



**HAL**  
open science

# Du tronc commun au socle commun (1945-2005) : La question de la culture commune au coeur de la démocratisation de l'école.

Quentin Portron

## ► To cite this version:

Quentin Portron. Du tronc commun au socle commun (1945-2005) : La question de la culture commune au coeur de la démocratisation de l'école.. Education. Normandie Université, 2018. Français. NNT : 2018NORMC022 . tel-02071372

**HAL Id: tel-02071372**

**<https://theses.hal.science/tel-02071372>**

Submitted on 18 Mar 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

## THÈSE

**Pour obtenir le diplôme de doctorat**

**Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION**

**Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie**

**Du tronc commun au socle commun (1945-2005). La question de la culture commune au coeur de la démocratisation de l'école.**

**Présentée et soutenue par  
Quentin PORTRON**

**Thèse soutenue publiquement le 29/11/2018  
devant le jury composé de**

M. RENAUD D ENFERT	Professeur des universités, UNIVERSITE AMIENS PICARDIE JULES VERNE	Rapporteur du jury
M. BRUNO GARNIER	Professeur des universités, UNIVERSITE CORSE PASCAL PAOLI	Rapporteur du jury
M. ANDRE ROBERT	Professeur émérite, UNIVERSITE LYON 2 LUMIERE	Président du jury
Mme MARIE VERGNON	Maître de conférences, UNIVERSITE CAEN NORMANDIE	Membre du jury
M. PIERRE KAHN	Professeur émérite, UNIVERSITE CAEN NORMANDIE	Directeur de thèse
Mme ISABELLE HARLE	Maître de conférences HDR, UNIVERSITE CAEN NORMANDIE	Co-directeur de thèse

**Thèse dirigée par PIERRE KAHN et ISABELLE HARLE, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation**



UNIVERSITÉ  
CAEN  
NORMANDIE



**CIRNEF**  
Normandie Université • EA 7454

Je tiens à remercier tout particulièrement Pierre Kahn pour son accompagnement tout au long de ce travail. Ses remarques, réflexions et encouragements ont rendu ce dernier possible. Je lui suis très reconnaissant de sa constante bienveillance.

Je remercie également Isabelle Harlé pour son implication, ses commentaires, ses références et son enthousiasme.

Je remercie les membres du jury, Renaud d'Enfert, Bruno Garnier, André D. Robert et Marie Vergnon, pour le grand honneur qu'ils me font de siéger à mon jury de soutenance.

Je remercie les personnes qui m'ont également aidé à travers les échanges que nous avons pu avoir, de visu ou par courriel ou téléphone : Claude Lelièvre, Pierre Boutan, Pierre Clément, Alain Dalançon notamment.

Je remercie très vivement Alain Portron, Pierrette Legrain, Justine Portron et Paul Isambert dont les relectures attentives de ce travail ont constitué une aide très précieuse.

Enfin, je souhaite remercier Sylviane, Luce et Marius... pour tout !





*« [...] absolument parlant, aucune chose ne peut être pour nous bonne ou mauvaise si elle n'a quelque chose en commun avec nous. »*

Spinoza, *Éthique*, Prop. XXIX, partie 4.



## Table des matières

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>9</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE Plusieurs conceptions du socle commun .....</b>	<b>23</b>
<b>Introduction de la première partie.....</b>	<b>25</b>
<b>Chapitre 1. Aux sources du socle commun : la question de l'identité du collège .....</b>	<b>31</b>
1. Un collège moderne héritier d'une dynamique d'uniformisation et animé par une logique de secondarisation .....	32
<i>Au départ : une identité multiple.....</i>	<i>32</i>
<i>... Finalement, un établissement secondaire qui accueille la masse.....</i>	<i>39</i>
2. Contextes des recommandations en vue de transmettre une culture commune à tous les élèves. ....	47
<i>Savoirs et savoir-faire à l'issue de la scolarité obligatoire.....</i>	<i>51</i>
<i>Pour un collège démocratique .....</i>	<i>53</i>
<i>Rapport du Collège de France 1985 / Rapport Bourdieu-Gros 1989.....</i>	<i>57</i>
<b>Chapitre 2. Socle commun et transformation du collège.....</b>	<b>61</b>
1. Quelle(s) relation(s) entre socle commun, programmes et disciplines scolaires ? .....	70
<i>Livre blanc des collèges.....</i>	<i>70</i>
<i>Commission Thélot.....</i>	<i>72</i>
<i>Le Haut Conseil de l'Éducation.....</i>	<i>78</i>
2. Socle commun et culture commune .....	80
<b>Chapitre 3. Le socle commun, un dispositif pour tempérer les effets délétères de la     démocratisation de la sélection.....</b>	<b>99</b>
<i>Conseil national des programmes (CNP) .....</i>	<i>100</i>
<i>Les travaux du cabinet de François Fillon et les débats au Parlement .....</i>	<i>104</i>
<b>Chapitre 4. Un socle commun de compétences ? .....</b>	<b>113</b>
1. Quelle approche par compétences dans les travaux de l'Union européenne ? .....	123
2. Quelle approche par compétences pour le socle commun en France ?.....	133
<b>Conclusion de la première partie .....</b>	<b>143</b>



**SECONDE PARTIE. Aux origines du problème : les différentes conceptualisations d'un tronc commun d'enseignement ..... 149**

**Introduction de la seconde partie..... 151**

**Chapitre 1. Les projets et réformes antérieurs au plan Langevin-Wallon ..... 157**

1. L'émergence de l'idée d'école unique : les Compagnons de l'Université nouvelle .. 159
2. La commission pour l'école unique ..... 166
3. Projets et expériences d'école unique : apparition de l'idée de tronc commun. .... 178
  - 3.1. De l'amalgame restreint à l'amalgame élargi ..... 178
  - 3.2. Le « Statut organique de l'enseignement public » du comité d'étude et d'action pour l'école unique ..... 184
  - 3.3. Les classes d'orientation sous le ministère Jean Zay. .... 188

**Chapitre 2. Le tronc commun au sein du plan Langevin-Wallon..... 193**

1. Culture commune, aptitudes et orientation. .... 194
  - 1.1. Culture commune et cultures spécialisées..... 194
  - 1.2. Orientation scolaire et orientation professionnelle..... 199
  - 1.3. Orientation par les aptitudes ..... 204
2. Consensus et désaccords : les problématiques du tronc commun au sein de la commission Langevin-Wallon..... 207
  - 2.1. Quelles structures pour le tronc commun ?..... 208
  - 2.2. Quels contenus pour le tronc commun ?..... 212
  - 2.3. Quels enseignants pour le tronc commun ?..... 222

**Chapitre 3. Les différentes versions du tronc commun (1945-1975) ..... 229**

1. Le tronc commun comme outil de refonte des structures et de la culture scolaires au service d'une démocratisation de la réussite. .... 235
  - 1.1. Caractéristiques communes ..... 235
  - 1.2. L'exemple du projet du ministre Billères..... 242
2. Le tronc commun, outil de sélection au service des filières d'excellence. .... 255
  - 2.1. Caractéristiques communes ..... 255
  - 2.2. L'exemple de la réforme Berthoin : Du projet de 1955 à la loi de 1959. .... 260

**Conclusion de la seconde partie ..... 271**

**CONCLUSION..... 277**

**ANNEXES..... 287**

**BIBLIOGRAPHIE ..... 291**

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**



Ce travail part d'une interrogation sur les origines et les sens du socle commun de connaissances et de compétences. Quelle est la nature de cet objet ? Comment s'inscrit-il dans l'histoire du système éducatif français ? Pourquoi est-il formulé en pareils termes (« socle » ; « commun » ; « connaissances et *compétences* ») ? Le socle commun est défendu et combattu, pour des raisons diverses dans un cas comme dans l'autre, et par des penseurs et acteurs inscrits au sein de logiques de pensée différentes voire contradictoires. Véritable révolution pédagogique pour certains, il représente pour d'autres une étape décisive d'une longue histoire de la démocratisation de l'école quand il figure pour d'autres encore un outil de gestion d'une Éducation nationale en proie à l'envahissement plutôt récent, au sein des institutions publiques, de la logique managériale issue du privé. Tant d'interprétations aussi divergentes et faisant référence à des champs si divers ont retenu notre attention et suscité notre désir d'établir des grilles de lectures précises et historiquement solides, en analysant les conditions de pensées et de réalisation du socle commun tel qu'il est institué par décret en juillet 2006.

Pour ce faire, nous devons interroger l'histoire du terme lui-même, une histoire multiple à temporalités différentes. Si l'on peut repérer une histoire courte, depuis l'apparition de l'expression « socle commun », il est en effet possible d'analyser dans une histoire plus longue l'idée que cette dernière contient, et que l'on trouve dans les débats sur la démocratisation de l'École, avant même le plan Langevin-Wallon.

L'histoire courte en premier lieu : nous mettrons tout d'abord en évidence l'émergence de l'expression dans le débat public sous cette forme (« socle commun de connaissances et de compétences ») en 1994 au sein d'un rapport rédigé par Luc Ferry sur l'écriture des programmes du collège<sup>1</sup>. Ensuite, nous analyserons les différentes versions établies d'un socle commun, en commençant par celle écrite en 2003-2004 par les membres de la commission nationale du débat sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot. Enfin nous observerons ce que devient cette dernière version en tant qu'ébauche dans la loi du 23 avril 2005 avant d'être retravaillée par la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) et enfin par le Haut conseil de l'éducation (HCE) avant son état définitif, tel qu'on le connaît à travers le décret du 11 juillet 2006.

L'histoire longue ensuite : si l'on en croit les présentations qui en sont faites tant par le Conseil national des programmes (CNP) en 1994 que par le texte du décret de 2006, la notion de

---

<sup>1</sup> Conseil national des programmes, *Idées directrices pour les programmes des collèges*, décembre 1994, p. 12, AN 20070019/32.

socle commun s'enracine en effet dans un plus long terme. Ainsi, le CNP déclare-t-il dans le rapport cité : « *Il nous a semblé nécessaire de réactiver aujourd'hui l'idéal républicain<sup>2</sup> d'un « socle commun » cohérent de connaissances et de compétences, y compris pratiques et réflexives, devant être transmis au collègue* », inscrivant de la sorte ce « socle commun » de « connaissances et de compétences » dans l'arrière-fond symbolique et philosophique (il s'agit d'un *idéal*) du « moment républicain », qui a structuré depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle l'école primaire française tant au niveau de la loi que de l'imaginaire collectif. La paternité ainsi évoquée est donc forte et mérite qu'on l'interroge : existerait-il une telle référence à l'idée d'un *socle commun*, traversant l'histoire de la République, à l'intérieur du Ministère de l'Instruction publique ou au-delà ? Et si tel était le cas, en parlerait-on déjà en termes de *compétences* ? Comme il apparaît plutôt que l'expression « socle commun » n'est pas utilisée de manière significative avant la dernière décennie du XX<sup>e</sup> siècle, il nous faudra comprendre ce qui justifie ce rapprochement effectué par le CNP, d'autant plus que le décret de 2006 s'adosse lui aussi à cette référence historique, entre autres, en écrivant : « *Cinq générations après les lois scolaires fondatrices de la III<sup>e</sup> République, une génération après l'instauration du collège unique, le socle constitue une référence commune, pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'école, mais aussi pour tous les enseignants.* »<sup>3</sup> On comprend à travers ces lignes — et celles qui suivent — que le socle, commun à une génération en tant que référence commune devant expliciter ce qui se joue à l'école, est également commun aux membres de la nation en ce qu'il s'inscrit dans une histoire dont les grands événements, lus et reliés à travers des références communes, font sens.

Ces références significatives peuvent constituer des récits *des* « démocratisations de l'enseignement ». S'il nous faut insister sur le pluriel c'est que le terme démocratisation renvoie à des réalités différentes, conceptualisées par Antoine Prost<sup>4</sup> et Pierre Merle<sup>5</sup> dans des termes qui accompagneront le présent travail. C'est pourquoi nous souhaitons ici les mettre très rapidement

---

<sup>2</sup> Souligné par nous.

<sup>3</sup> Annexe du décret n° 2006-830 du 11-7-2006, JO du 12-7-2006.

<sup>4</sup> PROST Antoine : « La démocratisation de l'enseignement : histoire d'une notion », in *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Éditions du Seuil, 1997 (première édition 1992), p. 47-60, à propos des notions de *démocratisation de la sélection* et *démocratisation de la réussite* ; ainsi que, du même auteur, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, PUF, Paris, 1986, sur les notions de démocratisations *quantitative* et *qualitative*.

<sup>5</sup> MERLE Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Éditions La Découverte & Syros, Paris, 2002. À propos des notions de démocratisations *uniforme* et *ségréguée*, cf. p. 80-82.

en lumière, d'un simple point de vue conceptuel. La « *démocratisation quantitative* » dont fait état Antoine Prost renvoie au phénomène de diffusion de l'enseignement à l'ensemble des enfants d'une génération, entendu comme accès aux études post primaire. C'est une démocratisation de la fréquentation scolaire. Ce type de démocratisation ne réduit toutefois pas les inégalités sociales au sein des cursus scolaires. C'est pourquoi Antoine Prost lui oppose une « *démocratisation qualitative* », ou « *démocratisation de la réussite* », qui ne décrit pas seulement un accroissement de la scolarisation mais consiste en une déprise des origines des élèves (sociales, sexuelles, territoriales...) sur leurs parcours scolaires. La notion de « *démocratisation de la sélection* », conçue comme le recrutement démocratique des élites, par opposition à une sélection qui s'effectuerait sur la base de critères non démocratiques, comme la naissance ou la fortune, est à inscrire, pour ainsi dire, à cheval entre les deux conceptions précédentes en cela qu'elle permet, par le *mérite*, de transformer des trajectoires scolaires qui sans elle auraient été entièrement déterminées socialement, sans toutefois élever de manière générale la fréquentation scolaire. Pierre Merle propose quant à lui de distinguer deux phénomènes différents pouvant tomber tous deux sous la définition d'une *démocratisation quantitative*. En effet, l'allongement général de la durée des études peut masquer le fait qu'elles se prolongent moins pour certains groupes sociaux ou encore que certaines filières deviennent encore plus sélectives. C'est pourquoi Pierre Merle utilise pour désigner un tel phénomène la notion de *démocratisation ségrégative* par opposition à une *démocratisation uniforme*, qui décrit quant à elle un mouvement qui déplace les inégalités sans les accroître (ni les réduire)<sup>6</sup>.

Ainsi, la démocratisation de l'accès à l'école n'entraîne pas nécessairement une véritable démocratisation de l'école elle-même dans tous ses degrés. Entre « *les grandes lois fondatrices*

---

<sup>6</sup> On pourra également se reporter sur ce point à l'analyse d'André D. ROBERT dans la conclusion de son ouvrage : *L'école en France de 1945 à nos jours*, Presses universitaires de Grenoble, 2010, p. 268-271 et pour une analyse chiffrée des évolutions depuis 1980, on pourra consulter : « Scolarisation et origines sociales depuis les années 1980 : progrès et limites » in *Trente ans de vie économique et sociale*, Insee Références, 2014, p. 43-53, (qu'on trouvera sur internet à l'adresse suivante : [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/Histo14.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/Histo14.pdf) ) qui décrit par exemple (p. 49) le phénomène suivant qu'analysent Pierre Merle et André D. Robert: « *la segmentation des filières en fonction de l'origine sociale reste forte : les enfants des milieux socialement défavorisés accèdent plus souvent qu'avant aux filières sélectives menant à un diplôme de niveau au moins égal à bac + 5 mais cette hausse est inférieure à celle observée pour les enfants des milieux sociaux plus favorisés [...] Au total, les écarts entre milieux sociaux pour l'accès à un diplôme de niveau au moins égal à bac + 5 se sont maintenus sur la période. Ainsi, parmi les élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1995, 41 % des enfants de cadres et 38 % des enfants d'enseignants ont terminé leurs études en étant diplômés d'un master, d'un doctorat ou d'une grande école. Ces proportions ne sont que de 9 % pour les enfants d'employés, 7 % pour les enfants dont le père est ouvrier qualifié et 4 % pour ceux dont le père est ouvrier non qualifié.* »

de la III<sup>e</sup> République » instituant une école pour tous les enfants du peuple ; les combats pour l'école unique au sortir de la première guerre mondiale ; les expériences et argumentaires en faveur d'un tronc commun d'enseignement comme les classes d'orientation sous Jean Zay et les classes nouvelles à la Libération pour les premières et les plans de réforme Langevin-Wallon en 1944-1947 et René Billères en 1956 pour les seconds (pour ne retenir que les argumentaires les plus forts) ; la réforme Berthoin de 1959 ; la création des collèges d'enseignement secondaire en 1963 ; celle du collège unique en 1975 et enfin l'instauration d'un socle commun de connaissances et de compétences, les références à la démocratisation de l'enseignement ne manquent pas. Mais s'agit-il chaque fois de la même conception de la démocratisation ? Nous ne sommes pas en présence d'un objet - fut-il théorique - qui aurait été poli comme une pierre précieuse à mesure que les vagues de l'histoire l'auraient dégrossi en le découvrant à lui-même. Une telle vision linéaire et téléologique de l'histoire, qui ferait du socle commun l'actualisation inéluctable du devenir de l'école démocratique, est dénoncée par Pierre Clément dans un travail récent qui s'interroge sur la manière dont les réformes scolaires se font (ou ne se font pas) et, dans ce cadre, questionne le socle commun de connaissances et de compétences en tant que « réforme qui a réussi »<sup>7</sup> (en tant que l'objet lui-même a trouvé une actualisation dans la loi). Selon l'auteur, l'inscription du socle commun comme aboutissement nécessaire d'une histoire de la démocratisation de l'enseignement est devenue un véritable « *mythe d'action publique* »<sup>8</sup>, à travers notamment les travaux de Claude Lelièvre ou d'Antoine Prost, références incontournables, qui ont contribué à relier des moments historiques dans un récit qui, si l'on suit la pensée de Pierre Clément se référant sur ce point à Christian Topalov, manquerait « *l'essentiel, qui réside dans la diversité des versions de la même histoire, en particulier entre ceux qui s'avèreront par la suite être les perdants ou les gagnants* ». <sup>9</sup> Pierre Clément suspecte donc les auteurs du récit mythique des origines du socle commun, d'avoir construit une référence historique à des fins d'actions précises, les auteurs en question étant engagés à titre personnel dans les processus réformateurs du système éducatif. Un des points dénoncés par Pierre Clément

---

<sup>7</sup> CLÉMENT Pierre, « Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire », Thèse pour le doctorat de sociologie, réalisée sous la direction de Bertrand Geay et soutenue le 11 mars 2013, Université de Picardie Jules Verne.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 577.

<sup>9</sup> TOPALOV Christian (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France (1880-1914)*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1999, p. 45, cité par Pierre Clément, *op. cit.*, note 1478, p. 578.

est exprimé de la sorte :

*« L'échec du collège unique et, plus largement, les impasses de la démocratisation scolaire, s'expliqueraient ainsi par la transposition à cette école moyenne de masse d'un modèle pédagogique, celui du lycée, conçu pour une élite restreinte socialement et scolairement. Discours sans auteur véritable, anonyme et collectif, il s'agit là de l'un des topoï les plus puissants du sens commun historique [...] »<sup>10</sup>.*

S'il nous paraît nécessaire de mentionner dans cette introduction cette prise de position originale sur le sujet du socle commun, ce n'est pas tant qu'elle mette en garde contre une liaison hâtive et rétrospective de thèmes récurrents traversant l'histoire, mais surtout du fait de la question qu'elle soulève sur le bien-fondé de cette lecture historique. Il nous semble qu'interroger la nature exacte de la démocratisation à l'œuvre dans chaque moment historique de ce « récit commun », constitue une façon pertinente d'échapper à ce postulat « hégélien » d'une histoire une et unique d'un devenir démocratique de l'école à travers l'histoire dont l'étape ultime serait le socle commun.

On observe bien, en interrogeant le tronc commun dans une histoire plus longue, que celui-ci sert différentes visions de la démocratisation, qui se dévoilent à travers certains critères précis. Lorsqu'il est pensé comme outil de promotion et d'élévation d'une culture commune, dans une perspective de démocratisation de la réussite, le tronc commun réunit plusieurs caractéristiques : vision progressive d'un système éducatif unifié (par opposition à une conception téléologique) ; prééminence de la scolarité obligatoire dans la conception de « l'école moyenne » ; principe d'orientation par les aptitudes et les goûts déterminant dans l'organisation de cette école moyenne, par opposition au principe de sélection ; enfin, conception explicite d'une démocratisation de la réussite de tous adossée à une conception particulière non seulement de l'être humain en tant qu'être de culture multiple mais également du rapport entre épanouissement des individus et développement de la société. Une telle conception du tronc commun se retrouve principalement à deux moments de l'histoire, dans les projets de réforme de la commission Langevin-Wallon d'un côté et du ministre René Billères de l'autre, un de leur point d'union caractéristique étant que le tronc commun n'y est pas conçu comme un outil appartenant en propre au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire. En effet, au sein du plan Langevin-Wallon, la volonté de prolonger la scolarité pour tous jusqu'à 18 ans n'implique pas le

---

<sup>10</sup> CLÉMENT Pierre, *op. cit.*, p. 56.



passage par l'enseignement de type secondaire pour tous mais l'accès, pour tous, à la culture la plus haute que chacun puisse atteindre. Dans un tel cadre, une restructuration de la scolarité devient nécessaire, afin que chaque enfant puisse trouver sa place dans la section qui lui convient : pratique, professionnelle ou théorique. Pour ce faire, il convient de ne pas séparer les sections avant 15 ans, de manière à laisser le temps aux esprits et aux aptitudes de s'épanouir en minimisant ainsi les erreurs d'orientation. C'est pourquoi le plan prévoit l'introduction d'un cycle d'orientation ouvert à tous les élèves et qui figure, tant sur le plan de la pédagogie que des méthodes utilisées ou encore des maîtres qui y interviennent, une école qui n'est ni tout à fait du primaire supérieur ni tout à fait du secondaire. Quelques années plus tard, le projet du ministre René Billères, qui se propose prioritairement d'instaurer un « *tronc véritablement commun* »<sup>11</sup>, met l'accent sur la création d'« *écoles moyennes* », afin que soient réunis « *au moins jusqu'à 13 ans, dans une même école, les enfants qui sont aujourd'hui prématurément séparés.* »<sup>12</sup> Ces écoles ne sont pas non plus conçues comme relevant du secondaire, autrement dit, elles ont leur logique propre, qui n'est pas définie en référence à la voie secondaire traditionnelle menant au baccalauréat. Elles intègrent, de ce point de vue, une conception plus large de la culture et ne sont pas dominées par l'académisme des disciplines scolaires ni par un principe de sélection.

À l'opposé de ces deux exemples spécifiques, nombre de projets de réformes comportant un tronc commun d'enseignement au niveau de cet « *enseignement d'âge moyen* »<sup>13</sup> établissent celui-ci comme premier cycle du second degré. La plus ou moins grande pénétration des types d'enseignement (primaire ou secondaire) au sein de ce tronc commun renseigne alors sur la conception qui en est faite en terme de démocratisation : plus la logique secondaire domine, plus on se rapproche d'une logique de sélection ; inversement, plus les ordres sont métissés, plus l'accent est mis sur une orientation — plus ou moins souplement guidée — et plus on tend vers une vision qualitative de la démocratisation. Mais le principe même d'un tronc commun rend

---

<sup>11</sup> Communication de M. Billères, ministre de l'Éducation nationale sur ses intentions concernant la réforme, in « *Projet Billères 1956-1957* », archives nationales, F/17/17508.

<sup>12</sup> Projet de loi portant réforme de l'enseignement soumis à l'examen des Conseils d'enseignement et du Conseil Supérieur de l'Éducation nationale, in « *Projet Billères 1956-1957* », archives nationales, F/17/17508.

