, 1994.

24. Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, présidée par Louis Joxe, La Documentation française, 1972. Dix ans plus tard, Louis Legrand réitérait le même constat dans son rapport *Pour un collège démocratique*, La Documentation française, 1982.

25. Patrick Rotman, Hervé Hamon, *Tant qu'il y aura des profs*, Points Actuels, 1984.

débordements le fleuve ne suivait plus son cours. Amers, ils ajoutaient, paradoxe, que le niveau ne cessait de baisser ». Plus de vingt ans plus tard, les générations d'enseignants ont en partie changé, mais les problèmes restent les mêmes. Le constat que le professeur de collège doit « faire le deuil » de sa discipline, autrement dit de l'approche universitaire de son enseignement, est un *leitmotiv* de toutes les enquêtes sur les enseignants (26).

On ne peut évidemment pas effacer d'un trait de plume toutes les réformes qui, depuis 1975, ont fait évoluer collèges et lycées. La proportion de lycéens obtenant le bac général est passée de 20 % d'une classe d'âge en 1975 à 35 % aujourd'hui. La transformation de la classe de seconde en classe de détermination, la simplification des filières, l'introduction des travaux personnels encadrés (TPE), sont autant de tentatives de faire évoluer les structures du lycée et de les adapter à l'arrivée des nouveaux publics issus de la création du collège unique. Mais force est de constater qu'à chacune de ces réformes, le même processus de résistance des défenseurs de la conception académique traditionnelle des études secondaires, supposée garantir l'excellence du niveau, a abouti à des compromis qui préservent les mêmes critères de sélection des meilleurs élèves. Les programmes sont toujours exclusivement conçus en fonction des savoirs universitaires auxquels ils préparent. Lorsqu'ils changent, c'est pour s'adapter aux évolutions des disciplines correspondantes dans l'enseignement supérieur. Dans les années 1970/1980, par exemple, les connaissances issues de la recherche linguistique se sont d'abord imposées dans les départements universitaires, puis dans les programmes du CAPES et de l'Agrégation, qui sont préparés dans les mêmes départements à l'université, et enfin logiquement dans les programmes et les manuels des lycées et des collèges. Aux explications de texte traditionnelles ont donc succédé l'analyse des « procédés d'énonciation » ou du « narrateur externe, interne ou omniscient ». En 1999, dans une enquête sur la lecture des jeunes, Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez avaient observé que ce rapport savant aux œuvres tendait à éloigner une majorité de lycéens de la lecture en raison d'une approche du livre perçue comme aride et rébarbative (27). Or, compte tenu de l'organisation du Secondaire qui vient d'être décrite, cette approche savante des textes est présente dès le collège. En troisième, il peut ainsi être demandé aux élèves de comprendre la différence entre « un discours ancré dans la situation d'énonciation », « un discours coupé de la situation d'énonciation » et un « discours mixte » (28). Certes, Christian Baudelot et ses co-auteurs observaient qu'au collège, l'aridité de cette approche savante était compensée par le fait que les enseignants étaient incités à avoir recours à une littérature accessible à un large public, notamment la littérature de jeunesse. Mais, ils notaient aussi que pour les garçons d'origine populaire, ce rapport à la lecture suscitait une hostilité très précoce.

26. Voir notamment Anne Barrère, *Les enseignants au travail*, L'Harmattan, 2002, et P. Rayou et A. Van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Bayard, 2004.

27. Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, Le Seuil, 1999.

28. « Français. Parcours méthodiques », Hachette éducation, 2003.

L'exemple de l'enseignement du français illustre assez clairement la douloureuse contradiction dans laquelle semble s'être enfermé l'enseignement secondaire français. En opérant sa démocratisation en référence au modèle du lycée, initialement destiné à sélectionner une élite détentrice d'une culture très particulière, il a sans cesse repoussé la possibilité de penser une autre culture, ce « socle commun » à la fois ambitieux et accessible que la commission Thélot, entre autres, avait appelé de ses vœux (29). « Dans la plupart des cas, le programme s'adresse à des élèves qui n'existent peut-être que dans des établissements d'excellence », écrivent F. Dubet et D. Martuccelli, « tout se passe comme si les programmes étaient faits pour une élite, pour les futurs agrégatifs de la discipline, mais certainement pas pour les élèves tels qu'ils sont ». Pour les élèves « tels qu'ils sont », on lit donc Harry Potter en classe, mais en appliquant au texte du traducteur de JK. Rowling une méthode d'analyse linguistique sophistiquée qui n'est accessible qu'aux futurs élèves du lycée de centre-ville, et peut-être de l'ENS. Le trait est évidemment ici volontairement caricatural. Mais, le verdict est cependant incontournable : « Parmi les pays où l'écart de performance est relativement grand entre les élèves les plus et les moins « brillants », citons la France, l'Allemagne, le Japon et le Royaume-Uni » écrivaient les rédacteurs de l'enquête PISA (30) en 2006.