<sup>13</sup> Selon l'expression de François Albert, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts du cartel des gauches (cf. Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, Archives nationales, F/17/17500 « *Rapport sur la 1<sup>re</sup> partie des travaux de la commission de l'école unique* », 13<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée « *commission de l'école unique* »). Est concerné ici le cycle 11-15 ans, qui ne consiste pas dans tous les projets en une *école moyenne* (entendue comme ayant une identité propre, distincte à la fois des « ordres » primaire, technique et secondaire).

l'analyse plus compliquée. Par exemple, dans le projet signé par Jean Zay, le tronc commun est décrit explicitement comme partie intégrale du second degré. C'est en effet ainsi que le ministre en fait état à propos des classes d'orientation, au travers notamment de l'article 9 du projet de loi qui stipule que « *l'enseignement du second degré commence par une année d'études dans une classe d'orientation* »<sup>14</sup>. Cette « *année d'orientation* », précise l'exposé des motifs, est « *commune à tous les élèves, à quelque enseignement qu'ils se destinent.* »<sup>15</sup>. Toutefois, la logique de la classe d'orientation, bien qu'inscrite dans le second degré, se démarque de la logique proprement secondaire du point de vue des professeurs, des disciplines et même des méthodes. Comme l'écrit Jean-Yves Seguy à propos du premier trimestre de l'année d'orientation : « *on assiste à une forme d'hybridation de l'enseignement primaire et secondaire laissant de côté certaines des caractéristiques principales de l'une des deux entités.* »<sup>16</sup> En 1959, la réforme Berthoin représente le dernier projet contenant un tronc commun avant la mise en place de filières. Le cycle d'observation qu'elle met en place vise pour sa part une « *harmonisation concrète* » qui doit contenir « *la clé majeure — et la plus simple — de toute réforme* ». Cette harmonisation des différentes classes, aux niveaux 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, consiste dans le « *rapprochement de leurs programmes, puis de leurs méthodes* » sans recourir à « *la construction, inévitablement très coûteuse, « d'écoles moyennes » [...] ou même à la constitution [...] d'« unité d'enseignement moyen »* »<sup>17</sup> que prévoyait pourtant le premier projet du même Jean Berthoin en 1955.

De la sorte, on voit d'emblée que la définition d'un tronc commun d'enseignement est délicate car celui-ci est élaboré de multiples façons, dans des durées différentes (allant de 3 mois à 4 ans) et peut renvoyer à des réalités diverses : établissements, structures, programmes, enseignants. Nous pouvons néanmoins affirmer qu'il correspond, de façon générale, à la mise en commun d'une ou plusieurs de ces réalités avec pour principe permanent la réunion d'une cohorte d'élèves (à partir de la 6<sup>e</sup>) en un ensemble d'orientation animé par un esprit qui varie

---

<sup>14</sup> Projet de loi Jean Zay (1937), in DECAUNES Luc et CAVALIER Marie-Louise, *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours (1789-1960)*, Institut pédagogique national, Paris, 1962, p. 258.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 255.

<sup>16</sup> SEGUY Jean-Yves, « Les politiques de démocratisation de l'enseignement secondaire dans l'entre-deux-guerres. Des classes amalgamées aux classes d'orientation, réformes et réactions aux réformes dans le monde politique et éducatif français », thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction d'André D. Robert, soutenue le 11 décembre 2010 à l'Université Lumière Lyon II, p. 279.

<sup>17</sup> Réforme Berthoin de 1959, in Decaunes et Cavalier, *op. cit.*, p. 395.

dans sa priorité du recrutement élargi de l'élite à l'élévation générale du niveau culturel de la nation. Par exemple, au sein du plan Langevin-Wallon comme dans le collège unique, on trouve un tronc commun de quatre années, mais la logique y est toutefois différente. D'un côté, la mise en commun du local, des programmes, des enseignants et des méthodes semble représenter l'actualisation la plus aboutie de son principe. D'ailleurs, la circulaire du 5 janvier 1977, dont l'objet est la mise en application de la réforme, ne contient pas l'expression « collège unique » mais décrit la mise en place d'un « *tronc commun de formation* »<sup>18</sup>. D'un autre côté, l'absence de la question de l'orientation jette une lumière vive sur ce tronc commun. Repoussée en fin de 3<sup>e</sup> pour la grande majorité des élèves<sup>19</sup>, l'orientation deviendra une orientation par défaut en référence à la voie ultérieure la meilleure, une sorte de sélection à l'envers qui évacue de la filière générale (vers laquelle on « poursuit » sans « être orienté ») les élèves inaptes à la suivre. La question qui émerge alors est la suivante : l'absence de branches ne condamne-t-elle pas le tronc ? Nonobstant l'effort que nous consentons au long de ce travail pour ne pas abuser de la métaphore végétale, force est de constater sa pertinence : l'expérience du collège unique témoigne que le tronc commun n'a de sens qu'en ce qu'il s'épanouit à travers des branches à la fois diversifiées et réunies en leur base. Il nous restera cependant à bien définir dans quelle mesure les branches d'un tronc commun ne sont pas des filières déguisées, notre hypothèse étant que la différence réside essentiellement dans la référence fonctionnelle à une culture commune.

Ceci étant posé, les interrogations structurant notre étude peuvent être exprimées à partir d'une question centrale : dans quelle mesure la tension entre démocratisation de la sélection et démocratisation de la réussite est-elle pertinente pour expliquer les différences de conceptualisation d'un socle commun d'une part et d'un tronc commun d'autre part ? Cette question est déclinée dans la logique suivante : de quelle manière l'histoire courte du socle

---

<sup>18</sup> Circulaire du 5 janvier 1977, B.O. du 27 janvier 1977, p. 172. Il est à noter que le vocable « formation » semble avoir remplacé « enseignement » pour caractériser ce tronc commun.

<sup>19</sup> ...mais dès la fin de la 5e pour les élèves qu'accueillent les classes préparatoires de niveau (CPPN) et les classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) - qui concernent 187 000 élèves en 1980-1981 (cf. LELIÈVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Nathan, 2007 (1<sup>e</sup> édition 1990), p. 191). 187 000 sur un total de 3 261 900 élèves scolarisés en collège la même année, soit 5.7 % du total des collégiens. (Source : [http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref\\_id=T10F101](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=T10F101)). D'où l'on voit que même en dehors des situations de handicap et avant même de parler du jeu des options, le collège n'a jamais scolarisé dans une voie unique l'ensemble d'une classe d'âge de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>.

commun, qui s'enracine pour les uns sur une lecture critique de l'identité du collège unique en termes de culture commune (commission Thélot) et pour les autres sur la nécessité première de réduire le phénomène de l'échec scolaire (loi Fillon), trouve-t-elle un écho dans l'histoire longue d'un tronc commun d'enseignement enraciné pour sa part dans des conceptions divergentes du rôle de la scolarité obligatoire ? Et en quoi ces différences sont-elles avant tout les conséquences d'élaborations divergentes du concept de culture ? Pour saisir ces enjeux, on se pose ainsi les questions qui, situées dans une perspective chronologique, peuvent être exprimées de la sorte : de quelle manière la pensée d'un tronc commun d'enseignement structurant la scolarité des élèves à partir de 11-12 ans<sup>20</sup> est-elle problématisée à partir de son émergence historique (une fois l'école primaire unique installée comme objet d'évidence partagée) et particulièrement au sein du plan Langevin-Wallon<sup>21</sup> ? À partir de là, dans quelle mesure ce référentiel de pensée persiste, évolue ou disparaît dans les projets réformateurs et les modifications que connaît l'école jusqu'à l'instauration d'un collège unique ? Et à quel type de tronc commun la structure du collège unique correspond-elle ? Enfin, à partir des observations, rapports et mouvements politiques et syndicaux à propos de l'expérience collective du collège unique, la conceptualisation du socle commun s'est-elle effectuée dans le même cadre théorique ? Le socle commun est-il dans cette perspective la suite logique de la mise en place du tronc commun ? Ne convient-il pas d'ailleurs de distinguer *des* conceptions du socle commun ? De la sorte, nous pourrions retracer les filiations et ruptures conceptuelles éventuelles entre le tronc commun et le socle commun, en abordant l'un et l'autre sous l'angle particulier de notre problématique : entendu qu'il s'agit dans un cas comme dans l'autre de « dispositifs démocratisants » - ou du moins conceptualisés comme tels - de quelle démocratisation parle-t-on ? S'agit-il d'un cadre de « démocratisation de la sélection » ? de la « réussite » ? et de quelle réussite ?

Dans une **première partie**, nous abordons cette « histoire courte » de la notion de socle commun. Pour ce faire, nous interrogeons dans un **premier chapitre** l'identité du collège unique dans son évolution depuis sa mise en place jusqu'à l'émergence de l'idée de socle commun. Nous

---

<sup>20</sup> C'est-à-dire, après l'école unique élémentaire.

<sup>21</sup> Nous choisissons de partir de ce plan, non pas du fait de son caractère mythique mais à cause de l'importance conceptuelle accordée en son sein à l'élaboration d'un tel tronc commun.

y défendons l'idée que le collège « Giscard-Haby » répond dans une certaine mesure aux caractéristiques d'un étage « moyen » dans la scolarité obligatoire, imprimant au second degré une véritable redéfinition culturelle englobant des aspects du primaire et du technique. La place du travail manuel, de l'éducation technique, le métissage des corps enseignants, la réflexion sur les objectifs à atteindre en termes d'acquis des élèves en sont de bons exemples. Toutefois, nous montrons également que l'évolution du collège — tant du point de vue des réformes institutionnelles (notamment statut des enseignants, horaires des disciplines) que du point de vue de l'évolution des disciplines elles-mêmes (notamment la disparition d'une éducation proprement manuelle et la transformation identitaire de la technologie) — tend vers une secondarisation toujours plus forte qui établit le collège, pour ainsi dire « après coup » et dans les faits, comme un collège secondarisé. Les conséquences en sont alors la persistance de l'importance de la sélection (au détriment de la question de l'orientation), de l'académisme des disciplines, ainsi que la perpétuation tacite d'une hiérarchie des tâches et des cultures.

Dans un **deuxième chapitre**, nous analysons dans quelle mesure les travaux d'Alain Bouchez d'une part et de la commission Thélot d'autre part s'inscrivent dans la perspective d'une telle lecture critique de l'état de fait du collège unique. Pour l'un comme pour l'autre, le socle commun est alors pensé comme un des éléments au service d'une redéfinition culturelle et identitaire du collège, au sein de l'école obligatoire. S'il est une réponse à la détresse des élèves les plus faibles, il est toutefois, dans cette perspective, indissociable d'une réforme plus globale qui vise à transformer le collège en une école que l'on pourrait qualifier de « moyenne » puisqu'elle entend accueillir tous les élèves quel que soit leur parcours ultérieur. L'importance accordée d'une part aux enseignements eux-mêmes (travail manuel, approfondissement de la technologie...) et d'autre part à une réorganisation tripartite de la scolarité permettant d'introduire des options et d'approfondir les éléments jugés fondamentaux sans créer de filières de relégation autorise en effet à réinscrire le collège dans une perspective de non-sélection, nécessaire à l'acquisition d'une culture commune redéfinie.

Le **troisième chapitre** nous permet de mettre en perspective une conception différente du socle commun que l'on retrouve dans la loi de 2005. Celle-ci met en place un socle à même de provoquer l'ambiguïté de ses interprétations. À la fois déconnecté d'une redéfinition de l'identité du collège et exempt d'une lecture critique du fonctionnement de l'école obligatoire, il fait figure de dispositif supplémentaire visant à endiguer l'échec scolaire jugé massif à travers le constat des

nombreuses sorties sans qualifications. Cependant, sa conception ne s'accompagne pas d'une réflexion sur son opérationnalité, ce qui en fait, selon nous, dès le départ, un outil trop vaste et trop vague pour atteindre l'objectif pour lequel il est pensé.

Notre **quatrième chapitre** s'interroge enfin sur la notion de *compétences*, centrale dans l'énoncé du socle commun. Il s'agit de déterminer si — et si oui dans quelle mesure — le fait de penser le socle commun en termes de compétences est constitutif de sa logique même. Pour ce faire, nous utilisons les différentes catégories d'approches par compétences définies par Xavier Roegiers afin de mieux comprendre le fonctionnement de celles-ci et leurs liens avec les conceptions françaises et européennes d'un socle commun. Cette analyse aboutit à mettre à jour l'importance relative de l'approche par compétences dans la problématique d'un socle commun pensé dans un ensemble visant à redéfinir le sens et la portée de l'école obligatoire et notamment du collège. En effet, si la logique de démocratisation de la réussite s'accompagne d'un centrage sur la question des acquis des élèves (prenant ainsi une certaine distance avec le fonctionnement du système par le curriculum prescrit) qui peut utiliser dans ce cadre une approche par compétences, il apparaît que cette approche n'est pas l'élément premier ni le plus fondamental. C'est bien plutôt la conception de la démocratisation à l'œuvre qui est déterminante. La question du socle commun est ainsi avant tout liée à une réorganisation des disciplines et des contenus d'enseignement, repensée dans le cadre d'un élargissement de la culture commune travaillée à l'école. L'approche par compétences apparaît en un second temps comme un des outils de l'actualisation (ou de l'opérationnalité) de l'objectif du socle commun d'être acquis par l'ensemble des élèves. C'est donc la conception de la culture, liée à celle de ce que l'on pourrait appeler la démocratisation des acquis de l'école, qui est première et déterminante. C'est elle qui distingue les différentes versions du socle, et non la question d'une éventuelle réforme du système éducatif à travers l'introduction des compétences. En outre, cette interrogation sur les diverses logiques d'approches par compétences est également l'occasion de clarifier la question de l'influence européenne sur le socle commun français en montrant dans quelle mesure elle mérite d'être relativisée.

En définitive, notre **première partie** démontre que le socle commun répond à une problématique ancrée dans l'histoire du système éducatif français, qui se retrouve dans la tension vive entre des logiques de démocratisation et des conceptions de la culture divergentes.

Notre **seconde partie** se propose alors de remonter plus avant cette histoire, « aux origines » du problème, à savoir la différenciation des définitions de la culture et *in fine*, des perspectives attribuées à l'École, à travers les projets de tronc commun d'enseignement. Notre travail se focalise ainsi sur certains moments, rapports, réformes qui constituent des références significatives pour penser notre objet, sans parcourir l'ensemble des événements politiques, sociaux, législatifs qui jalonnent cette période (ce qui serait ici à la fois impossible et injustifié). Notre **premier chapitre** examine les racines dans lesquelles plonge une telle conception du tronc commun dans les projets de réforme antérieurs au plan Langevin-Wallon. Nous organisons pour ce faire notre propos autour de trois grands temps : tout d'abord, l'émergence de l'idée d'école unique avec les travaux des Compagnons de l'Université nouvelle ; ensuite, les conceptions défendues dans la commission pour l'école unique, en 1924 ; enfin, les expériences et projets d'école unique des classes amalgamées jusqu'aux classes d'orientation d'avant la seconde guerre mondiale. Notre **deuxième chapitre** interroge alors la conception du tronc commun élaborée par la commission Langevin-Wallon, à travers plusieurs aspects : démocratisation de l'école, culture générale, aptitudes et orientation. Notre **troisième chapitre** se propose alors de distinguer, parmi les différents projets de réformes depuis la Libération jusqu'au collège unique, les grandes caractéristiques des deux grandes conceptions de la démocratisation de l'enseignement. D'une part celle qui s'inscrit, du point de vue du tronc commun, dans la lignée du Plan Langevin-Wallon, avec l'exemple particulier du projet de René Billères. D'autre part, celle qui entend absorber la masse des élèves tout en préservant la logique propre de l'enseignement secondaire, en améliorant et rendant plus juste la sélection des élites scolaires, avec l'exemple caractéristique des projets de Jean Berthoin.

L'objectif de ce travail n'est donc pas d'embrasser, à propos de cette longue période (1945-2005), tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien comprendre, à propos du développement des idées de scolarité commune (un tronc puis un socle) ce qu'il n'est pas permis d'ignorer afin d'en bien saisir les origines et les enjeux, en termes de démocratisation de l'école.

## **PREMIÈRE PARTIE**

### **Plusieurs conceptions du socle commun**





## Introduction de la première partie

Les réflexions sur le socle commun de connaissances et de compétences depuis sa première occurrence jusqu'à sa définition dans le décret du 11 juillet 2006 ont été structurées par différents travaux et commissions, qui n'avaient pas tous les mêmes perspectives. Ainsi ces réflexions sont multiples et ne convergent pas toutes dans le même sens, ne donnant pas au socle commun la même signification ni la même portée. En traçant l'histoire courte de ce dernier ainsi que celle, plus longue, des réflexions le précédant, on peut ainsi distinguer deux référentiels majeurs dans lesquels définir le socle commun - ce sur quoi nous revenons plus bas. On situera une « préhistoire » de l'idée d'un socle commun entre la fin des années 1970 et le début des années 1990, plus précisément entre la mise en place du collège unique et les travaux sur le collège de la commission présidée par Alain Bouchez en 1993-1994. Durant cette période en effet est régulièrement soulignée l'importance de définir avec précision et cohérence, non pas un socle commun mais une culture commune pour le collège, depuis les souhaits de Valéry Giscard d'Estaing lui-même<sup>22</sup> et la brochure ministérielle *Savoirs et savoir-faire à l'issue de la scolarité obligatoire*<sup>23</sup>, jusqu'au rapport « Bourdieu-Gros » en 1988<sup>24</sup>, en passant par le rapport de Louis Legrand<sup>25</sup> puis celui du Collège de France en 1985<sup>26</sup>. À cette notion de culture commune s'ajoute également la nécessité d'une approche interdisciplinaire, d'une approche des programmes moins cloisonnée et moins organisée strictement par disciplines. Mais de façon plus fondamentale, c'est à un fonctionnement différent du collège que les auteurs appellent et pas seulement à des changements techniques dans la question des contenus. Le cœur de la réflexion (sur ce point) se situe précisément dans la notion de culture commune. S'il apparaît nécessaire d'en définir une -

---

<sup>22</sup> GISCARD D'ÉSTAING Valéry, *Démocratie française*, Fayard, 1976. Cf. également « Valéry Giscard D'Estaing : Discours du 2 avril 1981 prononcé à Paris devant les animateurs des comités de soutien à sa campagne », *Le Monde*, 3 avril 1981, ainsi que BATTAGLIA Mattea et FLOC'H Benoît (propos recueillis par), « Valéry Giscard D'Estaing : "Le collège unique a été conçu comme l'antichambre du lycée" », *Le Monde*, 19 juin 2015.

<sup>23</sup> Nous nous référons ici au document d'étude du Ministère de l'Éducation nationale, *Savoirs et savoir-faire à l'issue de la scolarité obligatoire*, de février 1977, dans la version que l'on trouve aux Archives nationales sous la cote 19930271-2.

<sup>24</sup> BOURDIEU Pierre et GROS François, *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement, rapport de la commission*, Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, mars 1989.

<sup>25</sup> LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, La Documentation française, 1982.

<sup>26</sup> COLLÈGE DE FRANCE, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir : rapport au Président de la République*, Paris, Collège de France, 1985.

ou pour le moins d'en préciser les contours et la portée - c'est bien que la culture scolaire telle que la conçoit le collège dit unique est mise en question. Il est donc nécessaire de comprendre la critique adressée au collège dans son organisation, ainsi que dans la philosophie qui la sous-tend. C'est ce à quoi s'emploie notre **premier chapitre**, qui dans un premier temps interroge l'identité ambiguë du collège tel qu'il se développe depuis la loi du 11 juillet 1975 avant d'étudier dans un second temps les différentes recommandations des rapports précités sous l'angle de la recherche d'une culture commune à définir. De la sorte, les éléments des référentiels de pensée du socle commun seront perçus plus aisément pour la suite du présent travail.

L'expression « socle commun de connaissances et de compétences » est due au Conseil national des programmes (CNP) et à son président, Luc Ferry, qui l'emploie pour la première fois en 1994 dans le cadre d'une réflexion sur l'écriture des programmes. Toutefois, les travaux du CNP sont précédés de quelques mois dans cette démarche par le rapport de la commission mise en place par François Bayrou dans le cadre de son projet de réforme « un nouveau collège pour tous ». On trouve ainsi dans le *Livre blanc du collège*, rédigé par l'inspecteur général Alain Bouchez, l'appel à la mise en place jugée nécessaire d'un « socle fondamental de connaissances ». Ce sont donc les réflexions de cet ouvrage qui nous servent de point de départ dans notre étude sur les conceptions du socle commun.

Plusieurs travaux ont par la suite mis en avant le principe d'un socle commun en en précisant la portée : ébauché en 1994 et à nouveau évoqué en 1997 puis 2002 par le CNP, le socle commun devient un élément fondamental du rapport de la commission Thélot en 2004 avant d'être inscrit dans la loi du 23 avril 2005 et défini par le décret du 11 juillet 2006. En 2005, le socle commun est l'objet de vifs débats à l'Assemblée nationale, à l'occasion du vote de la loi. Concomitamment, deux rapports de parlementaires investissent la question du socle commun : le Rapport n° 2085 de la commission des affaires culturelles sur le projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école présenté par M. Frédéric Reiss (député Union pour un mouvement populaire - UMP), enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 9 février 2005 ainsi que le Rapport d'information n° 2247 déposé le 13 avril 2005 par la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur la définition des savoirs enseignés à l'école et présenté par M. Pierre-André Périssol (député UMP). Si ce dernier rapport correspond aux vœux de la commission Thélot quant à la définition, par le Parlement, des grandes lignes d'un socle commun, avant sa formalisation définitive par une haute autorité indépendante, sa publication tardive lui a

cependant interdit de peser dans l'écriture de la loi, ce qu'ont regretté plusieurs députés<sup>27</sup>. Quant au rapport déposé par Frédéric Reiss, il consiste en une analyse du projet de loi Fillon à laquelle il propose d'apporter quelques modifications mineures. De la sorte, la forme du socle commun défini par la loi du 23 avril 2005 est avant tout le fruit du travail du cabinet de François Fillon<sup>28</sup>. Nous verrons dans quelle mesure le rapport de la commission présidée par Pierre-André Périssol était sur ce point plus ambitieux. Enfin, deux autres étapes vont donner au socle commun la forme qu'on lui connaît en 2006 : les travaux de la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) à partir des recommandations du ministère (2005) puis ceux du Haut Conseil de l'Éducation (HCE) qui lui donnera sa forme — presque<sup>29</sup> — définitive (2006).

Toutefois, on ne saurait faire l'histoire de cet objet de manière linéaire et chronologique car, comme nous l'avons souligné, tous n'ont pas une conception identique du socle commun. Il apparaît au contraire que l'on peut repérer des manières différentes de le percevoir : comme un outil de référence pour la mise en cohérence verticale et horizontale des programmes ; comme un bagage minimum pour les élèves jugés les plus faibles ; comme le ciment d'une culture commune à tous les élèves sur le territoire national permettant par là même d'accueillir tous les élèves dans leur hétérogénéité... Or, pour ce qui nous intéresse ici, on remarque que dans le premier cas, le socle commun est un outil qui ne modifie pas la logique du premier cycle du second degré. Il s'ajoute en effet simplement à l'organisation existante en clarifiant l'écriture (et la réception) des programmes. En revanche, dans la troisième manière de le voir, le socle commun peut être un élément d'une redéfinition de la scolarité obligatoire et notamment du collège. Il apparaît alors comme un outil de transformation des fonctionnements scolaires : se centrer davantage sur ce qui est acquis que prescrit, élargir la conception de la culture qui est scolairement valorisée, redéfinir

---

<sup>27</sup> Notamment Yves Durand (Parti socialiste - PS), déclarant ainsi : « *la non-concomitance de ce rapport et de l'examen du projet de loi d'orientation est regrettable. De ce fait, le rapport, dont c'était pourtant le but, n'a pas pu alimenter le débat sur le projet de loi.* », N° 2247 – Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du Règlement par la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur la définition des savoirs enseignés à l'école et présenté par M. Pierre-André Périssol, p. 38. Cette commission, composée de onze membres de différentes appartenances politiques, avait adopté le rapport à l'unanimité. Les membres étaient ainsi répartis : six députés du groupe UMP (M. Pierre-André Périssol, président, M. Lionnel Luca, Mme Corinne Marchal-Tarnus, Mme Nadine Morano, M. Frédéric Reiss, Mme Juliana Rimane), trois députés du groupe Socialistes (Mme Martine David, M. Yves Durand, M. Patrick Roy), un député du groupe UDF (M. Yvan Lachaud) et un député du groupe Communistes et républicains (M. François Liberti).

<sup>28</sup> Et notamment de son conseiller à l'éducation, Mark Sherringham. Cf. Chapitre 3.

<sup>29</sup> Certaines modifications, significatives, apparaissent en effet entre le texte de recommandations du HCE et la forme définitive du décret.

les missions du collège en le libérant d'un rôle jugé trop prépondérant d'antichambre du lycée général. Quant au deuxième cas de figure, il peut s'inscrire à la fois dans les deux optiques que nous venons de décrire, comme nous le verrons par la suite. Par ailleurs, une autre interprétation du socle commun le situe également dans une visée de transformation du système, en inscrivant toutefois celle-ci dans une toute autre perspective. Le socle commun est ainsi vu par certains (notamment FSU, CGT, FO, SUD...) comme un outil technocratique au service d'un pilotage du système éducatif par les résultats, inscrit dans le cadre du « nouveau management public »<sup>30</sup>. Dans cette perspective, il serait également un instrument visant à transformer la logique de la scolarité obligatoire en la reconsidérant à partir de la philosophie développée par le Conseil européen dans son objectif de « *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* »<sup>31</sup>. S'il nous semble que le socle commun répond à une histoire proprement française dans le cadre d'enjeux avant tout nationaux, il sera nécessaire ici d'analyser dans quelle mesure cet argument s'appuie sur une certaine réalité.

À travers ces différentes analyses, nous abordons l'étude du socle commun par l'entremise d'un certain nombre de notions clés, à même d'éclairer les débats qui nous intéressent. En premier lieu, l'idée qui nous a semblé être la première et l'une des plus fondamentales dans les réflexions du CNP selon laquelle le socle est une réponse à l'incohérence des programmes et à leur élaboration. En deuxième lieu, une question qui a fait l'objet de débats contradictoires : à qui s'adresse le socle ? est-il fait pour tous ? pour la multitude ? pour les plus faibles ? En troisième lieu, l'importance accordée à la notion de compétences. Nous analysons ici pour quels motifs et dans quelle mesure l'idée de socle commun lui est liée et également dans quelle(s) perspective(s) elle est rejetée à l'occasion de ces mêmes débats. Enfin, nous entrons dans la dimension européenne du socle en mettant en parallèle la perspective proprement française sur la question, nourrie des influences européennes, avec les travaux européens. Nous tentons ainsi de clarifier de quelle manière les référentiels de ces travaux diffèrent et dans quelle mesure ils se croisent. Toutefois, ces diverses questions sont abordées sous le prisme des deux grands paradigmes structurant nos deuxième et troisième parties : le socle comme outil de

---

<sup>30</sup> CLÉMENT Pierre : « Le socle commun, cheval de Troie d'une école à deux vitesses ? », *La Pensée*, n° 372, octobre-novembre-décembre 2012.

<sup>31</sup> « Conseil européen, Lisbonne, 23 et 24 mars 2000 : Conclusions de la présidence », en ligne : [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fr.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm) (consulté le 10/01/2017)

transformation du collège d'une part et comme dispositif visant l'amélioration du système existant (sans remise en cause fondamentale) d'autre part.

Ainsi, nous étudions dans un **deuxième chapitre** le socle commun comme outil de redéfinition de la scolarité obligatoire, à travers les travaux des commissions Bouchez (1993-1994) et Thélot (2003-2004) ainsi que, dans une certaine mesure, ceux du Haut Conseil de l'Éducation (2005-2006). Nous analysons dans un premier temps les liens entre socle commun, disciplines scolaires et programmes. Nous observons dans un second temps la conception particulière de la culture que défendent les projets de socle commun envisagés.

Dans un **troisième chapitre**, nous abordons le socle commun comme dispositif « non-transformant », visant à améliorer le système sans en redessiner les grandes lignes, et notamment, sans mettre en question l'identité du collège. C'est la conception dans laquelle s'inscrivent les travaux du CNP, ceux du cabinet de François Fillon ainsi que l'esprit de la loi de 2005 et enfin les travaux de la DESCO, préparatoires à ceux du HCE. Dans un premier temps, nous traitons cette question sous l'angle des disciplines et des programmes, à l'intérieur des réflexions du CNP. Puis, dans un second temps, nous analysons la conception particulière du socle commun sous-tendue par les travaux du cabinet de François Fillon ainsi qu'au sein des débats parlementaires ayant préparé la loi.

Enfin, dans un **quatrième chapitre**, nous interrogeons la notion de compétences. Nous montrons en quoi sa paternité souvent attribuée au monde du travail doit être questionnée, notamment dans la mesure où une approche par compétences est également repérable dans les pédagogies actives. Les différentes approches par compétences, qui s'inscrivent dans des logiques dissemblables et proposent des objectifs divers (voire contradictoires) expliquent en partie les difficultés et les divergences d'analyses face au socle commun de connaissances et de compétences. Nous montrons dans ce chapitre, qu'en fait d'approche pédagogique par compétences, les différents travaux, dans l'Union européenne, comme en France, en sont restés à l'état d'ébauche, ce qui peut constituer un élément d'analyse quant au devenir institutionnel du socle commun en France entre 2005 et 2012.



## Chapitre 1.

### Aux sources du socle commun : la question de l'identité du collège

La problématique fondamentale qui anime les réflexions sur les premiers cycles du second degré depuis la réforme Berthoin jusqu'à la mise en place du collège unique est celle de l'orientation, dans un cadre de rationalisation du capital humain<sup>32</sup>. La diversité des établissements proposant une scolarisation post-primaire apparaît en effet comme un problème dès les années 1950, dès lors que des enquêtes sociologiques révèlent la persistance du poids de la naissance sur les types de parcours scolaires. Du point de vue de l'efficacité du « système » comme du principe de justice, il n'est plus acceptable que les catégories socioprofessionnelles des familles guident autant la longueur et le contenu des trajectoires scolaires de leurs enfants. C'est pourquoi les réformes de 1959 et de 1963 visent à répondre avant tout, dans un contexte de croissance de la scolarisation dans le second degré et de compétition économique internationale, à cette double exigence de justice et d'efficacité. La mise en commun de l'ensemble d'une classe d'âge dans un même établissement au sein des collèges d'enseignement secondaire (CES) doit ainsi permettre cette orientation plus juste et plus efficace. Or, sous cet angle double, les filières sont un échec patent, relevé dès la fin des années 1960. Comme le précise Catherine Dorison : « *Très vite [...] les filières ont été contestées, comprises comme des tunnels de relégation ou admises seulement pour les enfants des autres. L'idée s'impose de la suppression des filières, obstacles institutionnels empêchant un accès uniforme à la scolarité.* »<sup>33</sup> De la sorte, le projet d'un

---

<sup>32</sup> Le concept de capital humain, qui vient de la théorie économique et plus précisément de l'école dite libérale, celle de l'université de Chicago, se développe au début des années 1960. C'est Théodore William Schultz qui l'énonce en 1961 puis Gary Becker qui le développe en 1965. Le concept de capital humain est une approche de l'individu dans son potentiel économique (capacité à produire résultant des savoirs, des expériences et des compétences de chaque individu). Dans cette perspective, l'élève puis l'étudiant construit lui-même son « projet professionnel » et choisit le parcours qui, compte tenu des coûts, lui permettra de maximiser sa situation sur le marché du travail. Il devient ainsi l'auto-entrepreneur de ses études. En France, à cette période, cette fonction exclusivement utilitariste du système éducatif est à la fois rejetée majoritairement par le corps enseignant mais aussi par les parlementaires. Ces derniers adoptent le V<sup>e</sup> Plan de développement économique et social (1966-1970) de la France qui à propos de la formation déclare « *Sans méconnaître que la finalité principale de l'éducation, n'est pas d'ordre économique, il a été décidé de donner [...] une attention particulière à la question difficile de savoir comment le développement de l'appareil de formation pourra satisfaire les besoins à venir* ». (JO du 1er décembre 1965, loi n° 65-1001 du 30 novembre 1965, p. 34). Il est important de souligner que si la prise en compte des besoins économiques par l'éducation doit faire l'objet d'une attention particulière, les élus de la Nation affirment que ce n'est pas la fonction principale de l'éducation.

<sup>33</sup> DORISON Catherine, « Des filières du CES au collège unique : l'égalité des chances en question », in GARNIER



établissement polyvalent de premier cycle accueillant tous les enfants d'une génération au sein d'un même tronc commun sans filière n'est quasiment pas contesté à l'occasion de la loi du 11 juillet 1975. La question de l'orientation paraissant ainsi réglée, dans la mesure où elle est repoussée en fin de collège<sup>34</sup>, c'est celle de la structure du tronc commun qui devient alors la problématique centrale.

## **1. Un collège moderne héritier d'une dynamique d'uniformisation et animé par une logique de secondarisation**

### ***Au départ : une identité multiple***

Sur quelles bases construire la mise en commun de tous les élèves ?

- Première option : doit-on créer une école de masse, sur le modèle des anciens cours complémentaires ou des - plus anciennes - écoles primaires supérieures en rapprochant davantage le premier cycle du second degré de l'école primaire, de ses méthodes, de sa pédagogie ? On peut penser que cette option, défendue par le syndicat national des instituteurs (SNI), aurait trouvé un large écho populaire. En effet, depuis la fin des années 1950, les élèves des cours complémentaires sont plus nombreux que ceux du second degré public et privé<sup>35</sup> accréditant la thèse selon laquelle la demande des familles françaises se porte bien davantage sur une scolarisation de type primaire supérieur que secondaire classique<sup>36</sup>.

- Deuxième option : doit-on au contraire garder le modèle du premier cycle des lycées, la filière I des CES, plus prestigieuse et passage obligé des études les plus longues ? Pour les défenseurs du secondaire traditionnel, dont par exemple le courant majoritaire du SNES, la véritable démocratisation passe par l'accès pour tous à ce qu'ils considèrent comme la culture la plus

---

Bruno (dir.), *Problèmes de l'école démocratique. XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, CNRS éditions, 2013, p. 214.

<sup>34</sup> Dans les faits, un palier d'orientation - pour les élèves les plus faibles - demeure à la fin de la cinquième jusqu'en juillet 1995, permettant des poursuites d'études à visée professionnelle. Il ne s'agit donc pas concrètement d'un véritable tronc commun de quatre années. Ainsi, au début des années 1980, 25 % des élèves quittent les voies « normales » du collège pour entrer en classe préprofessionnelle de niveau et en lycée d'enseignement professionnel.

<sup>35</sup> PROST Antoine, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris Seuil, 2013, p. 82.

<sup>36</sup> Selon Antoine Prost, on dénombre avant la seconde guerre mondiale 3,5 fois plus de demandes de candidats aux bourses primaires que secondaires, ce qui fait dire à l'historien qu'« on a répondu à une demande de type primaire supérieur par un enseignement secondaire ». Intervention d'Antoine Prost au colloque « 40 ans après la création du collège unique », organisé par Laurent Gutierrez et André-D. Robert à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Lyon les 26 et 27 novembre 2015.

haute. Un collège unique qui n'offrirait pas le meilleur à tous entraînerait inexorablement une baisse générale du niveau.

- Troisième possibilité : doit-on - et comment ?- mixer les différentes filières pour créer un collège qui prendrait en compte la grande hétérogénéité de son public en harmonisant les deux premières options ?

Qu'en est-il d'un point de vue historique ? Plusieurs chercheurs affirment que le collège unique s'est construit structurellement et progressivement en s'alignant sur les caractéristiques du secondaire. Ainsi, Louis Legrand a pu écrire en 1981, à propos de l'unification des filières :

*« Mais ce glissement vers une plus grande unité devait avoir des conséquences exactement contraires en ce qui concerne l'unification des cultures et des esprits. En effet, le modèle retenu pour cette unification fut et reste celui de l'enseignement secondaire adapté jusqu'alors aux seules couches sociales « supérieures » : culture gratuite et volontiers ludique, perspective d'insertion professionnelle lointaine, dominante intellectuelle abstraite et critique, langage littéraire châtié, bonnes manières... C'est pourquoi cette unification de façade va bientôt apparaître pour ce qu'elle est : l'imposition d'une culture dominante à des couches sociales dominées. »<sup>37</sup>*

Plus récemment, Jean-Pierre Obin parle pour sa part de « catastrophe » en évoquant « l'unification des collèges sur la base du plus élitiste des deux. »<sup>38</sup> De la sorte, selon l'ancien inspecteur général de l'Éducation nationale : « L'unification, en faisant le choix des objectifs, des programmes, des professeurs et de l'organisation éducative des CES, reconstitue de fait l'ancien lycée, lui-même polarisé par ses classes préparatoires, l'élite de l'élite ! »<sup>39</sup> Selon ces deux affirmations, ce sont donc les caractéristiques propres aux « ordres » primaire et technique qui auraient disparu avec le collège unique. Toutefois, non seulement des évolutions tendant à l'uniformisation et au décroisement des trois ordres scolaires étaient en cours bien avant la loi de 1975, mais celle-ci n'a pas en outre sacrifié soudainement tout héritage du primaire et du technique au profit du secondaire traditionnel. En réalité, les intentions dans la mise en place du collège montrent que c'est plutôt de la poursuite d'un certain « métissage » que l'on pourrait parler<sup>40</sup>, avec néanmoins *in fine*, une dynamique dominante, pleine de conséquences, de certaines

---

<sup>37</sup> LEGRAND Louis, *L'école unique : à quelles conditions ?* Paris, Éditions du scarabée, 1981, p. 26.

<sup>38</sup> OBIN Jean-Pierre : « Le socle commun, oui mais pour quoi faire ? », mars 2012, disponible en ligne : <https://soclecommun2012.wordpress.com/2012/03/15/jean-pierre-obin-le-socle-commun-oui-mais-pour-quoi-faire/> (consulté le 12/01/2017).

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> René Haby dit ainsi à propos du collège qu'il « représente dans ce nouveau système éducatif une école moyenne, accessible à tous. » HABY R., *Combat pour les jeunes Français*, Julliard, 1981, p. 241.

caractéristiques du secondaire, alliée à une exclusion de l'approche particulière des classes de transition-pratique. Nous voudrions expliciter ce point de vue, qui est important pour la suite.

En premier lieu, quelles évolutions sont déjà à l'œuvre avant le collège unique ? Les études récentes sur l'évolution des disciplines montrent à quel point les ordres scolaires ne sont pas séparés par des cloisons étanches mais que des évolutions convergentes sont à l'œuvre. Ces dernières interdisent ainsi d'analyser de façon définitive la « victoire » d'un ordre sur un autre, du fait de leur porosité, mais permettent de repérer des spécificités. La rude concurrence entre les « ordres » primaire et secondaire avait imprimé de longue date un mouvement de rapprochement entre les divers établissements. Comme le remarquent J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, lorsque Jean Zay rattache en 1937 les Écoles primaires supérieures à la direction de l'enseignement du second degré « *l'argument d'une différence essentielle entre ces deux cursus ne fut pas invoqué* »<sup>41</sup>. À cette date en effet, le rapprochement entre l'enseignement secondaire moderne et l'enseignement primaire supérieur, amorcé dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, « *est alors considéré comme un fait accompli* »<sup>42</sup>. Après-guerre, avec le développement des cours complémentaires qui absorbent la croissance de la scolarisation, aux côtés des lycées notamment, se développe une situation qu'Antoine Prost a pu qualifier de « *spectacle paradoxal de deux entreprises concurrentes qui se disputent un même marché avec un acharnement d'autant plus vif que ce marché est en pleine expansion* »<sup>43</sup>. Cependant cette situation, alliée aux évolutions socio-politiques et à « une évolution du paradigme » qui rend manifeste la nouvelle suprématie des filières scientifiques modernes<sup>44</sup>, entraîne également des rapprochements importants dans le fonctionnement des établissements concurrents. Comme l'affirment Joël Lebeaume, Muriel Guedj et Pierre Savaton à propos des sciences :

*« L'uniformisation des contenus des EPS, du second degré court et des CC, et donc des programmes des filières primaire et secondaire de l'école moyenne, s'effectue à partir*

---

<sup>41</sup> BRIAND Jean-Pierre et CHAPOULIE Jean-Michel, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Rennes, PUR, 2011 (2<sup>e</sup> édition), p. 369.

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> PROST Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV : L'École et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Paris, Perrin, 2004 (1<sup>re</sup> édition 1981), p. 286.

<sup>44</sup> CARDON-QUINT Clémence, D'ENFERT Renaud et GISPERT Hélène : « Démocratiser, orienter, sélectionner : l'enseignement du français et des mathématiques dans le second degré (1945-années 1980) », in D'ENFERT Renaud et LEBEAUME Joël (dir.), *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985*, Rennes, PUR, 2015, p. 37-60, notamment p. 43 et 45.

*de 1938. Ce processus s'accompagne de l'affirmation d'un principe pédagogique : lier les enseignements autour d'une méthode commune, la méthode active, centrée sur l'observation, l'expérimentation, la familiarisation avec des instruments divers. Toutefois, cette homogénéité des contenus des programmes qui offre l'accès à l'enseignement long aux bons élèves, répond aux enjeux d'une scolarité courte »<sup>45</sup>.*

Partant d'une considération plus vaste que le seul domaine scientifique, Renaud d'Enfert et Pierre Kahn écrivent à propos des nouveaux programmes des années 1960 que « pour la plupart des disciplines, ils entérinent un processus d'unification des enseignements du premier cycle du second degré et des cours complémentaires commencé depuis 1947 et poursuivi dans les années 1950 »<sup>46</sup>. De plus, le rapprochement s'opère dans des sens croisés également du fait de l'influence des Plans et de l'évolution économique et sociale sur l'organisation des formations scolaires. D'un côté, avec le projet Billères apparaît et s'installe l'idée que tous les établissements scolaires ont - notamment - des fins d'insertion professionnelle. Jean Capelle affirme ainsi en 1962 que « Tous les enseignements sont directement ou indirectement à tendance professionnelle »<sup>47</sup>. D'un autre côté, le baccalauréat devient accessible pour les élèves issus des trois ordres scolaires : depuis 1946 pour les élèves du technique et cinq ans plus tard pour les meilleurs élèves issus des cours complémentaires<sup>48</sup>. Ainsi, « le modèle des cursus de l'enseignement secondaire est [...] à partir de 1951, adopté par toutes les filières d'études prolongées. »<sup>49</sup>

Dans cette perspective, au moment de la loi Giscard-Haby, quelle est la spécificité des enseignements primaires et techniques face au secondaire en évolution ? Il s'agit fondamentalement de leur capacité pédagogique à s'adresser à l'ensemble des élèves d'une part et à offrir d'autre part une scolarisation courte, à perspective professionnelle brève, bien qu'ils se structurent pour permettre des études plus longues.

---

<sup>45</sup> LEBEAUME Joël, GUEDJ Muriel et SAVATON Pierre : « Les sciences expérimentales et la technologie dans l'école moyenne : un équilibre sous tension (1950-1980) », in D'ENFERT Renaud et LEBEAUME Joël (dir.), *Réformer les disciplines*, op. cit., p. 203.

<sup>46</sup> D'ENFERT Renaud et KAHN Pierre (dir.) : « Introduction », *Le Temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la V<sup>e</sup> République. Les années 1960*, Grenoble, PUG, 2011, p. 9.

<sup>47</sup> Jean CAPELLE, réunion des inspecteurs d'académie du 5 et 6 mars 1962, in *L'Éducation nationale*, 15 mars 1962, n°11, p. 3, cité in CHAPOULIE Jean-Michel, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, PUR, 2010, p. 421.

<sup>48</sup> Après la création de la section M', section moderne présentant davantage de matières scientifiques et sans seconde langue vivante.

<sup>49</sup> CHAPOULIE Jean-Michel, *L'École d'État conquiert la France*, op. cit., p. 403.

En second lieu, qu'est-ce qui, des ordres précédents, survit ou disparaît avec l'installation du collège unique ? Premièrement, de manière anecdotique, un fait plus ancien : la durée du premier cycle. Que les premiers cycles des lycées se déroulent en quatre années était le résultat d'une correspondance avec les Écoles primaires supérieures, puisque traditionnellement, la « coupure » du collège d'ancien régime s'opérait en fin de quatrième, à l'issue de la classe de grammaire et non en fin de troisième. Les quatre années de scolarité du collège sont ainsi héritées du format du primaire supérieur.

Deuxièmement, et à l'inverse, la numérotation inversée qui désigne les classes (6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>) correspond quant à elle à un alignement sur les lycées, mais qui était déjà amorcé au sein des cours complémentaires lorsque ceux-ci se sont inscrits dans la possibilité d'offrir des parcours de scolarisation longs. Cependant, c'est un fait significatif qui tourne résolument le collège vers l'aval plutôt que vers l'amont, aspect caractéristique du secondaire.

Troisièmement, les programmes d'enseignement dessinent un curriculum qui ressemble davantage au parcours moderne qu'au classique, en intégrant des éléments issus des cultures primaire et technique. Les humanités littéraires en effet ne sont plus les disciplines prédominantes ni socialement les plus valorisées, ce qui est à l'œuvre depuis les années 1950<sup>50</sup>. Les filières classique et moderne se sont déjà rapprochées significativement depuis que le latin est devenu une simple option en 4<sup>e</sup> après son arrêt en 6<sup>e</sup> en 1968 et en 5<sup>e</sup> en 1969. Dès 1974, nouvelle étape, le ministère indique qu'il convient de ne plus distinguer entre la filière I (classique et moderne fusionnés) et la filière II (moderne court)<sup>51</sup>. Il était donc tout à fait logique que le collège unique fût un collège moderne, avec ce que cela suppose comme héritage du primaire supérieur. Mais la répartition des disciplines permet d'apprécier en outre des caractéristiques issues du primaire et du technique. Ainsi cette répartition, telle qu'elle est prévue pour la classe de 6<sup>e</sup> à la rentrée 1977, est la suivante : Français : 5 h (+ 1 h de soutien) ; Mathématiques : 3 h (+ 1h de soutien) ; L.V.1 : 3 h (+ 1 h de soutien); Sciences humaines (histoire, géographie, instruction-civique, économie) : 3 h ; Sciences expérimentales : biologie : 1 h 30 et physique : 1 h 30 ; Éducation esthétique : 2 h ; Éducation manuelle et technique (EMT) : 2 h ; E.P.S. : 3 h<sup>52</sup>. Il apparaît donc que

---

<sup>50</sup> PROST Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, op. cit., p. 454-458.

<sup>51</sup> Circulaire n°74-239 du 26 juin 1974.

<sup>52</sup> Cette grille horaire est analysée et comparée à l'ancienne grille de 6<sup>e</sup> dans *L'Université Syndicaliste*, n° 2, 14

l' « *équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives* » qui devait permettre de « *révéler les aptitudes et les goûts* »<sup>53</sup> est respecté, tel que définit dans la loi de juillet 1975. Comme on peut le voir, le regroupement en grands ensembles (sciences humaines / sciences expérimentales) rompt avec le découpage traditionnel en disciplines cloisonnées. De plus, on observe l'entrée de l'économie et des sciences physiques et chimiques, dont les contenus et l'approche (tournés sur la vie et fondée sur l'observation, l'expérience) sont caractéristiques des enseignements primaires supérieurs. L'apparition pour tous de l'EMT doit en outre permettre, aux yeux du ministre, de « *supprimer toute hiérarchie entre les disciplines* »<sup>54</sup>. Comme l'écrit Joël Lebeaume à propos de l'EMT :

*« l'enseignement s'ancre sur la tradition du travail manuel qui d'une façon schématique peut se résumer en travaux domestiques distincts pour les garçons et les filles visant la préparation générale à la vie quotidienne, éventuellement à un métier. Soutenu par la pédagogie de l'école nouvelle depuis le début du siècle, il est éducatif grâce aux activités concrètes et aux méthodes actives qu'il suppose, et aux valeurs d'ordre, d'économie et de travail bien fait qu'il transmet. »*<sup>55</sup>

L'importance de la refonte des contenus est par ailleurs visible dans l'attention portée à « *l'adaptation des enseignants aux nouveaux programmes* » qui est prévue dans quatre domaines de formation :

*« - Les sciences physiques, qui constituent une nouveauté dans le dossier des collèges  
- Les sciences humaines et économiques, qui regrouperont les enseignements de la géographie, de l'histoire et de l'instruction civique, auxquels s'ajoutera une initiation à l'économie  
- L'éducation artistique, qui inclura le dessin, la musique et la formation du goût  
- L'éducation manuelle et technique, élément neuf de la formation générale »*<sup>56</sup>

De plus, les nouveaux programmes de mathématiques, en sixième et cinquième, sont composés pour être accessibles à « *l'élève moyen* » et non celui qui fera un second cycle long »<sup>57</sup>. Les

---

septembre 1977, p. 8-9.

<sup>53</sup> Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, dite « Loi Haby », publiée au *JO* du 12/07/1975, p. 7180 et suiv.

<sup>54</sup> POU CET Bruno : « Réforme du système éducatif ou instauration du collège unique ? Haby et Giscard : deux visions divergentes de la réforme. », in GUTIEREZ Laurent et LEGRIS Patricia (dir.), *Le Collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*, Rennes, PUR, 2016, p. 155.

<sup>55</sup> LEBEAUME Joël : « Trente ans de technologie en France : une discipline à la recherche d'elle-même », *Aster*, n° 23, 1996, p. 20.