* *

*

Héritier du lycée napoléonien, l'enseignement secondaire fait donc bien ce qu'il a toujours su faire : former des élites scolaires. Mais, dans une société démocratique et alphabétisée où une multitude de savoirs nouveaux sont désormais en circulation et où les individus échangent sans cesse des informations, il n'a pas su associer à cette formation des élites la transmission à tous d'une culture commune. « C'est le savoir, en effet, qui émancipe, c'est le savoir qui fonde l'esprit critique, c'est le savoir qui forme des citoyens libres et éclairés, c'est le savoir qui permet de maîtriser, le mieux possible, son avenir » écrivait en décembre 2008 Jean-Michel Léost, actuel président de la Société des agrégés. Difficile de ne pas être d'accord avec lui. Mais, en ce début de XXI^e siècle, de quel savoir parle-t-on qui puisse permettre aux deux millions de lycéens de « maîtriser leur avenir » ? Le savoir qui fonde aujourd'hui la sélection des élites scolaires est-il transmissible à tous dès l'adolescence ? Le défi est posé depuis quelques décennies, et pour l'instant, le lycée et le collège ont eu du mal à y répondre avec les recettes du passé.

29. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, présidée par Claude Thélot, *Pour la réussite de tous les élèves*, La Documentation française, 2004.

30. L'enquête PISA (Programme for International Student Assessment) évalue tous les trois ans l'acquisition des savoirs et savoir-faire élémentaires des jeunes de 15 ans de 30 pays membres de l'OCDE et de pays partenaires au terme de la scolarité obligatoire.

Réformes du lycée sous la V^e République

6 janvier 1959 : Réforme Berthoin. Prolongation par une ordonnance (n° 59-45) de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et réforme par un décret du même jour (n° 59-57) de l'organisation du système éducatif. Sont créés les collèges d'enseignement général (CEG), les collèges municipaux sont transformés en lycées, les collèges techniques en lycées techniques.

1968 : Création des nouvelles séries du Baccalauréat : A (lettres-philosophie), B (lettres-sciences économiques et sociales), C (mathématiques-physique), D (mathématiques-sciences expérimentales), E (mathématiques-technologie), F (industriel), G (tertiaire). Cette nouvelle organisation est complétée par la création, la même année, des baccalauréats technologiques.

1969 : Un nouveau système de notation par lettre en cinq niveaux (A B C D E) est imposé dans l'enseignement secondaire. Il sera rapidement abandonné.

11 juillet 1975 : Réforme Haby. Le collège unique est créé par la loi n° 75-620. Les dernières classes de premier cycle dans les lycées disparaissent, le passage de l'école au collège devient automatique.

1976 : Les collèges d'enseignement technique deviennent des lycées d'enseignement professionnel (LEP).

1981 : Création des zones d'éducation prioritaires (ZEP).

1982 : Création de la seconde indifférenciée qui repousse l'orientation vers les sections technologiques à la fin de la seconde.

1985 : Le ministère a pour objectif « 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat » pour l'an 2000. Création du Baccalauréat professionnel, les LEP deviennent des lycées professionnels.

1992 : Le lycée technologique est associé au lycée général dans le lycée d'enseignement général et technologique.

1993 : Créations des nouvelles séries du baccalauréat : trois filières dans la voie générale (S, ES, L) et huit dans la voie technologique (dont les principales sont à l'époque STI, STT, SMS, STL).

1999 : Introduction progressive des travaux personnels encadrés (TPE).

2008 : Assouplissement de la carte scolaire. Présentation par le ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, d'un projet de réforme du lycée en mai, abandonné en décembre à la suite du mouvement lycéen.

mai-juin 2009 : Remise du rapport sur le lycée du député Benoist Apparu et des préconisations pour la réforme du lycée de Richard Descoings.

septembre 2009 : Généralisation de la réforme du lycée professionnel.

Vincent Troger