<sup>56</sup> Dossier préparatoire du conseil restreint du 15 juin 1976 sur les contenus d'enseignement, fiches élaborées par le ministère de l'Éducation nationale, archives de Jean-Daniel Camus, conseiller technique de Valéry Giscard d'Estaing, AN, 5AG3/1698. Cité par CARDONT-QUINT Clémence, *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*. Thèse de doctorat d'histoire, Rennes 2, 2010, p. 909. Accessible en ligne sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00575863/fr/>

<sup>57</sup> CARDON-QUINT C., D'ENFERT R. et GISPERT H. : « Démocratiser, orienter, sélectionner... », art. cit., p. 55.

programmes des deux années suivantes sont quant à eux « également aménagés [...] de façon à être accessibles, notamment en géométrie. »<sup>58</sup>

Sur cette question de la réorganisation du curriculum, il ne fait aucun doute que les intentions de René Haby concernant la réforme du collège sont de nature à le faire changer de référentiel en le rendant porteur d'une culture plus large que celle attachée à la tradition du secondaire. Ainsi l'ancien ministre écrit-il quelques années après la loi de juillet 1975 :

*« Mais s'est-on véritablement préoccupé, dans notre pays, de la formation, de l'éducation plutôt, d'un jeune à l'âge de la préadolescence et de l'adolescence ? Un affinement des outils mentaux, certes ; un accroissement des connaissances, sans aucun doute. Mais atteindrons-nous ainsi l'objectif ? Certainement pas, si nous admettons que c'est une personnalité globale qu'il s'agit de prendre en compte. L'intelligence « verbo-conceptuelle », ou la mémoire qui s'y rattache, sont loin de constituer la totalité de cette personnalité. »<sup>59</sup>*

En outre, les trois heures de soutien prévus dans l'horaire initial (et non en surplus) dans les trois disciplines qui restent les principales (mathématiques, français, langue vivante), ainsi que des aménagements particuliers, attestent que la question des élèves en difficulté est prise en compte dans l'organisation générale et non reléguée dans un dispositif à part.

Quatrièmement, la question des enseignants demeure sur un *statu quo*. Le projet initial du ministre créant un corps de « professeurs brevetés » est abandonné. Reste donc une grande diversité de statuts et d'enseignants dont les principaux sont les certifiés, les agrégés et les PEGC<sup>60</sup>, créés en 1969. Au milieu des années 1980, les PEGC sont près de 75 000 et sont « 1,5 fois plus nombreux que les certifiés, près de 15 fois plus que les agrégés »<sup>61</sup>. Selon Dominique Bret : « Créés pour faire la transition entre le maître polyvalent de l'école primaire et l'enseignant spécialiste d'une discipline, ils sont les artisans de la démocratisation du système scolaire. »<sup>62</sup> Leur spécificité ne réside pas seulement dans leur formation bivalente permettant d'établir des liens interdisciplinaires mais aussi dans leur formation psychopédagogique<sup>63</sup>.

Enfin, un élément nouveau - dans sa systématisation - apparaît : le collège est un

---

<sup>58</sup> *Ibid.*

<sup>59</sup> HABY René, *Combat pour les jeunes Français*, Paris, Julliard, 1981, p. 151-152.

<sup>60</sup> Professeurs d'enseignement général de collège.

<sup>61</sup> BRET Dominique : « Entre primaire et secondaire : la formation des maîtres et professeurs de CEG », in PROST Antoine (dir.), *La formation des maîtres. De 1940 à 2010*, Rennes, PUR, 2014, p. 72.

<sup>62</sup> *Ibid.*

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 76-78.

établissement mixte, accueillant indifféremment garçons et filles, ce qui rompt avec les logiques à l'œuvre dans les trois ordres scolaires précédents.

Au vu de ce rapide survol, on constate que le « collège unique pour tous » n'est ni tout à fait un établissement secondaire traditionnel ni complètement une école moyenne de masse. Il forme plutôt un ensemble juxtaposant des éléments hétérogènes issus des différentes formes scolaires qui lui préexistent, entendu que ces formes scolaires étaient elles-mêmes en mouvement, en transformation, et dans une dynamique de rapprochement mutuel. En tout état de cause, la structure commune du nouveau collège n'est donc pas une simple continuation de l'ancienne filière I des CES, mais un enseignement secondaire moderne, avec des éléments du primaire supérieur et du technique. Il conviendrait donc de nuancer les propos de Louis Legrand et de Jean-Pierre Obin que nous citons plus haut, d'autant plus que les pratiques pédagogiques sur le terrain, y compris des certifiés et des agrégés, ont également évolué du fait d'une certaine contrainte d'adaptation des enseignants à leur public, comme le remarque Jean-Michel Chapoulie<sup>64</sup>. Et pourtant, ces propos restent malgré tout pertinents. En effet, l'évolution du collège, celle du corps enseignant et la structuration des disciplines ne permettent pas de rejeter la thèse d'un collège enraciné dans une logique secondaire dominante, entraînant une « disciplinarisation » des savoirs, une tendance à l'abstraction et surtout une conception du cursus commun qui tend à ne pas intégrer les élèves les plus faibles. Pour quelles raisons ?

### ***... Finalement, un établissement secondaire qui accueille la masse***

Tout d'abord, le soutien comme les aménagements pédagogiques pour les élèves éprouvant des difficultés ne sont pas mis en place tels qu'ils étaient prévus, les chefs d'établissements répartissant le plus souvent autrement la dotation horaire<sup>65</sup>. De la sorte, la logique de prise en compte des difficultés n'a pas été massivement acceptée comme élément

---

<sup>64</sup> CHAPOULIE Jean-Michel, *L'École d'État conquiert la France*, op. cit., p. 402.

<sup>65</sup> Voir sur ce point le rapport de l'inspecteur général Jean Binon (décembre 1980) cité par DORISON Catherine et KAHN Pierre : « René Haby et le problème du collège unique : quelles alternatives aux filières ? », in GUTIEREZ Laurent et LEGRIS Patricia (dir.), *Le Collège unique*, op. cit., p. 140. Les conclusions de ce rapport sont par ailleurs reproduites in LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, La Documentation française, p. 261-263.



naturel du système, laissant transparaître que rien ne doit ralentir les meilleurs. Catherine Dorison et Pierre Kahn apportent une explication à ce phénomène en soulignant que le décret d'application de la loi, publié le 4 janvier 1977, n'est ni contraignant ni cadrant quant aux modalités pédagogiques. Celui-ci, en effet « offre [...] la possibilité de création de groupes constitués d'élèves en grande difficulté, pour lesquels il serait possible d'aménager les programmes et les méthodes mais les formulations sont suffisamment vagues pour ne pas empêcher sans encourager non plus. »<sup>66</sup> Par ailleurs, si une mise en place du soutien atteste tout de même une attention aux élèves en difficulté, celui-ci permet néanmoins de concevoir le cursus commun indépendamment des besoins particuliers des élèves en difficulté. Les deux auteurs cités mettent ainsi en avant l'opposition qui existe entre d'une part la conception du soutien qui externalise, par rapport au cursus ordinaire, les différenciations pédagogiques et d'autre part l'approche d'une rénovation pédagogique pouvant s'appliquer à tous les élèves dans le cadre de ce dernier. « Le soutien, en effet, conforterait l'idée que la pédagogie pour tous les élèves peut rester la même, les difficultés étant prises en charge en dehors de l'action pédagogique quotidienne et ordinaire. »<sup>67</sup> Dès 1978, l'appellation « élèves en difficulté » fait son apparition dans les circulaires ministérielles, qu'elle ne quittera - presque - plus par la suite<sup>68</sup> sans que soit officiellement remise en cause l'organisation du cursus ordinaire.

Ensuite, on sait que la question d'un corps de professeur des collèges est « résolue » par l'arrêt définitif du recrutement des PEGC en 1987 : il n'y aura pas de professeurs du 1<sup>er</sup> cycle. Les seuls enseignants restant (c'est-à-dire, dont le recrutement est maintenu) demeurent donc les certifiés et agrégés, autrement dit les professeurs de l'ancien lycée. Si cet état de fait n'interdit pas de penser l'évolution de leurs pratiques sur le terrain, cela déséquilibre tout de même l'harmonie entre savoirs universitaires et approches psychopédagogiques en consacrant la prédominance des premiers. Même l'évolution des PEGC, qui, avant l'extinction du corps, allait dans le sens d'une « secondarisation », est également un élément significatif de cette dynamique du collègue<sup>69</sup>.

---

<sup>66</sup> DORISON Catherine et KAHN Pierre : « René Haby et le problème du collègue unique... », art. cit., p. 135.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 136.

<sup>68</sup> DELAHAYE Jean-Paul, *Le collègue unique, pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question*, Paris, Retz, 2006.

<sup>69</sup> Sur ce point : BRET Dominique : « Les professeurs d'enseignement général des collèges, un corps entre deux ordres », in D'ENFERT Renaud et LEBEAUME Joël (dir.), *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985*, Rennes, PUR, 2015, notamment p. 167-173, ainsi que BRET Dominique et

Par ailleurs, du point de vue des disciplines et des contenus, les changements apparents ne masquent pas, au fil des ans, la persistance de certaines caractéristiques de la logique de l'enseignement secondaire, notamment l'abstraction et la fonction de sélection. Si les mathématiques détrônent les humanités dans le nouveau paradigme de l'école (explicitement souhaité par l'administration depuis la réforme Fouchet), ce n'est pas sans une nette dénaturation de leur fonction scolaire. En effet, ce qui était en jeu avec le latin ou le grec ne résidait pas dans le latin ou le grec mais dans la culture académique qu'ils incarnaient. Or, de ce point de vue le glissement d'une discipline à une autre ne modifie rien : en se constituant comme une matière dominante, les mathématiques se « secondarisent » en étant plus abstraites et en devenant le nouveau biais de la sélection de l'élite. Comme le soulignent les auteurs d'un article récent : « *Le rôle prépondérant des mathématiques transforme ainsi la scolarité en une course d'obstacles que seuls franchissent victorieusement les « bons en maths ».* »<sup>70</sup> La domination de l'ordre secondaire sur le collège tient donc pour l'essentiel dans le maintien du privilège accordé à une culture académique, quelle que soit la ou les discipline(s) qui l'incarnent. De plus, l'évolution d'autres disciplines témoignent de ce qu'on pourrait appeler une progressive « acculturation secondaire » des contenus et méthodes au sein du collège. Ainsi, sans endosser le même rôle que les mathématiques, l'EMT a suivi une mutation qui est révélatrice des enjeux d'identité du collège unique. Les travaux de Joël Lebeaume, notamment, montrent dans quelle mesure la structuration de la technologie comme discipline à part entière à partir de 1985 suit une logique évolutive qui lui fait perdre son caractère professionnel - l'enseignement professionnel se constituant alors comme voie de relégation<sup>71</sup> - et expérimental pour se rapprocher d'un enseignement général plus théorique :

*« La technologie généralisée en 1985 à toutes les classes et se substituant à l'EMT révèle ce processus de mise au format d'un enseignement secondaire. La création du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET) (1983)<sup>72</sup>, la modification de l'Inspection générale et l'utilisation des manuels en sont les aspects majeurs à la fois dans le domaine épistémologique et social ainsi qu'administratif et*

---

LE MOAL Alix : « Les professeurs d'enseignement général des collèges face aux réformes (1968-1987), l'exemple des PEGC valence EPS », in KAHN Pierre et MICHEL Youenn (dir.), *Formation, transformation des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2016, p.195-206.

<sup>70</sup> CARDON-QUINT C., D'ENFERT R. et GISPERT H. : « Démocratiser, orienter, sélectionner... », art. cit., p. 56.

<sup>71</sup> « Toutes les analyses sociopolitiques et sociohistoriques de cette période de mise en système de l'école s'accordent en effet sur la constitution de l'enseignement professionnel en tant que voie de relégation. » : LEBEAUME Joël : « À la recherche d'enseignements différenciateurs pour la scolarité prolongée : des travaux manuels éducatifs à la technologie », in D'ENFERT Renaud et KAHN Pierre (dir.), *Le Temps des réformes... op. cit.*, p. 96.

<sup>72</sup> Le CAPET est créé officiellement par décret le 10 septembre 1959 mais un arrêté le modifie en 1983.

*pédagogique.* »<sup>73</sup>

Une logique similaire explique la disparition d'une discipline expérimentale, la physique, repoussée à l'entrée en quatrième après avoir été enseignée à tous dès la sixième. Comme l'analyse Isabelle Harlé :

*« Le collège s'éloigne d'un enseignement pratique dans la mesure où il accueille un public de plus en plus concerné par des études secondaires longues et l'objectif du baccalauréat. [...] Cette dynamique va favoriser la réduction de la part des activités manuelles au profit de la transmission de connaissances plus formalisées »*<sup>74</sup>.

D'autres travaux montrent par ailleurs dans quelle mesure la « rénovation de l'enseignement du français », portée par un fort mouvement au début des années 1970, « ne s'est pas traduite par une réforme raisonnée et cohérente de la maternelle à l'université »<sup>75</sup>. Les réformateurs ont ainsi en partie échoué « à promouvoir une conception nouvelle de l'enseignement du français, en postulant cette fois une coupure entre la langue littéraire et les autres usages de la langue. »<sup>76</sup> L'évolution des programmes reflète ainsi « une tendance à l'œuvre, dans le premier comme dans le second degré, à tempérer davantage, au fil du temps, les aspects les plus novateurs de la réforme, soit que l'enthousiasme initial laisse place au scepticisme, soit qu'on juge nécessaire de renforcer les exigences scolaires, sous leur forme la plus traditionnelle »<sup>77</sup>. Or, ici encore, ce qui est en jeu dans le débat, vif, opposant les partisans et les opposants d'une réforme novatrice du français au début des années 1970 mais également par la suite, c'est la conception de la culture à transmettre. Comme l'analyse M.-F. Bishop :

*« [...] à travers la langue, c'est le rapport à la culture qui est remis en question. En effet, pour les opposants à la réforme, la méconnaissance de la langue écrite et littéraire va conduire peu à peu à une incompréhension de la littérature et même, craint-on, à une suppression de l'enseignement de la littérature dans le secondaire. [...] Les rénovateurs récusent cette accusation. Il ne s'agit pas de s'affranchir d'un rapport à la culture, mais d'élargir le concept même de culture, en la considérant comme vivante et accessible à tous. C'est ainsi que Robert Mélet conclut son article dans*

---

<sup>73</sup> LEBEAUME Joël : « Pour une approche curriculaire de l'histoire des enseignements scolaires : l'exemple de la technologie », in KAHN Pierre et MICHEL Youenn (dir.), *Formation, transformation des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2016, p. 64. Voir également LEBEAUME Joël, GUEDJ Muriel et SAVATON Pierre : « Les sciences expérimentales et la technologie dans l'école moyenne ... », art. cit., p. 219.

<sup>74</sup> HARLÉ Isabelle, *La fabrique des savoirs scolaires*, Paris, La Dispute, collection « L'enjeu scolaire », 2010, p.110.

<sup>75</sup> BISHOP Marie-France et CARDON-QUINT Clémence : « L'enseignement du français et la fin des ordres scolaires, de 1945 aux années 1980 », in D'ENFERT Renaud et LEBEAUME Joël (dir.), *Réformer les disciplines*, op. cit., p. 127.

<sup>76</sup> BISHOP Marie-France et CARDON-QUINT Clémence, art. cit., p. 134.

<sup>77</sup> *Ibid*, p. 133.

L'Éducation<sup>78</sup> : « C'est ce qui permettra de faire circuler la seule vraie culture, celle qui permet la communication et l'échange entre tous les citoyens d'un pays démocratique. Pourquoi la culture serait-elle encore l'apanage d'un groupe privilégié ? »<sup>79</sup>

En définitive, ce que le collège unique a de moderne et novateur, au regard de l'ancien parcours classique, résulte des évolutions déjà à l'œuvre dans l'enseignement secondaire durant les années 1960 à travers les évolutions économiques et sociales ainsi que les recompositions des champs disciplinaires (cursus de lettres modernes avec agrégation en 1959, réforme des « mathématiques modernes » à partir de 1969, introduction d'un enseignement de technologie au début des années 1960, « sportivisation » de l'éducation physique...). Les éléments de « brassage » issus du primaire et du technique, introduits par la loi du 11 juillet 1975 pour répondre à la question de l'accueil d'un public plus large et hétérogène, ont, pour l'essentiel, soit disparu au fil des ans (le soutien, l'enseignement de l'économie, les sciences physiques en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>) soit suivi un processus d'« académisation » leurs faisant prendre une signification différente (l'exemple de la technologie en est emblématique). Pourtant, le collège accueille désormais tous les enfants d'une génération à la suite de l'école primaire et les enseignants, dans les classes, tentent de s'y adapter. Lorsque la question d'un socle commun fondamental commence à être posée au début des années 1990, le collège présente ainsi un visage imprécis<sup>80</sup>. Ce n'est certes plus le quotidien des anciens lycées, du fait du public, des pratiques enseignantes, d'une certaine évolution des disciplines..., mais c'est encore un lieu défini par l'aval, structuré par des disciplines universitaires dont les programmes annuels sont construits de manière téléologique et cloisonnée et qui est essentiellement pensé et vécu comme le premier cycle d'un enseignement

---

<sup>78</sup> MÉLET Robert : « Le français subversif », *L'Éducation*, n° 100, 22 avril 1971, p. 20.

<sup>79</sup> BISHOP Marie-France, « Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972. », in D'ENFERT Renaud et KAHN Pierre (dir.), *Le Temps des réformes... op. cit.*, p. 49. Dans un autre cadre, c'est également une question de culture qui se joue dans l'évolution du français en lycée professionnel, comme l'analysent Anissa Belhadjin et Maryse Lopez qui notent - et encore davantage depuis la réforme du baccalauréat professionnel de 2009 - que cette discipline « fait de moins en moins référence à la professionnalisation des élèves et se rapproche du français enseigné dans la voie générale ». Les deux auteures en concluent qu'« on peut se demander si cet alignement n'est pas une manière d'évacuer une question d'ordre plus politique qui est celle de la culture à donner aux élèves en difficulté scolaire se préparant à un métier. » BELHADJIN Anissa et LOPEZ Maryse : « Les réformes en lycée professionnel de 1945 à 2009 : quelles incidences pour la discipline français ? », in KAHN Pierre et MICHEL Youenn (dir.), *Formation, transformation des savoirs scolaires, op. cit.*, p. 280 et 281.

<sup>80</sup> Ce que François Dubet, toujours à propos du collège, mais cette fois en 2016, exprime de la façon suivante : « une manière incertaine de combiner l'école commune avec la sélection des meilleurs et l'"orientation" des autres. » DUBET F., « Conclusion générale », in DUBET François, MERLE Pierre (dir.), *Réformer le collège*, Paris, PUF, 2016, p. 109.

long et général. Comme l'écrit René Haby lui-même en 1981 : « *Ce système*<sup>81</sup>, quoique aménagé fortement, continue à peser lourdement sur la conception du « collège unique », alors qu'il eût été souhaitable de partir d'une toute autre attitude à l'égard de la prolongation de la formation des jeunes au-delà de cinq années d'école primaire. »<sup>82</sup> L'ancien ministre désigne ainsi la réforme du collège comme étant celle de la prolongation de l'école unique et dénonce dans le même temps le poids excessif que la tradition du secondaire fait peser sur lui, pas seulement en le tournant vers l'aval plutôt que vers l'amont mais également en lui imprimant une pédagogie et un esprit qui le rendent, pour ainsi dire, étranger à lui-même.

Dans un tel cadre apparaît clairement ce qui est également l'objet d'un « abandon » résultant de la mise en place et de la logique de développement du collège, à savoir l'accueil des élèves de la filière III (transition pratique) des CES. En effet, si l'on excepte le cas des instituteurs exerçant dans ces classes et ayant, après la réforme, enseigné quelque temps l'EMT au sein du collège unique, l'ensemble des caractéristiques de cette filière a disparu. Une pédagogie sans programme, fondée sur les méthodes actives et l'intérêt des élèves, qui renvoie explicitement à l'approche de l'Éducation nouvelle, comme le souligne Roger Gal, affirmant à propos des méthodes expérimentées dans les classes nouvelles : « *Ce sont les mêmes principes [...] que l'on retrouve dans les instructions des classes dites de transition et terminales qui accueillent les élèves non admis dans les 6<sup>e</sup> normales.* »<sup>83</sup> Ces classes sont par ailleurs destinées à scolariser « *des sous-instruits normalement doués, d'autres dont certaines aptitudes sont, parfois provisoirement, de niveau médiocre* »<sup>84</sup>. Elles sont traversées par le double objectif d'offrir un accueil profitable aux élèves qui n'iront pas plus loin et de permettre le « rattrapage » de ceux pour qui un temps plus grand et /ou des méthodes différentes auront été nécessaires pour atteindre

---

<sup>81</sup> « Ce système » désigne l'« action présélective » (examen d'entrée en 6<sup>e</sup>) qui « *a permis aux classes secondaires de négliger à peu près totalement l'articulation avec le cycle précédent (l'orthographe, par exemple, était considérée comme devant être à peu près totalement maîtrisée à l'entrée en sixième), de faire une place essentielle à l'abstraction, au raisonnement déductif, au volume des connaissances à mémoriser et au travail personnel des élèves. Le tout dans une optique de préparation à longue distance du baccalauréat et des formations supérieures.* » HABY René, *Combat pour les jeunes Français*, Paris, Julliard, 1981, p. 150.

<sup>82</sup> *Ibid.*

<sup>83</sup> GAL Roger : « Signification historique de l'éducation nouvelle », in Gaston Mialaret (dir.), *Éducation nouvelle et monde moderne*, Paris, PUF, 1969 (1<sup>re</sup> édition 1966), p. 39-40.

<sup>84</sup> Instructions du 15 juillet 1963, cité par VIAL Jean, *Classes de transition et classes pratiques*, Paris, PUF, 1968 (1<sup>re</sup> édition 1966), p. 13.

les attendus d'un cursus plus long<sup>85</sup>. Loin d'être une simple préparation d'une future main d'œuvre peu qualifiée, les classes de transition et classes pratiques se donnent pour « *objectif prioritaire [...] l'accession au moyen et au désir d'une culture générale* »<sup>86</sup>. Ici se joue un élément essentiel de la problématique de l'identité future du collège, une identité qui va de pair avec la conception que l'on se fait de la culture. En effet, pour Jean Vial, la culture générale ne s'identifie pas avec la culture académique. Ainsi écrit-il :

« *Il est un peu présomptueux d'inscrire la culture générale dans le registre des fins du cycle transitoire ; mais la remarque vaut aussi bien pour le premier cycle de l'enseignement du second degré : la culture générale est une aventure personnelle que l'École n'assume pas ; mais elle y engage, et elle la permet : elle en fait ressentir le besoin ; elle en marque les possibilités d'accès.* »<sup>87</sup>

L'originalité des classes de la filière III des CES réside donc avant tout dans leur approche pédagogique qui doit permettre *in fine* la formation de l'esprit de tous les élèves accueillis. Cette pédagogie est décrite dans les *Instructions* du 15 juillet 1963 (dont l'auteur pour les classes de transition n'est autre que René Haby) de la manière suivante :

« *Des notions très voisines se retrouvent dans plusieurs disciplines. Ces convergences condamnent tout cloisonnement artificiel. Plus d'histoire, de calcul, de sciences naturelles ou de grammaire, mais l'actualité, des travaux manuels, etc., à propos desquels on calculera, on expérimentera, on se documentera sur les faits géographiques, historiques, scientifiques, ou s'exprimera en français oral et écrit.* »<sup>88</sup>

Centrée sur l'élève, recherchant le moteur de sa motivation et le biais de sa curiosité, la pédagogie du cycle que Jean Vial appelle « transitoire » est fondamentalement une manière positive d'accueillir l'hétérogénéité des publics. Mais avec la loi de juillet 1975, c'est cette diversification nécessaire à l'accueil de tous les élèves qui se perd<sup>89</sup>.

---

<sup>85</sup> BISHOP M.-F., D'ENFERT R., DORISON C. et KAHN P. : « Réformes du système éducatif et rénovation pédagogique dans les années 1960 : le cas des classes de transition. », in D'ENFERT Renaud et KAHN Pierre (dir.), *Le Temps des réformes... op. cit.*, p. 99-119.

<sup>86</sup> VIAL Jean, *op. cit.*, p. 21.

<sup>87</sup> *Ibid.*

<sup>88</sup> Citées in VIAL Jean, *op. cit.*, p. 22.

<sup>89</sup> À travers l'histoire de la « mise en système » de l'enseignement technique, entre 1959 et 1968 notamment, Guy Brucy montre également comme l'alignement sur le modèle de l'enseignement général met un frein considérable à la logique de différenciation : « *Dans la mesure où l'intégration [de l'enseignement technique au système général d'éducation] s'effectuait sans que soit remis en cause l'ordre unidimensionnel des savoirs qui structure si fortement le système éducatif français, on allait continuer de raisonner dans une logique de hiérarchisation et non dans une logique de différenciation. En s'interdisant de penser les enseignements techniques et professionnels dans leur spécificité on les dévalorisait en les comparant — dans le but de les valoriser ! — à l'enseignement général.* » BRUCY Guy, *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin, 1998, p. 216.

Or, et paradoxalement, cette question est précisément celle que René Haby n'a cessé de se poser au regard du projet de suppression des filières qui, fondamentalement, n'était pas le sien<sup>90</sup>. C'est ainsi qu'il soulève le problème auprès du ministre Joseph Fontanet : « *Mais qu'allez-vous faire des cent mille ou cent cinquante mille jeunes qui manifestement ne sont pas faits pour ce type d'études ?* »<sup>91</sup>. Une des solutions que préconisait le futur « père » du collège unique à la fin des années 1960 était tout autre que celle que l'histoire aura retenue. Il est en effet frappant de constater qu'une grande partie des membres (dont René Haby) de la commission de rénovation pédagogique mise en place par Edgar Faure avait anticipé ce problème en penchant « *de façon sensible vers l'idée d'un rapprochement pédagogique de tous les élèves des CES sous le signe d'une généralisation des méthodes d'enseignement d'abord conçues pour les plus mauvais d'entre eux.* »<sup>92</sup> À l'appui de cette thèse défendue par les membres de la sous-commission « premier cycle », l'exemple des pays étrangers est convoqué : « *Lorsqu'à l'étranger, un tronc commun existe, on constate qu'il a consisté à aligner tous les enseignements sur le type d'enseignement sans programme global, par centre d'intérêt, pratiqué par nos classes de transition* »<sup>93</sup>. Ainsi, la sous-commission considère « *que l'enseignement actuellement destiné aux 6<sup>e</sup> I & II pourrait avec profit utiliser les méthodes concrètes des classes de transition.* »<sup>94</sup>

La loi du 11 juillet 1975 ne penchera pas pour une telle option, les élèves les « moins doués » ayant en théorie les heures de soutien pour pouvoir rattraper leurs camarades et les classes préprofessionnelles de niveau (CPPN, qui remplacent les classes pratiques à partir de 1972), à l'issue de la cinquième, en cas d'incapacité à suivre le cursus commun.

Ainsi, il est manifeste que le collège unique, dans ses orientations stratégiques comme dans son évolution, a renoncé en partie - ou n'a pas réussi - à offrir un tronc commun de quatre années pour tous les élèves en diversifiant ses contenus et sa pédagogie pour s'adapter aux rythmes et possibilités de chaque enfant. Or, plus qu'une question d'élèves « en difficulté », nous

---

<sup>90</sup> GUTIEREZ Laurent et LEGRIS Patricia (dir.), *Le Collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*, Rennes, PUR, 2016.

<sup>91</sup> FRANCK Marie-Thérèse (dir.), *René Haby par lui-même. Un engagement pour la jeunesse*, Paris INRP, 2008, p. 88, cité par DORISON Catherine et KAHN Pierre : « René Haby et le problème du collège unique... », art. cit., p.119.

<sup>92</sup> BISHOP M.-F., D'ENFERT R., DORISON C. et KAHN P., art. cit., p. 116.

<sup>93</sup> « Commission de rénovation pédagogique - sous-commission "premier cycle". Rapport en séance plénière - Jeudi 19 décembre 1968 », p. 3, in Archives nationales, CAC 19780674/11.

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 4.

avons pu voir qu'il s'agissait bien plutôt de la conception défendue de ce que doit être la culture commune (et même, si elle doit être...). En plaçant à la périphérie de la sphère de la culture légitime les formes non-académiques de culture (ainsi qu'en mettant à l'écart de la sphère de la pédagogie légitime les formes non académiques de pédagogie), c'est à une exclusion du système que le « collège unique pour tous » engageait les élèves scolairement les plus fragiles et familialement les plus éloignés de la culture scolaire. De même, les conditions étaient réunies pour que se mette en place un processus d'intériorisation des réussites ou échecs des parcours scolaires, traduit en termes de mérite et démerite individuel, pouvant aboutir à une forme de justification des places sociales. En reprenant l'analyse de Jean Vial, on pourrait ainsi voir dans la « démocratisation » amenée par le collège unique, une forme d'« aristocratisation » :

« [...] malgré la justesse de ses intentions et l'efficacité de ses promotions, toute démocratisation de l'Enseignement court le risque de n'être qu'une aristocratisation si, alignée sur des modèles strictement intellectuels, elle discrédite les vertus du travail manuel et sacrifie les plus humbles de ses élèves. »<sup>95</sup>

## **2. Contextes des recommandations en vue de transmettre une culture commune à tous les élèves.**

Il n'est donc pas étonnant que les questionnements sur le collège se posent depuis la fin des années 1970 en référence au problème de la culture à transmettre à tous. Les travaux de Claude Lelièvre ont souligné à de nombreuses reprises<sup>96</sup> l'insistance de Valéry Giscard d'Estaing, dès la mise en place du collège unique, quant à la nécessaire définition d'un « *savoir commun* », permettant d'offrir « *à mérite égal, des chances équivalentes* »<sup>97</sup>. D'emblée, ce projet s'inscrit

---

<sup>95</sup> VIAL Jean, *op. cit.*, p. 133.

<sup>96</sup> LELIÈVRE Claude, « La résistible réforme du collège », *Les politiques scolaires mises en examen. Onze questions en débat*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2008, p.103-122 et plus particulièrement p. 107-111 ; LELIÈVRE C., « Un socle commun pour un collège unique », in *Cahiers pédagogiques*, n° 439, janvier 2006, en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-socle-commun-pour-un-college-unique> (consulté le 30/01/2017) ; LELIÈVRE C., *L'école obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée*, Paris, Retz, 2004, notamment p.83-91.

<sup>97</sup> GISCARD D'ESTAING Valéry, *Démocratie française*, Fayard, 1976, p. 66 : « *Le rôle social de l'école ne doit pas être seulement d'assurer la reproduction à l'identique de la société, mais d'aider à la création d'une plus grande égalité. La mise en place d'un système unique de collèges pour tous les jeunes Français constituera un moyen*



dans le cadre d'une « élévation du niveau de connaissances et de culture des Français »<sup>98</sup>.

Il s'agit en effet selon le président de la République :

« [...] d'améliorer, comme dans les grandes époques que connaît notre pays, le niveau de la connaissance de base de tous les français. [...] à cet égard nous nous interrogeons sur la définition d'un minimum de connaissances pour tous les français, remplaçant ou s'ajoutant à l'obligation scolaire qui est actuellement une obligation d'âge. [...] on peut se poser la question de savoir si, à côté de l'obligation d'âge, il ne faudrait pas imaginer une autre obligation qui serait de donner à chaque française ou français un savoir minimum, quel que soit l'âge auquel ces françaises ou ces français pourraient acquérir ce savoir. »<sup>99</sup>

Il est cependant paradoxal de constater que si V. Giscard d'Estaing ne semble pas réduire la perspective d'un tel savoir commun minimal au seul minimum pour les plus faibles (malgré la maladresse d'une formule comme « minimum culturel garanti »), il laisse pourtant transformer le projet initial de son ministre de l'Éducation en ne défendant pas des aspects qui auraient pu être déterminants dans la redéfinition de la culture dominante. Par exemple, la création d'un grade de professeur bivalent pour le collège, la réorganisation de l'heure de cours (avec ¼ du temps dégagé pour des entretiens, du soutien, des activités de détente...), l'intention de définir et donner à tous « une éducation de base, aux dimensions intellectuelles culturelles et morales étendues »<sup>100</sup>, l'avancement du début de la scolarité à 5 ans en créant un cours préparatoire (CP) 1 et un CP 2 prenant en compte les différences de rythmes d'acquisition des enfants dans la perspective d'harmoniser les niveaux à l'entrée en sixième, les bancs d'essai avec travail de l'orientation...<sup>101</sup> La culture commune que V. Giscard d'Estaing défend dans ses écrits et ses discours est pourtant décrite comme devant restaurer une « unité culturelle » :

« Il manque aujourd'hui une culture commune aux Français. Il faut reconstruire l'unité culturelle de la France : faire un grand effort d'éducation et un grand effort de culture. C'est le système éducatif du siècle dernier qui avait assuré l'unité culturelle de la France. Mais aujourd'hui la France a cessé d'avoir une culture commune, et l'une des grandes tâches à venir sera que le système éducatif rende aux Français leur unité

---

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. »

<sup>98</sup> GISCARD D'ESTAING Valéry, « Première réunion de presse sur la politique intérieure, le changement en matière politique, économique et sociale, les institutions, la fonction présidentielle, l'économie et l'inflation, l'agriculture, la défense, le régime pénitentiaire, la réforme de l'ORTF, l'avortement », Palais de l'Élysée, jeudi 25 juillet 1974, accessible en ligne : <http://discours.vie-publique.fr/notices/747001600.html> (consulté le 30/01/2017)

<sup>99</sup> *Ibid.*

<sup>100</sup> HABY René, *Propositions pour une modernisation du système éducatif français*, Paris, La Documentation française.

<sup>101</sup> Sur le premier projet de loi Haby du 12 février 1975 : ROBERT André-D., « Le « Projet de modernisation du système éducatif » : prémices proches et lointaines, contexte, processus d'élaboration (été 1974 - février 1975) », in GUTIEREZ Laurent et LEGRIS Patricia (dir.), *Le Collège unique, op. cit.*, p. 62-69 notamment.

culturelle »<sup>102</sup>.

Si le propos sur la culture commune est explicite quant à sa vocation - qui n'est donc pas de constituer un minimum pour les plus faibles - la référence à l'unité culturelle est pour le moins ambiguë. En effet, de quelle unité culturelle parle le président à propos du XIX<sup>e</sup> siècle ? On pense évidemment à la constitution de l'école primaire et notamment sa grande efficacité à inculquer aux enfants du peuple le sentiment d'être Français. Mais justement, l'école primaire s'est construite en marge de l'école secondaire et il ne saurait être question d'unité culturelle entre les deux. Si l'affirmation de V. Giscard d'Estaing signifie que la France d'« aujourd'hui » doit retrouver une unité culturelle du type de celle forgée par les méthodes de l'école primaire, pourquoi n'a-t-il pas fait pencher la mise en place du collège unique dans ce sens ? Un entretien plus récent accordé au journal *Le Monde* éclaire sur la conception que l'ancien président se fait de cette culture commune :

*« Le collège unique tel que je l'ai pensé n'a pas été conçu, quoi qu'on en dise aujourd'hui, comme une annexe du premier degré, mais bien comme l'antichambre du lycée. La même antichambre pour tous. Je voulais que tous les élèves, quelle que soit leur formation d'origine, quittent le collège avec le même savoir qu'ils se dirigent vers les lycées d'enseignement général, professionnel ou technique, ou qu'ils entrent dans la vie active. Et je souhaitais que ce savoir soit élevé. Ce serait "le savoir français" »<sup>103</sup>.*

Si l'histoire atteste plutôt, comme nous l'avons vu, que le collège unique n'a pas tout à fait été « conçu » comme l'antichambre du lycée, mais l'est *devenu*, et avant tout du lycée général, la déclaration de V. Giscard d'Estaing nous éclaire sur ses intentions personnelles et peut expliquer les modifications qu'il a imprimé au projet initial. Comme il l'explique dans l'entretien cité, son intention était bien de permettre à tous les Français de bénéficier de la qualité des meilleurs enseignants<sup>104</sup>, considérant que tous les élèves avaient les capacités de suivre l'enseignement réservé aux meilleurs. À l'alternative entre le modèle de la filière I pour tous (l'excellence

---

<sup>102</sup> Discours du 2 avril 1981 à Paris devant les animateurs des comités de soutien à la campagne de VGE. *Le Monde* du 3 avril 1981, p. !!!

<sup>103</sup> BATTAGLIA Mattea (propos recueillis par), Valéry Giscard d'Estaing : « Le collège unique a été conçu comme l'antichambre du lycée », *Le Monde*, 19 juin 2015. Accessible en ligne à l'adresse suivante : [http://www.lemonde.fr/education/article/2015/06/19/valery-giscard-d-estaing-le-college-unique-a-ete-concu-comme-l-antichambre-du-lycee\\_4657596\\_1473685.html#F7MW3h2ajhfkWdE1.99](http://www.lemonde.fr/education/article/2015/06/19/valery-giscard-d-estaing-le-college-unique-a-ete-concu-comme-l-antichambre-du-lycee_4657596_1473685.html#F7MW3h2ajhfkWdE1.99) (consulté le 21/01/2017)

<sup>104</sup> « En tant que conseiller général dans un canton rural à l'ouest de Clermont-Ferrand, j'avais été frappé, dans les années 1960-1970, par les différences de niveaux – niveau des élèves, mais aussi niveau des enseignants – séparant les collèges d'enseignement secondaire [CES] et les collèges d'enseignement général [CEG]. L'enjeu, à mes yeux, était de faire disparaître la forte inégalité qui en découlait : les enfants issus de milieux modestes étaient coincés dans de mauvais collèges avec peu de moyens, tandis que ceux des familles plus aisées intégraient des « petits lycées » qui les conduisaient plus loin dans les études. » *Ibid.*

académique pour tous) ou celui de la pédagogie de la filière III comme base pour tous les élèves (option débattue au sein de la commission de rénovation pédagogique en 1968-1969), V. Giscard d'Estaing penche donc nettement pour la première option<sup>105</sup>. C'est ce qui ressort de sa critique de la récente réforme du collège menée par Najat Vallaud-Belkacem : « *Mettre les élèves en difficulté au centre de ce système me semble une erreur capitale ! Le convoi doit être guidé par les meilleurs, les plus talentueux, pas par ceux qui sont à la peine, même s'il ne faut en aucun cas renoncer à les faire progresser.* »<sup>106</sup> Cependant, dans un entretien au *Monde*, en 2001, V. Giscard d'Estaing paraît défendre une position inverse. En regrettant une fois de plus que la question du savoir commun n'ait pas été traitée, il déclare en effet : « *Au lieu d'avoir rabattu tout l'enseignement des collèges vers l'enseignement général, les rapprochant des classes de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> des lycées d'autrefois, en un peu dégradé, il aurait mieux valu en faire une nouvelle étape de la construction du cycle scolaire* »<sup>107</sup>. S'il ne nous appartient pas de résoudre ce qui semble être une contradiction<sup>108</sup>, nous pouvons cependant dégager les conceptions de la culture dont ces deux positions témoignent : d'un côté (entretien de 2015), il s'agit de permettre à tous d'accéder aux parcours des meilleurs à l'intérieur duquel un « savoir minimum » est « garanti » pour que tous les élèves puissent en bénéficier, bien qu'à des niveaux divers. D'un autre côté (entretien de 2001, qui cadre davantage avec les déclarations et écrits des années 1970), il faut redéfinir une culture qui ne soit pas uniquement celle du lycée général. Quelle que soit la pensée de Valéry Giscard d'Estaing sur cette question, ces deux positions définissent parfaitement deux approches antagonistes de la culture commune : un minimum garanti dans le paradigme défini par la logique secondaire ou un outil inscrit dans un mouvement plus large de redéfinition d'une culture commune à transmettre, qui ne soit pas circonscrite par une culture académique.

Comme nous allons le voir, dans l'élaboration de la brochure ministérielle *Savoirs et*

---

<sup>105</sup> Il apparaît d'ailleurs que VGE bien que très attaché à l'idée de définir une culture commune n'était pas partisan à la base d'une réforme des contenus et des méthodes. En effet, s'appuyant sur un document d'archive, Marie-France Bishop et Clémence Cardon-Quint relèvent que c'est René Haby qui « *parvient à convaincre Valéry Giscard D'Estaing que la mise en place du collège unique suppose une révision d'ensemble des contenus et des méthodes d'enseignement.* » BISHOP Marie-France et CARDON-QUINT Clémence : « L'enseignement du français et la fin des ordres scolaires... », art. cit., p. 131.

<sup>106</sup> BATTAGLIA Mattea (propos recueillis par), art. cit.

<sup>107</sup> Entretien au journal *Le Monde*, 26 avril 2001.

<sup>108</sup> Cf. LELIÈVRE Claude, « Non, VGE, le « collège unique » n'a pas été conçu comme « l'antichambre du lycée » », accessible en ligne sur Le blog de Claude Lelièvre : <http://blog.educpros.fr/claudelelievre/2015/06/19/non-vge-le-college-unique-na-pas-ete-concu-comme-lantichambre-du-lycee/> (consulté le 21/01/2017)

*savoir-faire à l'issue de la scolarité obligatoire* et dans les rapports de Louis Legrand, du Collège de France et de la commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros, il n'est question ni d'un minimum pour les plus faibles ni d'un recentrage sur la culture académique. Au contraire, l'élève concerné par une réorganisation envisagée est plutôt l'élève moyen (médian ?), et les perspectives convergent du côté d'un élargissement de la culture, commune à d'autres formes. De plus, le rapprochement entre école primaire et collège y est récurrent. Ces quatre documents montrent, chacun à sa manière, dans quelle mesure c'est la question de la définition d'un minimum culturel commun qui devient fondamentale dans la perspective de transformer le collège pour en faire un lieu de réussite et d'épanouissement. Ils n'ont toutefois ni le même statut ni la même fonction : le premier est une brochure ministérielle détaillant ce que doivent être les acquis des élèves en fin de scolarité obligatoire dans le cadre d'une réforme mise en place ; les trois autres sont des rapports remis par des universitaires sur demande des ministres en exercice, ou du président de la République (Collège de France). Dans un cas (rapport Legrand), il s'agit d'apporter des propositions afin de remédier à la situation « *très préoccupante* » des collèges « *quatre ans après la mise en place de la réforme prévue par la loi de 1975* »<sup>109</sup>. Les deux autres rapports s'attachent à penser une redéfinition des contenus de la scolarité, pour refonder l'enseignement.

### ***Savoirs et savoir-faire à l'issue de la scolarité obligatoire***

L'introduction de la brochure est tout à fait explicite sur plusieurs domaines : à qui s'adresse le contenu commun (tous) ; en référence à qui il est construit (l'élève moyen, majoritaire) ; enfin, ce qu'il doit être. Tout d'abord, l'objectif : la loi du 11 juillet 1975 donne une nouvelle définition de la formation initiale qui « *est constituée par un contenu commun, appelé à être acquis éventuellement au travers de pédagogies différenciées — par tous les jeunes ayant parcouru les cycles complets de la scolarité obligatoire.* »<sup>110</sup> Dans ce cadre, pour parvenir à définir ce qui peut réellement être acquis à l'issue de cette scolarité obligatoire, il ne faut ni se baser sur les meilleurs élèves ni sur les plus faibles. La brochure dresse ainsi un profil type

---

<sup>109</sup> SAVARY Alain, lettre de mission adressée au professeur Louis Legrand, in LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique, rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, La Documentation française, 1983, p. 3.

<sup>110</sup> MEN, *Savoirs et savoir-faire à l'issue de la scolarité obligatoire*, AN 19930271/2, p.1. Souligné dans le document.

comprenant « *les caractéristiques des jeunes qui constituent la majorité statistique des élèves de nos collèges* »<sup>111</sup> Se dessine alors un élève de 15 voire, plus souvent, 16 ans (avec un an de retard donc), la plupart du temps titulaire du BEPC, se destinant le plus fréquemment à un BEP, et dont les parents sont « *agriculteurs, employés, ouvriers, commerçants...* »<sup>112</sup>. Enfin, ce contenu commun « *ne peut se ramener à la mise bout à bout de programmes ou de sujets d'études qui constituent, soit un cadre pour le travail, soit un inventaire du souhaitable* » mais « *doit constituer l'armement moral, culturel, intellectuel, de tout jeune Français de 16 ans appelé à aborder, parfois sans études complémentaires, sa vie d'homme et de citoyen.* »<sup>113</sup> Il est donc question de penser un bagage susceptible d'être suffisant à la fois en cas de poursuite d'études (quelles que soient ces études) ou d'entrée dans la vie active.

La brochure organise ensuite son propos en listant les éléments de connaissance et surtout les savoir-faire attendus par les élèves. Ces attendus sont exprimés le plus souvent à travers des verbes : l'élève doit *être capable de...* ; *savoir...* ; *pouvoir utiliser...* ; *être familiarisé avec...* ; *savoir observer...* ; *reconnaître...* Cependant, l'organisation reste disciplinaire, chaque discipline ou groupement (par exemple : « sciences expérimentales ») établissant la liste de ce qui est jugé indispensable. Il y a ainsi 7 chapitres : français, 1<sup>re</sup> langue vivante, histoire-géographie, mathématiques, sciences expérimentales, éducation manuelle et technique et éducation esthétique. L'ensemble dresse un tableau d'une culture plurielle, mêlant notamment fabrications ménagères (« *réaliser des plats simples* », « *nettoyer des vêtements, de la vaisselle, des sols* ») (p. 27), opérations d'atelier (« *mesurer des longueurs* » ; « *préparer un ciment* », « *gainer des surfaces planes, visser, clouer, souder* », « *plâtrer, cimenter, peindre* »...) (p. 27) ; des connaissances en chimie, en électricité, en optique, en géologie, en mécanique et sur l'énergie ; la capacité à « *analyser les effets sociaux de la révolution industrielle* » et la connaissance du « *monde du travail du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours, le mouvement syndical [...], les organismes de sécurité sociale [...]* » (p. 15) ; des aptitudes d'expression (« *savoir prendre la parole, de façon audible, avec une élocution correcte* », « *respecter les rythmes et les intonations* ») (p. 4) ; des capacités de lecture, de compréhension et d'appréciation à la fois sur un « *texte actuel* » et sur une « *œuvre de plus grande étendue* » (p. 5), des connaissances du « *patrimoine littéraire*

---

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>112</sup> *Ibid.*

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 1. Les citations qui suivent sont également extraites de la brochure. Nous avons signalé la page entre parenthèses.

*français et étranger* » (p. 7) ; une culture auditive (« *reconnaissance comparative des intervalles mélodiques et harmoniques ainsi que des modes usuels* ») et musicale (savoir « *replacer la vie musicale de chaque époque dans son contexte historique et social* ») (p. 28) ; des capacités de lecture des images (sous toutes leurs formes) et d'interprétation des œuvres d'art (p. 28-29) ; l'acquisition d'un « *vocabulaire plastique* » et « *la prise de conscience d'un rapport dialectique entre la main et l'esprit* » (p. 29) ; des capacités en algèbre et en géométrie (« *savoir calculer familièrement dans l'ensemble  $R$*  », « *savoir lire et utiliser (et si possible construire) la représentation graphique d'une fonction affine par intervalles* ») (p. 18-19), etc.

Ainsi, en dehors de l'absence notable de compétences physiques et sportives, la brochure parvient à dépeindre en une trentaine de pages un horizon multiculturel, tout en insistant sur les méthodes, qui doivent toujours partir du concret, de l'exemple, de l'action<sup>114</sup>. En outre, il ne fait aucun doute que l'ensemble se veut à la fois accessible et exigeant (si tous les élèves d'une génération quittaient le collège avec l'ensemble des savoirs et savoir-faire dépeint, le niveau général augmenterait considérablement. Celui des meilleurs élèves ne serait peut-être pas équivalent dans certaines disciplines fortes, mais leur culture d'ensemble serait plus étendue). Toutefois, les programmes par discipline et par année n'ont pas été travaillés en fonction de ce référentiel qui, faute de politique volontariste sur ce sujet, est aussitôt devenu obsolète. Il eût été fort difficile, comme on peut s'en douter, d'amener ce nouveau mode de fonctionnement tant dans l'écriture des programmes que dans les pratiques enseignantes sans un consensus social et professionnel doublé d'une politique ministérielle forte et constante. Or, aucun de ces éléments n'étaient présents. La brochure mérite cependant de retenir notre attention dans le cadre de ce travail dans la mesure où elle représente la première tentative, d'initiative gouvernementale, de définition globale des acquis des élèves en fin de scolarité obligatoire.

### ***Pour un collège démocratique***

Entre sa mise en place à la rentrée 1977 jusqu'aux premiers travaux du Conseil national des programmes au début des années 1990, le collège a été un objet de réflexion au sein de trois rapports élaborés par des commissions de réflexion. Le rapport remis par Louis Legrand au ministre Alain Savary en décembre 1982 se distingue des deux autres par son caractère technique

---

<sup>114</sup> Ainsi, en mathématiques comme dans les autres domaines, les exemples d'applications renvoient aux situations de la vie courante.

et ses propositions bien plus concrètes et détaillées, qui révèlent une réflexion proche du terrain. Dans l'élaboration de son travail, Louis Legrand s'est en effet appuyé sur les expérimentations menées dans le cadre de l'Institut pédagogique national (IPN) puis de l'Institut national de recherches et de documentation pédagogique (INRDP, qui a succédé à l'IPN en 1970) dans plusieurs CES dits expérimentaux<sup>115</sup>. Louis Legrand inscrit son projet dans l'optique d'une organisation beaucoup plus souple du regroupement des élèves en fonction des disciplines et des niveaux (groupes de niveau homogènes temporaires dans trois disciplines fondamentales : mathématiques, français (partiellement) et langue vivante et groupes hétérogènes avec souvent co-enseignement dans les autres disciplines, avec un nombre variable d'élèves en fonction des activités et des besoins des élèves). Ceci suppose notamment une formation solide et un changement de culture des enseignants, appelés à évaluer différemment les élèves, réorganiser les groupes, changer les emplois du temps en fonction des besoins. Par conséquent, un temps de travail en équipe important est prévu, ainsi que la mise en place d'un tutorat et une pratique du soutien considéré comme un travail sur les prérequis plutôt qu'une répétition du même. Pour accueillir tous les élèves, c'est donc sur la professionnalité des enseignants que l'accent est mis, la souplesse du système organisationnel n'étant qu'un moyen pour l'enseignant d'adapter les programmes, les contenus et les rythmes aux besoins réels -et changeants- des élèves. À l'intérieur de cette organisation, l'aspect déterminant réside ainsi dans la différenciation de la pédagogie, qui doit tendre selon les auteurs du rapport à résoudre la contradiction suivante :

*« Croire qu'une démocratisation consiste à donner à tous l'enseignement qui a jusqu'ici réussi au petit nombre privilégié, c'est condamner à l'échec les élèves que le milieu familial et social n'a pas préparé à affronter ces contenus et ce style d'enseignement. Inversement, maintenir les classes sociales dans des filières séparées, avec des programmes et des méthodes spécifiées, c'est non seulement conforter une société inégalitaire mais c'est encore priver la Nation de forces vives enfermées artificiellement dans la médiocrité. »*<sup>116</sup>

Fondamentalement, il s'agit donc de transformer les pratiques enseignantes (en se basant sur des expérimentations conduites par les enseignants eux-mêmes), de s'appuyer sur des techniques pédagogiques renouvelées et actualisées (interdisciplinarité, pédagogie différenciée,

---

<sup>115</sup> De 1967 à 1975, 17 collèges expérimentent la suppression des filières et la réorganisation des classes en groupes de niveau-matières dans le cadre du « protocole de Saint-Quentin ». De 1977 à 1980, ce sont cette fois 11 collèges qui sont l'objet du « protocole de Gouvieux » intégrant les acquis de l'expérience précédente en mettant en outre l'accent sur l'interdisciplinarité. Cf. LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique*, op. cit., p. 282-304.

<sup>116</sup> ASTOLFI Jean-Pierre et LEGRAND Louis, « Différencier la pédagogie », in LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique*, op. cit., p. 35.

pédagogie de projet). Toutefois, les auteurs préviennent que les effets que l'on peut attendre de la pédagogie différenciée sont limités par « *le poids des déterminismes sociaux* » qui est « *massivement prépondérant* ». Ainsi, comme l'ont montré les analyses conduites dans les CES expérimentaux, « *la pédagogie à elle seule ne peut remédier aux effets scolaires des causes sociales.* »<sup>117</sup> C'est pourquoi le rapport préconise par ailleurs « *un rééquilibrage des activités en donnant une place plus importante à l'action sur les choses (travaux scientifiques expérimentaux et production technique) et à l'expression (arts plastiques, musicaux, éducation physique).* »<sup>118</sup> Ceci suppose une transformation des logiques disciplinaires, l'enseignement disciplinaire devant être à la fois « *mis en perspective sociale* » (pour former des citoyens et non des savants) et dans une « *perspective d'apprentissage* »<sup>119</sup> (c'est-à-dire d'acquisition réelle par les élèves). Dans cette optique, l'enseignant de collège doit être formé « *à la psychologie génétique, cognitive et affective, à la sociologie des cultures, à la psychosociologie* »<sup>120</sup> tout en ayant une « *formation pluridisciplinaire à l'enseignement d'une discipline* »<sup>121</sup>.

Incontestablement, le rapport présenté par Louis Legrand entend refonder l'identité du collège en rompant avec « *la dominante fondamentale de notre enseignement* » qui réside selon lui dans « *l'intellectualisme et l'accent mis sur ce que les linguistes appellent le métalangage : étude formelle des instruments intellectuels (mathématiques, grammaire, langages en général) en situation ludique (gratuité de l'étude et oubli, voire mépris des situations concrètes, sociales ou techniques).* »<sup>122</sup> Cependant, cette approche ne signifie pas que le professeur renonce aux objectifs de l'enseignement secondaire en termes d'acquisition de compétences intellectuelles. La démarche consiste au contraire à chercher « *sans renoncer en rien aux objectifs supérieurs d'une formation théorique et abstraite, [...] les voies méthodologiques qui permettent à tous d'y parvenir.* »<sup>123</sup> C'est pourquoi la philosophie du rapport se distingue de l'approche à l'œuvre dans la brochure *Savoirs et savoir-faire à l'issue de la scolarité obligatoire* (qu'il ne mentionne d'ailleurs pas) en réclamant la détermination de « *programmes-noyaux* », à propos desquels il

---

<sup>117</sup> *Ibid.*

<sup>118</sup> LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique*, op. cit., p. 169.

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 125.

<sup>120</sup> *Ibid.*

<sup>121</sup> *Ibid.*, p. 126.

<sup>122</sup> *Ibid.*, p. 292.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 37. De la sorte, les activités interdisciplinaires prévues par le projet de L. Legrand doivent « *permettre un enracinement des disciplines métalinguistiques (mathématiques et français instrumental) dans les activités scientifiques et techniques.* » *Ibid.*, p. 104.



précise « *qu'il convient de ne pas [les] confondre avec des programmes minimum de connaissances* »<sup>124</sup>. Comment comprendre cette distinction ?

Le rapport insiste en effet sur la nécessité de « *rompre avec la rigidité des programmes composites de classe* » en définissant « *des objectifs terminaux généraux devant être atteints en fin de cycle par tous les élèves* », autrement dit des « *compétences générales transférables* ». Ensuite, à l'intérieur de chaque discipline, il invite à « *définir des compétences précises relevant de savoir et de savoir-faire qui relèvent d'une progression rationnelle et ordonnée temporellement de la sixième à la troisième.* » Le but de l'opération est de pouvoir « *distinguer l'essentiel de l'accessoire* » ainsi que d'« *organiser les objectifs en programmes degré permettant de situer chaque élève sur un cursus sans référence à un programme de classe* ». Il s'agit donc d'élaborer ce qu'on pourrait appeler un référentiel commun de compétences générales devant impérativement être acquises. Pour autant, ce qui importe dans cette approche, c'est de pouvoir s'adapter au rythme particulier de chaque enfant. Le curriculum prescrit nationalement, qui convient parfaitement à l'avancement d'un groupe classe homogène, est ainsi jugé obsolète dans le cadre d'un collège unique pour tous. C'est pourquoi Louis Legrand appelle à ce qu'une très grande marge de manœuvre soit laissée au jugement des enseignants pour adapter les programmes nationaux aux besoins et aux rythmes de leurs élèves, tout en étant guidés par une certaine « *élémentation* »<sup>125</sup> des compétences, permettant de conserver un repère dans la progression de l'élève. Il est donc hors de propos de faire apprendre une liste de connaissances minimum (qui ne préjugerait d'aucune acquisition de compétence particulière sinon celle de mémoriser), ni même de figer dans un cadre minimum la progression de l'élève, car l'idée est d'arriver aussi loin que les autres mais par des chemins détournés, renouvelés, inventés. Pour autant, dans la mesure où l'apprentissage des élèves s'appuie sur des conceptions psychologiques (notamment piagétienne) du développement des enfants et adolescents, il est envisageable de construire des « *programmes degré permettant de situer chaque élève* », de manière à aider les enseignants à comprendre le développement de leurs élèves. Mais en aucun cas, l'exigence pour les élèves les plus faibles ne doit se contenter d'un objectif minimum.

Enfin, dans cette perspective, c'est la logique de l'évaluation qui est complètement transformée. De la sorte « *l'évaluation formative remplace l'évaluation sommative* » car la

---

<sup>124</sup> *Ibid.*, p. 38. De même pour les citations qui suivent.

<sup>125</sup> Au sens où Lakanal et Condorcet parlaient d'*élémenter* les savoirs.

première, qui commence dès le début de l'année scolaire pour établir un constat, puis est très souvent répétée, est ce qui va permettre de situer les performances des élèves et ainsi pouvoir répondre à leurs besoins particuliers. Comme l'énonce le rapport « *l'élève individuel est donc enseigné en continu, selon ses performances dans chaque discipline.* »<sup>126</sup> C'est donc une véritable culture de l'évaluation qui doit naître de la réorganisation du collège souhaité par Louis Legrand, qui se fonde sur la nécessité de connaître les singularités des élèves qui le composent.

### ***Rapport du Collège de France 1985 / Rapport Bourdieu-Gros 1989***

Les deux rapports rédigés par Pierre Bourdieu (au nom du Collège de France en 1985 et en codirection avec François Gros en 1989) font état d'un souhait semblable à celui de Louis Legrand de redéfinir la culture du collège, en ne le rendant plus captif de la prépondérance de la tradition secondaire. Étant plus éloignés des considérations pratiques, ils demeurent plus généraux dans leurs propositions, qui entendent constituer de grands principes, notamment pour l'élaboration des contenus d'enseignement. Ces deux rapports mettent en avant la nécessité de définir un *minimum culturel commun* qui, bien que ne présentant pas les caractéristiques pratiques des programmes-noyaux dessinés par L. Legrand (c'est-à-dire comme outils d'une pédagogie différenciée), s'en rapproche davantage par son esprit que de la brochure ministérielle de 1977.

Le rapport du Collège de France s'attaque de front à la domination de toute forme de culture sur les autres en affirmant que « *le seul fondement universel que l'on puisse donner à une culture réside dans la reconnaissance de la part d'arbitraire qu'elle doit à son historicité* »<sup>127</sup>. Dans cette optique, l'école doit être le lieu par excellence d'apprentissage de l'ouverture culturelle et habituer les élèves (et par suite la société) à la pluralité des formes d'intelligence. Comme le dit le rapport : « *L'enseignement devrait tout mettre en œuvre pour combattre la vision moniste de « l'intelligence » qui porte à hiérarchiser les formes d'accomplissement par rapport à l'une d'entre elles, et devrait multiplier les formes d'excellence culturelle socialement reconnues.* »<sup>128</sup> C'est là le cœur de la philosophie du rapport qui préconise de développer la

---

<sup>126</sup> LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique*, op. cit., p. 109.

<sup>127</sup> COLLÈGE DE FRANCE, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Rapport au Président de la République*, Paris, Collège de France, 1985. De même pour les citations qui suivent, sauf mention contraire.

<sup>128</sup> C'est pourquoi « *Un enseignement harmonieux devrait réaliser un juste équilibre entre l'exercice de la logique rationnelle par l'apprentissage d'un instrument de pensée comme les mathématiques et la pratique de la méthode*

multiplicité des parcours de réussite afin de ne plus permettre une telle ségrégation scolaire. L'idée de la définition d'un « *minimum culturel commun* », ou de « *savoirs fondamentaux universellement exigibles* » naît précisément de la nécessité de définir un noyau faisant sens commun dans la perspective d'une éducation citoyenne, tout en permettant l'ouverture, autour de lui, d'une pluralité d'approches et de contenus destinés à intéresser et faire s'épanouir ainsi que réussir l'ensemble d'une classe d'âge.

*« La pluralité des formes de réussite reconnues, qui libèrerait les maîtres de l'obligation de façonner et d'évaluer tous les esprits selon un seul modèle, jointe à la pluralité des pédagogies qui permettrait de valoriser et d'exiger des performances différentes (dans les limites du minimum culturel commun exigible à chaque niveau), pourrait faire de l'école non un lieu d'échec et de stigmatisation pour les plus défavorisés socialement, mais un lieu où tous pourraient et devraient trouver leur façon propre de réussir. »*

Le rapport de la commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros (« rapport Bourdieu-Gros ») parle quant à lui d'un *minimum commun de connaissances*, qui doit être inscrit dans un parcours de scolarité plus souple, permettant des options différentes :

*« Il importe de substituer à l'enseignement actuel, encyclopédique, additif et cloisonné, un dispositif articulant des enseignements obligatoires, chargés d'assurer l'assimilation réfléchie du minimum commun de connaissances, des enseignements optionnels, directement adaptés aux orientations intellectuelles et au niveau des élèves, et des enseignements facultatifs et interdisciplinaires relevant de l'initiative des enseignants. »<sup>129</sup>*

Toutefois, les deux rapports ne précisent pas comment le curriculum doit concrètement être structuré afin de rendre possible ce généreux principe. L'acquisition par tous du *minimum culturel commun* est revendiquée comme une nécessité mais les conditions de sa réalisation ne sont pas envisagées dans leurs difficultés pourtant évidentes<sup>130</sup>. Le rapport du Collège de France décrit néanmoins ce qu'il entend par ce minimum culturel, à savoir, à la fois des savoirs fondamentaux (permettant l'acquisition d'autres savoirs), des formes diverses de pensée et des méthodes :

*« 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 doivent posséder. Cette formation élémentaire ne devrait pas être conçue comme une sorte de formation achevée et terminale mais comme le point de départ d'une formation permanente. Elle devrait donc 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 (adaptabilité intellectuelle, ouverture de l'esprit,*

---

*expérimentale, sans oublier toutes les formes de l'adresse manuelle et de l'habileté corporelle. » Ibid.*

<sup>129</sup> *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement. Rapport Bourdieu-Gros, 8 mars 1989.*

<sup>130</sup> Le rapport Bourdieu-Gros indique simplement que « *tout devrait être mis en œuvre pour réduire (toutes les fois que cela paraît possible et souhaitable) l'opposition entre le théorique et le technique, entre le formel et le concret, entre le pur et l'appliqué et pour réintégrer la technique à l'intérieur même des enseignements fondamentaux. »*

*etc.). Elle devrait mettre aussi l'accent sur les formes de pensée et les méthodes les plus générales et les plus largement transposables, comme la maîtrise de la proportion ou du raisonnement expérimental. »*

Le rapport Bourdieu-Gros précise davantage cet aspect :

*« il faut résolument privilégier les enseignements qui sont chargés d'assurer l'assimilation réfléchie et critique des modes de pensée fondamentaux comme le mode de pensée déductif, le mode de pensée expérimental ou le mode de pensée historique, et aussi le mode de pensée réflexif et critique qui devrait leur être toujours associé »<sup>131</sup>*

Les étapes nécessaires à l'acquisition de ce minimum culturel commun devraient être définies localement, par les établissements, et consisteraient en un « *ensemble de connaissances considérées comme nécessaires à chaque niveau, dont le principe unificateur pourrait être l'unité historique* »<sup>132</sup>. Le noyau culturel serait donc, dans cette optique, structuré par l'approche historique : histoire littéraire, artistique, scientifique, technique, ce qui n'est pas sans rappeler le principe d'organisation unificateur du tronc commun voulu par Paul Langevin<sup>133</sup>.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons observer qu'avant que le vocable « socle » n'apparaisse, un certain nombre de voix réclament, en lien avec la problématique de l'identité du collège, un « *savoir commun* », un « *minimum de connaissances* », un « *savoir minimum* » (V. Giscard d'Estaing) ; des « *savoirs et savoir-faire à l'issue de la scolarité obligatoire* » (brochure du ministère Haby) ; des « *programmes-noyaux* » définissant des « *compétences générales transférables* », ou « *compétences précises relevant de savoirs et de savoir-faire qui relèvent d'une progression rationnelle et ordonnée temporellement de la sixième à la troisième* » ou encore l'organisation d'« *objectifs en programmes degré permettant de situer chaque élève sur un cursus sans référence à un programme de classe* » (Louis Legrand) ; enfin un « *minimum culturel commun* » (Collège de France) ou « *minimum commun de connaissances* » (Bourdieu-Gros). Le point commun à ces différentes approches réside dans la volonté de construire un collège capable d'accueillir l'ensemble d'une classe d'âge, quelle que soit la culture d'origine ou le niveau scolaire des élèves. Et une des réponses apportées se trouve donc être la définition d'un acquis

---

<sup>131</sup> *Ibid.*

<sup>132</sup> COLLÈGE DE FRANCE, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Rapport au Président de la République*, Paris, Collège de France, 1985.

<sup>133</sup> Cf. à ce propos la seconde partie du présent travail, chapitre 2.

culturel commun à tous. Par-delà les divergences, l'idée de l'importance accordée à un élargissement de la conception de la culture commune est en effet une caractéristique très présente dans chacun des documents : un collège pour tous ne saurait définir le bien culturel commun en se resserrant sur la culture secondaire jusqu'alors dominante. L'intégration et l'amplification d'éducatrices techniques, manuelles, esthétiques sont jugées essentielles, de même que les méthodes pédagogiques devant s'imposer à cette étape de la scolarité. D'où la nécessité communément partagée d'une redéfinition du métier d'enseignant de collège.

Cependant, nous pouvons également remarquer que ces conceptions ne sont pas identiques. Il n'y a pas d'unanimité, en effet, entre un minimum culturel pensé en termes de *connaissances* ou bien de *compétences*, ni un accord global pour savoir s'il faut établir une liste d'objectifs terminaux minimaux ou des programmes d'acquisition progressive de compétences sans se limiter à un minimum ou encore un cadre de référence plus global. Néanmoins, tous s'accordent pour souligner la nécessité d'élaborer un noyau culturel commun à faire acquérir obligatoirement à tous les élèves dans le but de réduire les tensions révélées par le développement du « système unique de collèges pour tous » et gagner ainsi le pari de la démocratisation de l'enseignement.

C'est sur cet agrégat de propositions et d'analyses que vont s'enraciner les réflexions autour d'un socle de culture commune, désigné comme un dispositif capable de résoudre l'ambiguïté de l'identité du collège entre école de masse pour tous et propédeutique à des enseignements plus poussés.

## Chapitre 2.

### Socle commun et transformation du collège.

Au sein de ce chapitre, nous étudions principalement les thèses présentes dans le *Livre blanc des collèges* (janvier 1994)<sup>134</sup> ainsi que celles développées au cours des réflexions menées par les membres de la commission Thélot (2003-2004)<sup>135</sup>. Dans une certaine mesure, on peut également rapprocher de ces conceptions certains principes déployés dans les travaux du Haut Conseil de l'Éducation (HCE)<sup>136</sup> pour l'élaboration du décret sur le socle commun en 2005-2006, bien que le cadre imposé à ces derniers en limite la portée transformatrice. Nous souhaitons ici présenter les circonstances de ces trois références afin de mieux saisir par la suite les enjeux de leurs réflexions.

#### *Livre blanc des collèges*

L'analyse des réunions et travaux du Conseil national des programmes (CNP) de la fin de l'année 1993 fait apparaître que le terme « socle » n'est pas encore utilisé. C'est à partir des travaux effectués dans le cadre de la réforme souhaitée par le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, François Bayrou, que le vocable apparaît pour la première fois. François Bayrou engage en effet en novembre 1993 une consultation nationale appelant une « réaction »<sup>137</sup> du

---

<sup>134</sup> *Livre blanc des collèges*, rapport remis à M. François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale par l'inspecteur général Alain Bouchez au nom de la commission « Un nouveau collège pour tous », 17 janvier 1994. On en trouve un exemplaire aux archives nationales, sous la cote 19970515-3 (travaux du CNP).

<sup>135</sup> Sur les travaux de la commission Thélot, nous nous appuyons sur le rapport publié par la commission à la Documentation française en 2004 : *Pour la réussite de tous les élèves*, ainsi que sur le *memento* des débats organisés dans l'hexagone à cette occasion : *Les Français et leur École. Le miroir du débat*, Dunod, Paris, 2004. On trouve également des précisions sur « les coulisses » de la commission dans le livre de Claude Thélot *Débattre pour réformer. L'exemple de l'École*, Dunod, Paris, 2005. Enfin, nous avons étudié les archives de la commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot qui se trouvent à Pierrefitte-sur-Seine. Nous avons principalement exploité les cartons inscrits sous les cotes 20060183/1 pour les PV des séances plénières ainsi que 20060183/11 et 20060188/11 pour les comptes rendus des groupes de travail (groupe n°3 sur le socle commun). L'ensemble des participations au débat ainsi que les auditions de la commission, qui étaient accessibles en ligne lors de la préparation du présent travail, ne peuvent plus être consultées désormais qu'aux archives (20060182 pour les auditions plénières, 20060188/2 pour les auditions simples ; 20060183/4 à 9 et 20060188/ 3 à 7 pour les contributions et synthèses de débats).

<sup>136</sup> Les travaux du HCE sur lesquels nous avons travaillé se trouvent aux archives nationales, site de Pierrefitte-sur-Seine, sous les cotes 20130255/1 à 9, qui regroupent l'ensemble des séances plénières du Haut conseil depuis son installation le 8 novembre 2005 jusqu'au 18 mai 2006.

<sup>137</sup> Lettre du ministre de l'Éducation nationale adressée à tous les enseignants de collège afin de recueillir leurs réflexions en vue de réformer le collège unique, 3 novembre 1994, AN 19970515-3.

ministère, afin de réformer le collège, désigné comme le « *« maillon faible » du système éducatif* »<sup>138</sup>. Parallèlement, le ministre a mis en place, depuis le 28 septembre 1993, une commission appelée à dessiner un « *nouveau collège pour tous* »<sup>139</sup>, dont la présidence est assurée par l'inspecteur général Alain Bouchez<sup>140</sup>. Ce dernier remet au ministre, le 17 janvier 1994, le *Livre blanc des collèges*, fruit des travaux de cette commission, dans lequel figure pour la première fois l'idée d'un « socle des fondamentaux ». De l'aveu du CNP, cet ouvrage est alors une source féconde pour ses propres travaux sur l'écriture des programmes et l'on voit ainsi intégrée dans les réflexions et écrits ultérieurs du Conseil la nécessité d'un socle et d'une approche par champs disciplinaires plus vastes. D'une manière plus large, ce rapport nous est précieux car il contient les bases d'un certain nombre d'analyses et d'arguments qui vont être repris par la suite pour légitimer la définition et la mise en place d'un socle commun de connaissances et de compétences.

#### *La commission du débat national sur l'avenir de l'école (« Commission Thélot »)*

C'est le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Luc Ferry, qui propose en juillet 2003 à Claude Thélot, conseiller-maître à la Cour des comptes depuis 1998, ancien inspecteur général de l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques), directeur de l'évaluation et de la prospective au ministère de l'Éducation nationale (de 1990 à 1997) et président du Haut conseil de l'évaluation de l'école (de janvier 2001 à février 2003), de présider la future commission. De septembre 2003 à mars 2004, le débat national sur l'avenir de l'École se déroule avec pour objectif d' « *établir un diagnostic partagé, et identifier les principales lignes d'évolution possibles et souhaitables de notre système éducatif, afin d'éclairer le Gouvernement pour l'élaboration d'une nouvelle loi d'orientation.* »<sup>141</sup> Fait notable,

---

<sup>138</sup> *Ibid.*

<sup>139</sup> Lettre de mission adressée par le ministre de l'Éducation nationale à M. Alain Bouchez, 28 septembre 1993, *in* AN, 19970515-3. Parmi les trente membres de la commission, se trouvent notamment Xavier Darcos, Inspecteur général, conseiller auprès du ministre, que l'on retrouvera au côté du ministre Luc Ferry lors de la mise en place du débat national sur l'avenir de l'école en 2003, ainsi que Christian Forestier, alors directeur des lycées et collèges, qui siègera quant à lui au Haut conseil de l'éducation en 2005 - 2006 au moment de l'élaboration de l'avis sur le socle commun de connaissances et de compétences.

<sup>140</sup> Alain Bouchez était également membre de la commission nationale présidée par Louis Legrand lors de l'élaboration du rapport *Pour un collège démocratique* au titre des représentants, au ministère, de la direction des collèges.

<sup>141</sup> Commission du débat national sur l'avenir de l'École : *Les Français et leur École : le miroir du débat*, Dunod, 2004, p. 2.

le « *diagnostic* » sur l'École se veut en effet « *partagé* » par le plus grand nombre de citoyens, sans se restreindre aux sphères de spécialistes, universitaires, chercheurs, enseignants, syndicats, etc., mais en intégrant les usagers du système éducatif ainsi que les personnes extérieures, légitimes dans cette entreprise du simple fait de leur citoyenneté. L'ambition affichée est donc double et particulièrement conséquente : d'une part rendre lisible ce que les Français, dans leur ensemble, attendent de l'École et d'autre part ramener les questions éducatives sur le terrain politique, entendu au sens des affaires de la cité ou, dirons-nous aujourd'hui, de la nation. Dans son discours de lancement du débat national sur l'École, le 20 novembre 2003, le Président Jacques Chirac déclarait :

*« Au terme de la scolarité obligatoire, chaque élève doit avoir acquis un socle fondamental de savoirs, de compétences et de règles de comportement qui le prépare pleinement à sa vie d'adulte, qu'il fasse le choix d'études plus longues ou qu'il décide d'entrer plus tôt dans la vie active. Définir ce socle commun. Définir la diversité des parcours dans l'enseignement secondaire. [...] Sur tous ces sujets, j'attends du débat qu'il débouche sur des propositions fortes. »*<sup>142</sup>

Par là nous voyons que l'expression même de « socle commun » est présente dès le commencement du débat et que sa définition, précise et concrète, est reprise comme une injonction forte par le président de la République. Il s'agit alors, comme nous pouvons le voir, d'un socle « *fondamental de savoirs, de compétences et de règles de comportements* ».

Cette expression de *socle fondamental* est développée dès 2002 par le RPR<sup>143</sup>, à travers le programme pour l'Éducation que rédige Pierre-André Périssol<sup>144</sup>. Lors des travaux de la commission Thélot, le secrétariat général, par l'intermédiaire de Catherine Lacronique et Catherine Uhel, recommandera d'ailleurs aux commissaires l'étude du chapitre de cet ouvrage consacré au socle et conseillera d'en poursuivre l'esprit<sup>145</sup>. Ainsi, il apparaît clairement que le débat n'a pas pour tâche - sur ce point - de savoir si oui ou non un socle commun à tous les élèves doit exister, mais de définir ce socle, étant entendu qu'il est présenté comme une nécessité. Nous

---

<sup>142</sup> <http://www.jacqueschirac-asso.fr/fr/wp-content/uploads/2010/04/Débat-national-sur-lavenir-de-lécole.pdf> (consulté le 23/07/2014).

<sup>143</sup> Rassemblement pour la République.

<sup>144</sup> PÉRISSOL Pierre-André, *À bonne école. Nos engagements pour l'Éducation*. Saint-Amand-Montrond : Plon, 2002.

<sup>145</sup> Cf. PV du groupe de travail n°3 du 10 mai 2004, AN 20060183/11. Le secrétariat invite les membres du groupe de travail à se reporter également sur cette question au chapitre 6 de l'ouvrage de Philippe Joutard et Claude Thélot, *Réussir l'École*.



nous basons essentiellement sur les travaux élaborés à l'issue des débats par la commission, dont nous pouvons observer ici la composition :

- Une équipe de rapporteurs « *chargés de trois grandes fonctions : l'organisation, l'écriture des textes, la création et la gestion du site internet* »<sup>146</sup>, équipe composée au départ de six personnes, dont quatre parmi ses connaissances, plus ou moins proches. Parmi elles, citons Catherine Lacronique (inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale (Paris)) qui assumait la charge de secrétaire générale ; Catherine Uhel (ancienne enseignante) qui fut responsable éditoriale du site dédié au Débat ; Michel Villac (inspecteur général de l'INSEE), qui eut pour sa part la responsabilité d'être le rédacteur en chef du *Miroir du Débat*, aidé par la secrétaire de rédaction, Marie-Thérèse La Spada ; et enfin Philippe Claus, inspecteur général de l'Éducation nationale, qui sera le rapporteur de la commission nationale du débat sur l'avenir de l'école. Quant aux deux autres, il s'agissait d'un proche de Luc Ferry : Éric Deschavanne (professeur de philosophie qui préparait ses discours), et de Danièle Luccioni (« *ancienne responsable des parents d'élèves de l'enseignement privé sous contrat [...] qui avait en outre des liens étroits avec les Conseils économiques et sociaux régionaux* »<sup>147</sup>). Devant l'ampleur de la tâche, d'autres personnes allaient ensuite rejoindre ce premier noyau, notamment Olivier Colas, professeur et spécialiste d'Internet et du multimédia qui vint épauler Catherine Uhel en tant que responsable adjoint du site.

- Les commissaires proprement dits<sup>148</sup> : Trois journalistes : **Alain-Gérard Slama** (Figaro. 18/39), seul journaliste à être resté jusqu'au terme du travail, **Jean-Marie Cavada** (*Le Monde*. 5/39) et **Jacques Julliard** (*Le Nouvel Observateur*. 5/39) ayant démissionné devant l'impossibilité pour eux d'assumer pleinement les charges de travail et d'assiduité exigées par les travaux de la commission<sup>149</sup>.

---

<sup>146</sup> THÉLOT Claude, *Débattre pour réformer : l'exemple de l'école*, éd. Dunod, Paris, 2005, p. 96.

<sup>147</sup> *Ibid.*

<sup>148</sup> Nous inscrivons entre parenthèse (XX/39) le nombre de séances plénières auxquelles les membres de la commission ont siégé, d'après les procès-verbaux (il y a pour certains une différence avec les propres notes de Claude Thélot, mais cela ne modifie pas substantiellement l'ordre de grandeur), ce qui donne une indication de l'implication de chacun. Au final, 22 membres, ont assisté à au moins deux séances sur trois. Nous précisons aussi (\*3) les commissaires ayant fait partie du groupe de travail n°3 (« Définir les objectifs et les contenus de l'enseignement. ») qui a plus particulièrement travaillé la question du socle commun.

<sup>149</sup> On peut toutefois penser que la présence, pendant un temps, de Jacques Julliard n'aura pas été pour rien dans le fait que *Le Nouvel Observateur* aura, du point de vue de C. Thélot, « *bien joué le jeu* » durant le débat, contrairement

- 6 parlementaires (3 sénateurs et 3 députés) -sur demande du premier ministre Jean-Pierre Raffarin : les sénateurs **Jean-Claude Carle** (UMP 17/39), **Monique Papon** (UMP 6/39) et **Annie David** (PCF 10/39), tous trois futurs membres de la commission des affaires culturelles chargée en 2005 de réfléchir au texte de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Jean-Claude Carle fut sans doute le plus impliqué des trois. Il fut d'ailleurs le rapporteur du projet de loi au Sénat et s'y exprima notamment pour soutenir l'idée d' « *un socle commun de connaissances et de compétences indispensables* »<sup>150</sup>. L'implication des partis politiques au sein de la commission du débat national sur l'avenir de l'École fut toutefois inégale. En effet, ce sont quatre députés et quatre sénateurs qui étaient attendus, représentant les quatre groupes présents à l'époque au Parlement : l'Union pour un mouvement populaire (UMP), l'Union pour la démocratie française (UDF), le Parti communiste français (PCF) et le Parti socialiste (PS). Les trois premiers groupes ont répondu présent, mais pas dans les mêmes proportions. Le PCF n'a envoyé qu'une seule personne : la sénatrice Annie David, qui a démissionné d'ailleurs le 3 septembre 2004, après la lecture du rapport provisoire de la Commission Thélot car, dira-t-elle : « *je ne partage pas les conclusions proposées dans ce rapport* »<sup>151</sup>. L'UDF n'a également été représentée que par un seul homme, le député **Pierre-Christophe Baguet** (5/39), qui lui non plus n'est pas resté jusqu'à la fin du travail, sans toutefois expliciter officiellement sa position. N'étant pas présent à la séance du 7 avril 2004, après la remise au nouveau ministre de l'Éducation nationale François Fillon du *Miroir du débat*, il fut dès lors considéré par Claude Thélot comme faisant partie, avec treize autres membres, de ceux qui sans pour autant avoir donné leur démission, « *ne participaient pas, de fait, au travail* »<sup>152</sup>. Pour sa part, l'UMP a fait participer quatre de ses membres : en plus des sénateurs Monique Papon et Jean-Claude Carle déjà cités, participèrent les députés **Guy Geoffroy** (29/39) et **Pierre-André Périssol** (32/39 \*3). Ce dernier<sup>153</sup> a présidé par la suite la Mission d'information parlementaire sur « la définition des

---

au reste des hebdomadaires. Quant à Jean-Marie Cavada, il a mis en avant le souhait de se présenter aux élections européennes.

<sup>150</sup> Cf. le compte rendu de la séance en hémicycle du 15 mars 2005 :

[http://www.nossenateurs.fr/seance/221#table\\_3681](http://www.nossenateurs.fr/seance/221#table_3681) (consulté le 18/07/2014)

<sup>151</sup> [http://www.anniedavid.fr/sites/jackralite.fr/IMG/article\\_PDF/Annie-David-dmissionne-de-la\\_a1020.pdf](http://www.anniedavid.fr/sites/jackralite.fr/IMG/article_PDF/Annie-David-dmissionne-de-la_a1020.pdf) (consulté le 17/07/2014). Cet article n'est désormais plus accessible.

<sup>152</sup> Cf. THÉLOT C., *op. cit.*, p. 165. Pierre-Christophe Baguet était pourtant présent lors de l'audition de l'ancienne ministre suédoise de l'éducation Madame Wärmersson, le 28 avril 2004, puisqu'il est intervenu ce jour-là. Mais il n'aura en effet assisté qu'à 5 réunions sur 39.

<sup>153</sup> Pierre-André Perrissol fut notamment ministre délégué auprès du ministre de l'équipement, du logement, des

savoirs enseignés à l'école », créée le 5 octobre 2004 et dont l'objectif était de dessiner les contours du socle commun des indispensables<sup>154</sup>. À ses côtés seuls deux collègues se seront impliqués tout au long de la durée des travaux puisque Monique Papon, comme Pierre-Christophe Baguet, ne se sera pas investie jusqu'au bout. Quant au PS, il a décliné l'invitation, l'ancien ministre socialiste Jack Lang allant même jusqu'à déclarer le jour du lancement du débat que celui-ci constituait une « opération publicitaire d'endormissement » et que « l'école ne se laisserait pas acheter pour un plat de lentilles »<sup>155</sup>. Il convient de replacer la déclaration de Jack Lang dans le contexte de l'année 2003 qui fut marquée par de fortes mobilisations au cours du printemps contre le projet de François Fillon de réforme du régime des retraites dans la Fonction publique<sup>156</sup>, et qui voyait pour la troisième année consécutive le budget de l'Éducation Nationale supprimer des postes. Le Parti socialiste, par l'intermédiaire de son porte-parole Julien Dray, a tout de même signifié qu'il se rendrait « à une audition s'il était invité »<sup>157</sup>. Il le fut mais ne vint pas. À la place, le PS préféra tenir ses propres assises sur l'éducation, à partir du 18 octobre 2003. Les seules contributions qui parvinrent à la Commission furent, par écrit, celle de la Fédération des Français à l'étranger du PS, ainsi que la synthèse d'un débat dans les sections cantonales du PS de Tain - Tournon.

- 22 « acteurs » de l'École (usagers compris) venant de différents établissements et régions de France et exerçant différentes fonctions :

5 enseignants : deux professeurs des écoles : **Sylvie Farineau** (28/39), exerçant en maternelle (dont elle était également directrice) et **Michel Preljocaj** (24/39), en école élémentaire ; trois professeurs exerçant en lycée : **Benoît Raulin** (28/39) en sciences physiques, par ailleurs formateur en IUFM (institut universitaire de formation des maîtres), **Jacqueline**

---

transports et du tourisme, chargé du logement, entre 1995 et 1997.

<sup>154</sup> Cf. l'interview donnée au journal *Libération* le 15 octobre 2004 à propos de la mission parlementaire qu'il préside : « *Le processus proposé aujourd'hui est donc différent et original : il se fonde sur l'idée que la nation, via sa représentation nationale, doit s'engager sur la définition du patrimoine qu'elle souhaite voir transmis à tous ses enfants.* »

<sup>155</sup> Jack Lang à l'AFP, cité dans *Le Monde* du mercredi 17 septembre 2003, p. 11.

<sup>156</sup> Le 13 mai 2003, plus d'un million de personnes étaient dans la rue à l'appel de l'ensemble des organisations syndicales – MEDEF excepté. Le premier ministre Jean-Pierre Raffarin avait alors déclaré : « *Le Parlement doit décider, la rue doit défiler, mais ce n'est pas la rue qui gouverne* ». Cité par *Libération*, le 08/05/2003 : [http://www.liberation.fr/politiques/2003/05/08/retraites-raffarin-ferme-sur-la-reforme\\_433024](http://www.liberation.fr/politiques/2003/05/08/retraites-raffarin-ferme-sur-la-reforme_433024) (consulté le 23/07/2014)

<sup>157</sup> Cité dans *Le Monde* du mercredi 17 septembre 2003, p. 11.

**Quéniart** (30/39 \*3), en anglais, en poste en lycée ÉREA<sup>158</sup> et qui fut également chercheuse à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) et enfin **Élisabeth Altschull** (30/39 \*3), professeure d'histoire-géographie, auteure d'ouvrages remarquables comme notamment *L'École des ego : contre les gourous du pédagogiquement correct*, chez Albin Michel en 2002.

4 chefs d'établissements, représentant différents types d'établissements scolaires : un ensemble scolaire, un collège, un lycée général et technologique et un lycée professionnel. Respectivement, il s'agissait de **Pascal Balmand** (28/39), par ailleurs membre du comité de rédaction de la revue d'histoire *Vingtième siècle* ; **Christian Badinand** (23/39), également membre du comité de rédaction de la revue *Administration et Éducation* ; **Janine Barbé** (31/39), qui participait en outre à la préparation des candidats aux concours de recrutement des personnels de direction et enfin **Patricia Le Galloudec** (27/39), formatrice de personnels de direction.

6 personnels non enseignants : **Jacqueline François** (35/39 \*3), directrice d'un centre d'information et d'orientation (CIO) ; **Fulbert Maynard** (6/39), maître ouvrier cuisinier au lycée Maurice Ravel à Paris et **Jean-Marc Goursolas** (25/39), secrétaire général de l'académie de Paris ; ainsi que des cadres : un chef de travaux en lycée professionnel, **Alain Cramer** (17/39) ; la directrice diocésaine de l'enseignement catholique de l'Hérault, **Françoise Gausson** (24/39) ; et enfin la directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, également membre du Haut Conseil de l'évaluation de l'École, **Marie-Thérèse Geffroy** (29/39). On retrouvera cette dernière parmi les membres du HCE en 2005-2006 ayant élaboré le projet de décret du socle commun.

3 parents d'élèves, qui, bien que siégeant en tant qu'individus sans être représentants d'un mouvement particulier, furent tout de même par le passé d'anciens présidents des trois grandes organisations de parents d'élèves : la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) et l'Union des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre (UNAPEL)<sup>159</sup>. Respectivement, il s'agissait de **Jean-Pierre Mailles** (19/39), par ailleurs membre du Conseil supérieur de l'éducation ; **Christian Janet** (35/39), ingénieur de recherche à l'Institut national de la recherche agronomique (INRA) et

---

<sup>158</sup> ÉREA : établissements régionaux d'enseignement adapté. Leur mission est de prendre en charge des adolescents en grande difficulté scolaire et sociale, ou présentant un handicap.

<sup>159</sup> Claude Thélot a pu noter à leur sujet : « *il n'y avait pas très souvent accord entre les trois parents d'élèves, qui, pourtant, chacun, comme il est naturel, s'efforçaient de défendre la position et les intérêts des parents (et des élèves aussi) dans les discussions.* » *Op. cit.*, p. 103.

enfin **Éric de Labarre** (33/39 \*3), également chargé d'enseignement à l'institut d'étude politique (IEP) de Bordeaux et, au moment de la commission, président de l'Union nationale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'Enseignement catholique (Unapec).

2 inspecteurs : **Guy Bontemps** (31/39 \*3) inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional de mathématiques dans l'académie de Montpellier et **Marie-Hélène Leloup** (36/39 \*3), inspectrice de l'Éducation nationale dans le premier degré<sup>160</sup>.

2 « jeunes » : une étudiante en classe préparatoire au concours de l'ENA<sup>161</sup> à l'IEP de Grenoble, **Mélanie Opinel** (34/39 \*3) et un lycéen, délégué au Conseil national de la vie lycéenne (CNVL), **Matthieu Valet** (23/39 \*3).

- 3 responsables d'entreprises : **Jean Lardin** (18/39 \*3), électricien, également président de la Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment ; **Bernard Collomb** (13/39), président de Lafarge<sup>162</sup> et membre de l'Académie des sciences morales et politiques ; **Muriel Pénicaud** (9/39 \*3), vice-présidente en charge de l'organisation et des ressources humaines du groupe Dassault Systèmes et conseillère pour la formation auprès du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle.

- 12 intellectuels et experts : **Nicole Le Douarin** (5/39), secrétaire perpétuelle de l'Académie des sciences ; **Hélène Carrère d'Encausse** (8/39), secrétaire perpétuelle de l'Académie française, qui démissionnera de la commission en précisant qu'elle a « *de nombreuses réserves* » sur les conclusions du rapport et qu'elle souhaite donc qu'on la fasse « *disparaître de la liste de ceux qui ont élaboré ces conclusions* »<sup>163</sup> ; deux membres de la commission dirigée par Bernard Stasi, qui réfléchissait à la même période<sup>164</sup> à l'application du principe de laïcité dans la République : **Jacqueline Costa-Lascoux** (20/39), directrice de recherche au Centre national de recherche scientifique (CNRS) et ancienne chargée de mission pour « l'éducation à la citoyenneté » pour le ministère de l'Éducation nationale et **Hanifa Chérifi** (4/39), médiatrice au ministère de l'Éducation nationale depuis 1994 qui intervenait régulièrement sur le terrain pour des conflits

---

<sup>160</sup> On voit donc que les deux inspecteurs de l'Éducation nationale se sont tous deux positionnés sur le groupe de travail sur les objectifs et les contenus de l'enseignement.

<sup>161</sup> École nationale d'administration.

<sup>162</sup> Groupe français de matériaux de construction, fondé en 1833.

<sup>163</sup> *Ibid.*, p. 181.

<sup>164</sup> La Commission Stasi a été mise en place par le président Jacques Chirac le 3 juillet 2003. Elle lui a remis son rapport le 11 décembre 2003.

liés au port du *hijab*. Elle cesse toutefois de participer aux travaux car elle devient entre-temps membre du cabinet du ministre. **Jean-Claude Casanova** (1/39), économiste, qui fut notamment conseiller technique entre 1972 et 1974 au cabinet de Joseph Fontanet, lorsque ce dernier était ministre de l'Éducation nationale. Lui aussi démissionne en s'expliquant dans un article du Monde du 6 novembre 2004 : « *Faute de temps, je n'ai pu suivre les travaux comme je l'aurais souhaité et j'ai préféré démissionner, sans éprouver de désaccord sur la méthode de travail choisie par son président.* » C'est en revanche pour des raisons de désaccord net vis-à-vis des travaux de la Commission que **Monique Canto-Sperber** (9/39), philosophe et directrice de recherche au CNRS, a donné sa démission, suite à la fuite et la publication par voie de presse du rapport provisoire, le 25 août 2004, au même moment qu'Annie David, et pour des raisons quasi identiques. « *L'une et l'autre* » écrit Claude Thélot, « *se dirent en désaccord avec tout ou partie du texte, [...] regrettèrent dans des termes voisins de ne pas avoir été assez entendues, [...] enfin considérèrent qu'après la fuite le document ne pouvait plus être modifié [...].* » Un peu plus tard, **Alain Finkielkraut** (2/39) démissionna également, suite à la séance — très tendue — du 8 septembre 2004 pendant laquelle il exposa ses profonds désaccords avec les travaux en cours, travaux auxquels il n'avait d'ailleurs pas participé depuis un an, puisque, selon lui, il n'était pas possible de travailler avec cette Commission. Néanmoins, d'autres intellectuels et experts ont pu rester jusqu'au bout et s'impliquer activement dans la démarche collective, notamment dans les groupes de travail (qui étaient au nombre de trois et sur lesquels nous reviendrons), en particulier **François Dubet** (18/39), sociologue, professeur à l'université de Bordeaux II et directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales ; **Claude Lelièvre** (38/39 \*3), agrégé de philosophie et professeur d'histoire de l'éducation à l'université Paris V et **Tzvetan Todorov** (14/39 \*3), historien, critique et philosophe, directeur de recherche au CNRS. Enfin, deux personnalités étrangères : **Jean-Marie de Ketele** (15/39), chercheur en psychopédagogie et professeur à l'université catholique de Louvain d'une part, et **Tom Schuller** (14/39) d'autre part, titulaire d'une chaire en éducation à l'université Birkbeck à Londres et notamment directeur d'un centre multidisciplinaire de recherche sur les effets sociaux de l'éducation.

Ainsi, ce sont quarante-six membres qui composaient la Commission du débat national sur l'avenir de l'École lorsqu'elle fut instituée le 15 septembre 2003 - quarante-sept avec son

président Claude Thélot. En dehors des membres de droit et soustraction faite des neuf démissionnaires (quatre pour raisons personnelles ou professionnelles<sup>165</sup> et cinq pour désaccords avec les recommandations de la commission<sup>166</sup>), ce sont donc trente-huit personnes qui ont aidé à constituer, par leur travail, le rapport de la Commission<sup>167</sup>.

## 1. Quelle(s) relation(s) entre socle commun, programmes et disciplines scolaires ?

### *Livre blanc des collèves*

Le *livre blanc des collèves* dresse un état des lieux du collève *unique* qui insiste sur la diversité des situations, des personnels, des élèves. S'alarmant de ce qu'« *un nombre non négligeable d'enfants quitte le système sans les connaissances et les structures suffisantes pour affronter l'avenir* »<sup>168</sup>, Alain Bouchez en décrit la double cause ainsi : « *ambiguïté originelle et diversité de fait* »<sup>169</sup>. L'ambiguïté réside selon le rapport dans l'identité demeurée floue du collève, partagé entre l'école primaire et la scolarité obligatoire d'une part et d'autre part le lycée

---

<sup>165</sup> Jean-Claude Casanova, Jean-Marie Cavada, Hanifa Chérifi et Jacques Julliard.

<sup>166</sup> Elisabeth Altschull, Monique Canto-Sperber, Annie David, Alain Finkielkraut et Hélène Carrère-d'Encausse. Elisabeth Altschull, la plus assidue (33 sur 39 séances plénières, sans compter les séances de la sous-commission) et active parmi les démissionnaires, a expliqué dans le Figaro Magazine les raisons de son désaccord début septembre 2004 : « *On n'a pas su s'émanciper d'un dogme égalitariste et niveleur qui est largement responsable du « malaise » de l'école publique. Ce dogme résulte de la convergence d'une pensée purement quantitative, de la prétention de soi-disant spécialistes à résoudre toutes les inégalités par des méthodes pédagogiques et des sociologues qui accusent inlassablement l'école de créer des inégalités. Cette convergence aboutit à y abolir la qualité des savoirs* ». Citée dans *VNI*, consulté à l'adresse suivante : <http://www.vousnousils.fr/2004/12/29/elisabeth-altschull-244701>

Lors des travaux de la commission Thélot, É. Altschull s'est dite en désaccord « *pour la 6<sup>e</sup> dans le 2<sup>nd</sup> cycle* », sur l'absence de deuxième langue en 6<sup>e</sup> ainsi que sur le tableau déclinant les compétences attendues en français car « *en désaccord avec l'approche par compétences* ». Toutefois, elle déclare à la même occasion qu'elle « *adhère pleinement* » au socle fondamental tel que Pierre-André Périissol le présente. PV de la séance du 5 mai 2004. Contribution des membres. AN 20060183/11. Par ailleurs, elle est en profond désaccord avec Claude Lelièvre duquel elle suscite une vive réaction en déclarant que l'expression « *Apprendre à apprendre* » est un « *discours tout fait de l'Éducation nationale depuis 30 ans* ». PV de la séance du 15 octobre 2004 AN 20060188/1.

<sup>167</sup> Il est encore possible de minimiser ce chiffre puisque, selon Claude Thélot (*op. cit.* p. 165), les absences à la séance du 7 avril 2004, après la remise à François Fillon du *Miroir du Débat*, d'Alain Cramer, Nicole Le Douarin et Fulbert Ménard voulaient « *clairement dire qu'ils ne souhaitaient pas participer aux travaux, parce qu'ils étaient opposés à leur orientation, ou parce qu'ils ne voyaient pas quoi y apporter, ou pour toute autre raison* ». Quoi qu'il en soit, n'ayant pas démissionné, on doit considérer qu'ils assument le rapport final de la Commission, dans sa dimension collective tout du moins.

<sup>168</sup> BOUCHEZ Alain, *Livre blanc des collèves*, p. 5, in AN 19970515-3.

<sup>169</sup> *Ibid.*

qui lui fait suite, et notamment l'objectif affirmé par la loi du 10 juillet 1989<sup>170</sup>, affirmant la priorité d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Quant à la diversité de fait, elle ne tient pas seulement, du point de vue des rédacteurs du *Livre blanc*, à l'hétérogénéité des situations (établissements de 35 élèves pour le plus petit à 1 400 pour le plus grand, collèges en zone d'éducation prioritaire -ZEP- collèges ruraux, urbains...) mais pour une grande part à la conception des programmes d'enseignement, ce qui à première vue, n'est pas le moindre des paradoxes. En effet, comme le rappelle dans un premier temps le rapport, au sein de cet espace de la diversité et de l'hétérogénéité qu'est le collège, « *seuls les programmes demeurent les instruments d'homogénéité, de régulation, garants de l'égalité de tous devant le service public d'enseignement.* »<sup>171</sup> Or le constat dressé dans un second temps à partir des expériences de terrain révèle que ces mêmes programmes conduisent à des situations très variées : dans certains cas, ils « *deviennent des alibis* », créant des cas de figure où terminer le programme devient l'unique objectif, au détriment de la compréhension par les élèves les moins bien armés ; dans d'autres cas au contraire, le souci d'adaptation des professeurs au public le plus faible tend à les faire « *aller à l'essentiel* », qui de fait n'est pas défini de la même manière par les uns et les autres. De la sorte, Alain Bouchez estime que « *Dans de telles conceptions, l'essentiel est inexorablement perdu de vue* », ajoutant que « *Dans l'un et l'autre cas, l'égalité de tous devant le monde du savoir, les compétences à construire, la communauté à créer, disparaissent.* »<sup>172</sup> C'est pourquoi la conclusion de l'état des lieux est exprimée en ces termes : « *Aucune évolution ne pourra se mettre en place de façon profonde et efficace si l'on ne revient pas à l'essentiel, si l'on ne fixe pas des références perceptibles à tous et des exigences sans lesquelles aucun système ni aucune communauté ne peuvent longtemps survivre.* »<sup>173</sup>

Ainsi, c'est autant pour des raisons de justice individuelle et collective (égalité de tous devant l'éducation) que pour des raisons civiques de pérennité de la communauté citoyenne,

---

<sup>170</sup> Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, article 3 : « *La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat. Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'État prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera.* »

<sup>171</sup> BOUCHEZ Alain, *Livre blanc des collèges*, in AN 19970515-3. De même pour les citations qui suivent.

<sup>172</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>173</sup> *Ibid.*, p. 18.



qu'Alain Bouchez insiste sur la mise en place nécessaire d'un « *socle fondamental des connaissances* »<sup>174</sup>. Cette nécessité est néanmoins d'abord exprimée dans le cadre d'une réflexion sur les contenus d'enseignement et sur les disciplines de la manière suivante :

« [...] au niveau des disciplines, la révision des objectifs actuels des contenus est nécessaire et la mise en place d'un « **socle fondamental des connaissances** », incontournable. Ce socle fondamental devrait être exigé de tous les élèves avant qu'ils ne quittent l'institution scolaire, en dépit du temps, des méthodes et des conditions nécessaires à leur maîtrise. Cette base essentielle doit être établie en connaissances évaluables pouvant être aisément organisées en objectifs terminaux et en objectifs intermédiaires, eux aussi essentiels [...] »<sup>175</sup>

### **Commission Thélot**

Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, les travaux dirigés par Alain Bouchez ont servis de base à ceux du Conseil national des programmes (CNP) à propos du socle. Or, le socle dessiné par le CNP reste travaillé à partir des disciplines. De ce point de vue, les travaux de la commission Thélot n'envisagent pas de la même manière que le CNP le rapport entre le socle et l'écriture des programmes. Dans un texte préparatoire au rapport final, Éric de Labarre établit une analyse critique des travaux du CNP, analyse partagée par les membres de la commission bien qu'elle n'apparaisse pas de manière aussi explicite dans le rapport final. S'interrogeant sur les modalités de définition du socle commun, Éric de Labarre rappelle la procédure d'écriture des programmes qui associe des universitaires, les corps d'inspection et les professeurs de disciplines. Dans ce paysage, le CNP, « *formé pour l'essentiel par les mêmes catégories de personnel du système éducatif [...] tente d'adopter et de proposer une vision plus globale, en vue d'une harmonisation des programmes.* »<sup>176</sup> L'auteur du texte estime que cette approche a fait émerger une « *approche moins compartimentée des savoirs* ». Toutefois, elle n'a pas permis, selon lui :

« [...] d'échapper aux effets pervers du découpage disciplinaire notamment en raison d'une composition du CNP qui n'autorise que les ajustements à la marge. En outre, le CNP est affaibli par sa nature strictement consultative, et par conséquent par son manque d'autorité effective. En conséquence, la définition des objectifs des enseignements n'est pas réellement maîtrisée, car les contenus disciplinaires sont élaborés au fil de l'eau, c'est-à-dire par juxtaposition d'apports successifs de diverses instances et sous l'influence de groupes de pression. »<sup>177</sup>

---

<sup>174</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>175</sup> *Ibid.*

<sup>176</sup> Textes d'Éric de Labarre et Claude Lelièvre, discutés lors de la réunion du 5 mai 2004, in AN 20060188/11.

<sup>177</sup> *Ibid.*

Citant ensuite le rapport du CNP de 1994 (que nous étudions au chapitre 3) qui insiste sur la prévalence excessive de la logique disciplinaire dans l'élaboration des programmes, Éric de Labarre conclut ainsi : « *se contenter d'aborder « la question des programmes » sous un angle exclusivement technique est donc une voie sans issue, parce qu'elle interdit toute évolution significative de l'équilibre général des enseignements.* »<sup>178</sup> C'est pourquoi la commission Thélot insiste fortement dans son rapport sur la double nécessité « *d'associer le Parlement à la définition du socle commun* » d'une part et de charger une « *Haute Autorité indépendante [...] de déterminer précisément les éléments du socle commun des indispensables et, au-delà, d'écrire les programmes des enseignements communs ou complémentaires.* »<sup>179</sup> La composition de cette Haute Autorité indépendante doit comporter une majorité de personnalités « *qui ne sont pas des experts du système éducatif* »<sup>180</sup>. Il s'agit donc d'inscrire les programmes dans une conception politique globale, pour une question d'efficacité et d'équilibre, mais également du fait que « *définir les programmes pour une école dans laquelle tous les jeunes doivent passer, c'est un peu forger l'homme et donc la société de demain* »<sup>181</sup>.

Dans cette perspective, le socle commun n'est pas tant pour la commission du débat national sur l'avenir de l'école un cadre d'écriture pour les programmes qu'avant tout un ensemble de priorités dont la maîtrise ne doit échapper à aucun élève, indépendamment de l'ensemble des programmes eux-mêmes. La commission Thélot va ainsi au-delà du simple constat (qu'elle partage néanmoins) sur la lourdeur et l'incohérence des programmes. En effet, la fonction première du socle commun n'est pas pour les membres de la commission Thélot d'harmoniser les programmes ni de les rendre plus cohérents - bien que ces deux points découlent de sa mise en place. Comme l'exprime le rapport à propos du socle commun : « *Il ne s'agit donc pas de contenus de programmes, mais plutôt des éléments constitutifs d'un bagage dont il convient de munir les jeunes, afin qu'ils aient acquis les éléments de savoir et les aptitudes de base nécessaires pour réussir leur vie d'adulte.* »<sup>182</sup>

---

<sup>178</sup> *Ibid.*

<sup>179</sup> « Pour la réussite de tous les élèves », Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot, La documentation française, Paris, 2004, p. 61.

<sup>180</sup> *Ibid.*

<sup>181</sup> Contribution d'Éric de Labarre, texte du 7 février 2004, in AN 20060188/11.

<sup>182</sup> THÉLOT Claude, *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*, La documentation française, Paris, 2004, p. 50.

La commission distingue par ailleurs, pour la durée de l'obligation scolaire, trois ensembles d'enseignements dont la mise en relation permet de comprendre la philosophie qui sous-tend ce socle commun. Il s'agit d'un côté des « *enseignements communs à tous* », répartis entre le « *socle commun des indispensables* » et des « *autres enseignements fondamentaux* » et d'un autre côté, les « *enseignements complémentaires choisis* »<sup>183</sup>. Ces éléments sont exprimés dans le tableau ci-dessous, à l'intérieur duquel un socle commun est proposé<sup>184</sup> :

<b>Exigences</b> <b>Cycles</b>	<b>Enseignements communs à tous</b>		<b>Enseignements complémentaires choisis</b>
	<b>Socle commun des indispensables</b> <i>La maîtrise de son contenu conditionne chaque passage au cycle supérieur</i>	<b>Autres enseignements communs fondamentaux</b> <i>La maîtrise de leur contenu est sanctionnée à la fin du collège</i>	<b>Champs de l'approfondissement et de la diversification</b>
<b>I. Apprentissages de base</b> GS, CP, CE1	Parler, lire, écrire, compter Vivre ensemble*	EPS Arts Repérages dans le temps et l'espace proches*	Renforcement des indispensables
<b>II. Approfondissement</b> CE2, CM1, CM2, 6 <sup>e</sup>	Maîtrise de la langue Calcul Anglais de communication internat. TIC Vivre ensemble*	EPS Arts Travail manuel Humanités ( <i>par ex. repérage dans le temps historique et repérage dans l'espace géographique</i> ) Sciences ( <i>par ex. découverte de l'observation et de l'expérimentation scientifiques</i> )	Renforcement des indispensables Et/ou Approfondissements des apprentissages communs
<b>III. Diversification</b> 5 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup>	Maîtrise de la langue et des discours Opérations mathématiques Anglais de communication internat. TIC Formation de la personne et éducation du citoyen	EPS Arts Langue vivante Découverte de l'entreprise et des métiers* Travail manuel Technologie Humanités ( <i>par ex. compréhension des évolutions historiques et de l'environnement géographique et culturel</i> ) Sciences ( <i>par ex. raisonnement logique et scientifique, capacités d'observation et d'expérimentation</i> )	Renforcement des indispensables Et/ou Approfondissement Et/ou Diversification sur d'autres champs
* Ces exigences non disciplinaires ne font pas l'objet d'un enseignement au sens classique du terme. La maîtrise des éléments du socle commun des indispensables propres à chacun des cycles conditionne le passage dans le cycle suivant ; les autres enseignements fondamentaux font l'objet d'une validation à l'occasion du « brevet d'études fondamentales » en fin de collège.			

<sup>183</sup> *Ibid.*, p. 55. Nous reviendrons sur cette répartition, essentielle à nos yeux pour comprendre la philosophie du projet de la commission Thélot.

<sup>184</sup> *Ibid.*

De la sorte, l'approfondissement, que le CNP envisageait dans une parenthèse, est ici comptabilisé dans l'horaire global (ce sont les « *champs de l'approfondissement et de la diversification* ») et ne fait donc pas l'objet d'un dispositif additionnel au cursus défini. En outre, la commission Thélot distingue, à l'intérieur des enseignements communs obligatoires pour tous, ce qui relève du socle et ce qui n'en relève pas, en posant donc cette distinction en amont d'un travail des groupes techniques disciplinaires (GTD). Le CNP, quant à lui, réservait cette distinction aux travaux particuliers des GTD, probablement du fait de la difficulté, malgré l'approche par pôles disciplinaires, de trancher véritablement ce qui relève de l'essentiel. À ce propos, Claude Allègre s'est montré assez sévère à l'égard des travaux du CNP, lors de son audition par la commission Thélot. L'ancien ministre du gouvernement Jospin a en effet déclaré que le CNP n'était « *guère mieux* » que « *les inspecteurs généraux* »<sup>185</sup>. Pourquoi ? Parce qu'« *on a continué à empiler les connaissances sans être capable de choisir.* » La faute aux universitaires qui « *dans ce conseil n'avaient qu'un souci : augmenter les horaires de leur propre discipline.* » Claude Allègre s'est montré favorable à ce qu'un canevas soit dessiné par quelques personnes compétentes, afin d'élaborer une « *pensée centrale* » permettant par la suite de bâtir les programmes. Car en l'absence de cette « *pensée centrale, on rajoute. La tendance est : le savoir croît ? Qu'à cela ne tienne, on en met une couche de plus ! Et on n'enlève rien. C'est donc catastrophique.* »

Le rapport de la commission Thélot souligne ainsi à ce sujet :

*« Les différentes instances qui ont été successivement ou simultanément associées à la définition des objectifs et des contenus des programmes (inspection générale, groupes techniques disciplinaires, conseil national des programmes, associations de spécialistes, etc.) ne sont pas parvenues à faire émerger un socle accessible à tous les élèves. Les trois volumes [...] qui décrivent ce que l'on doit apprendre à l'école maternelle, à l'école élémentaire et au collège ne décrivent pas un tel socle, mais la somme de ce qu'il est possible d'apprendre au cours de la scolarité obligatoire. »*<sup>186</sup>

On peut également trouver une explication à l'approche particulière de la commission Thélot dans le fait que l'écriture des programmes n'est pas la problématique par laquelle elle est entrée dans la question du socle. En effet, l'un de ses principes fondamentaux dans la définition de ce dernier réside dans sa « faisabilité », autrement dit, la possibilité d'arriver à un socle « *réaliste et*

---

<sup>185</sup> Audition de Claude Allègre par la commission du débat national sur l'avenir de l'École, 10 décembre 2003. AN, 20060182/2. Idem pour les citations qui suivent.

<sup>186</sup> THÉLOT Claude, *Pour la réussite de tous les élèves, op. cit.*, p. 39.

[...] opératoire [...], accessible à l'ensemble d'une classe d'âge, donc sur la maîtrise duquel la Nation, à travers l'École, puisse s'engager. »<sup>187</sup> C'est avant tout le souci de réussite des élèves et la réalité de l'objectif de maîtrise par tous qui expliquent le caractère minimaliste du socle commun proposé par les membres de la commission Thélot. Or, cette réduction à l'essentiel n'est pas, comme on le voit, un appauvrissement de la scolarité dans son ensemble, dans la mesure où, comme le souligne le rapport : « *Ce socle commun ne constitue pas la totalité de ce qui enseigné à l'école et au collège* »<sup>188</sup>, y compris donc pour ceux dont la maîtrise des éléments jugés fondamentaux serait insuffisante. Comme nous le verrons plus bas, cette exigence d'opérationnalité a à voir avec une certaine conception de la démocratisation de l'école.

Il apparaît ainsi clairement à la lecture du tableau proposé par la commission Thélot que l'approche n'est pas disciplinaire. Aucune discipline n'est en effet mentionnée en tant que telle, en dehors - et c'est tout à fait notable - de l'EPS (éducation physique et sportive), des langues vivantes et de la technologie. Sans doute ces trois disciplines sont-elles conservées en l'état du fait de leur approche particulière, déjà résolument tournées vers une approche par compétences dans le cas de l'EPS et des langues vivantes et intrinsèquement transdisciplinaire pour ce qui est de la technologie<sup>189</sup>. Notons également que « l'anglais de communication internationale » est décrit expressément comme étant autre chose que l'anglais comme discipline traditionnelle<sup>190</sup>. Par ailleurs, la présence jusqu'en fin de troisième du « travail manuel », explicitement distinct de la technologie, revêt une signification forte, sur laquelle nous reviendrons dans le deuxième point de ce chapitre, qui aborde plus spécifiquement la question du socle commun sous l'angle de la culture commune.

Enfin, il faut noter que la répartition des enseignements durant la scolarité obligatoire (cf. tableau *supra*) que propose la commission Thélot dans son rapport final, est le fruit de discussions et de débats contradictoires. C'est l'analyse des travaux de la commission, et plus

---

<sup>187</sup> *Ibid.*

<sup>188</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>189</sup> Le rapport de la commission cite ainsi la recommandation de l'Académie des technologies, dans son avis du 8 septembre 2004 : « *ne pas distinguer, au début, les sciences des technologies, puis les présenter comme complémentaires à partir de la 4<sup>e</sup>, grâce à un fort éveil aux métiers et à leurs composantes multidisciplinaires* ». THÉLOT C., *Pour la réussite de tous les élèves*, *op. cit.*, p. 52.

<sup>190</sup> Cf. notamment QUÉNIART Jacqueline : « Un concept vague, l'anglais de communication internationale ? », in THÉLOT Claude, *Débattre pour réformer : l'exemple de l'école*, Dunod, Paris, 2005, p. 188-191. J. Quéniart est professeur agrégée d'anglais et membre de la commission du débat national sur l'avenir de l'École.

particulièrement du groupe de travail n°3 spécifique à la question des « objectifs et contenus de l'enseignement »<sup>191</sup> qui laisse apparaître les raisons de la présence ou de l'absence de certaines disciplines à l'intérieur du socle. Ainsi en va-t-il par exemple d'une seconde langue vivante. La discussion du 10 mars 2004 posait ainsi son problème : « *Faut-il l'enlever du socle pour la laisser simplement dans l'école obligatoire ?* » ou bien « *Faut-il la mettre dans le socle en limitant les compétences exigibles (par exemple en limitant à des compétences à l'oral) ?* »<sup>192</sup> Les avis des membres sont partagés entre ces deux options, mais c'est finalement la première qui est adoptée pour au moins trois raisons, qui peuvent être transférées aux discussions sur les autres disciplines ou pôles disciplinaires. La logique sur laquelle la sous-commission s'accorde au sujet des langues vivantes est en effet la suivante : pour qu'une discipline fasse partie du socle, il faut s'assurer : d'une part, « *que tous les élèves peuvent le faire* » et d'autre part « *que ça ne vient pas en concurrence avec les autres matières du socle* ». Enfin, il ne faut pas courir le « *risque de brouiller ce qu'est le socle* »<sup>193</sup>. C'est pourquoi, pour les membres du groupe de travail, les langues vivantes, l'EPS, les arts (ou « pratiques artistiques ») et la technologie, par exemple, ne doivent pas faire partie du socle commun. Cependant, cela ne signifie pas qu'ils soient écartés de la culture commune ni qu'ils deviennent optionnels. Leur place, jugée indispensable dans la scolarité, se situe ainsi dans les enseignements communs obligatoires.

En définitive, l'architecture de la scolarité obligatoire proposée par la commission Thélot se conçoit comme un tronc commun définissant pour tous une culture commune et s'ouvrant sur des branches diversifiées en fonction des goûts et des aptitudes des élèves, répondant ainsi à la fois au besoin de diversité et à la nécessité de travailler une orientation future. D'une manière générale, on observe une nette volonté de redéfinir la logique curriculaire, en se basant par exemple sur des

---

<sup>191</sup> Ce groupe de travail ou sous-commission 3 est composé de : Élisabeth Altschull, Guy Bontemps, Éric de Labarre, Jean Lardin, Claude Lelièvre, Jacqueline François, Marie-Hélène Leloup, Muriel Pénicaud, Jacqueline Quéniart, Tzvetan Todorov, Matthieu Vallet, Mélanie Opinel et Pierre-André Périssol. Le secrétariat est assuré par Catherine Lacronique et Catherine Uhel. Les contributions écrites des membres (ayant servi de base à la rédaction du rapport final) se répartissent comme suit : Éric De Labarre : « le socle commun » ; Marie-Hélène Leloup : « Parler, lire, écrire » et « Les moyens à mettre en œuvre » ; Guy Bontemps : « Mathématiques » ; Catherine Uhel : « Informatique » ; Jacqueline Quéniart : « Anglais » ; Claude Lelièvre : « Citoyenneté et civilité » ; Élisabeth Altschull : « culture générale » (projet).

<sup>192</sup> Compte-rendu de la séance du groupe de travail n°3 sur le socle commun, 10 mars 2004, in AN 20060188/11.

<sup>193</sup> *Ibid.*

grands champs disciplinaires (« Humanités » / « Sciences »). En outre, à l'intérieur de ce tronc commun est circonscrit un socle commun de connaissances et de compétences qui est conçu de telle sorte que leur maîtrise, jugée indispensable, n'échappe à aucun élève. Cette condition d'opérationnalité de l'acquisition du socle commun est une des plus hautes priorités de la commission. Si les travaux du cabinet de François Fillon puis ceux du Parlement vont reprendre l'idée de « socle », ils le feront indépendamment de cet ensemble et de cette volonté qui lui confèrent pourtant une portée plus grande. Cela s'explique, nous le verrons, par une conception différente de la démocratisation de l'école.

### ***Le Haut Conseil de l'Éducation***

Les travaux du Haut conseil de l'éducation s'écartent très rapidement de la première mouture définissant le socle commun de connaissances et de compétences qu'avait élaboré préalablement un groupe de travail au sein de la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO)<sup>194</sup>. En effet, le document transmis fin novembre 2005 est jugé à la fois trop ambitieux et trop structuré par une approche disciplinaire. Lors de sa deuxième séance plénière, le 1<sup>er</sup> décembre 2005, le HCE auditionne le directeur de l'enseignement scolaire, Roland Debbasch ainsi que le doyen de l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), François Perret, afin que ceux-ci puissent présenter le texte fourni par la DESCO. À cette occasion, Roland Debbasch déclare qu'« *à titre personnel, il est conscient que ce projet de socle contient des exigences trop élevées et qu'il a en vain essayé de conduire la commission à faire des choix moins ambitieux, en partie dans le volet de la culture humaniste et scientifique, trop tributaire de réflexes disciplinaires très présents dans le groupe.* »<sup>195</sup> En cause, selon le directeur de l'enseignement

---

<sup>194</sup> On trouve le document de la commission interne à la DESCO dans les archives du HCE, notamment celles de janvier 2006, AN 20130255-5. Cette commission se compose de treize membres : Jean-François Bach, professeur de médecine à Paris 5 et secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences ; Marie-Christine Bellosta, maître de conférences à l'ENS d'Ulm en littérature française ; Viviane Bouysse, chef du bureau des écoles (IA-IPR puis IGEN en octobre 2005) ; Anne-Marie Chartier, maître de conférences à l'INRP ; Philippe Claus, IGEN (groupe enseignement primaire) et membre du secrétariat de la commission Thélot ; Jean-Claude Emin, sous-directeur de la DEPP ; Geneviève Gaillard, IGEN (groupe des langues vivantes étrangères) ; Jacqueline Jalta, IA-IPR (histoire-géographie, académie de Paris) ; Jean Jordy, IGEN (groupe des lettres) ; Michel Laurent, IA-DSDEN ; Jacques Moisan, IGEN (doyen du groupe de mathématiques) Dominique Roure, IEN adjoint à l'IA (Inspection académique de Seine et Marne) et Alain Scoazec, conseiller TICE (délégation académique TICE – CRDP, Nantes). Sur les détails de sa composition et le travail de la commission, on se reportera à la thèse de Pierre Clément, *op. cit.*, p. 624-634.

<sup>195</sup> « Séance plénière du 1<sup>er</sup> décembre 2005 », p. 2, archives du HCE, in AN 20130255/4.

scolaire, d'une part « *les approches disciplinaires exprimées par des spécialistes [qui] ont pesé sur le niveau d'exigence* », d'autre part « *la crainte d'encourir la critique de proposer un « SMIC culturel* »<sup>196</sup>. Par ailleurs, l'approche de la DESCO reste disciplinaire et n'intègre pas le principe de compétences transversales<sup>197</sup>. Le HCE décide donc de se démarquer de ces travaux, en clarifiant sa propre démarche, de la manière suivante :

*« Le HCE n'est pas là pour faire des programmes, il part d'une approche inverse : quels sont les éléments qui, non acquis par les élèves, seraient un handicap insurmontable à leur insertion dans la vie sociale, à l'intégration professionnelle et à la poursuite d'études en formation initiale ou continue tout en se gardant d'une approche trop fonctionnelle de ce bagage indispensable, qui serait uniquement centrée sur la vie sociale et professionnelle : il faut aussi intégrer les éléments culturels qui forment l'héritage commun qui nous permet de nous comprendre. »*<sup>198</sup>

Les travaux du HCE consistent dans l'élaboration d'un cahier des charges pour l'élaboration du socle commun. Parmi les principes de celui-ci, il est clairement exprimé que les disciplines sont des « *instruments au service de la maîtrise du socle commun, pensé en termes de compétences.* »<sup>199</sup>

De ce point de vue, il nous faut constater avec Roger-François Gauthier et Margaux Le Gouvello que la commission Thélot et à sa suite le HCE, ont inauguré une véritable « révolution » concernant la question des contenus d'enseignement : « *le sujet n'est confié ni à l'Inspection générale ni à son frère ennemi le Conseil national des programmes. Les savoirs scolaires classiques ont cessé d'être la référence autoproclamée des décisions sur l'école, même dans le domaine des contenus d'enseignement.* »<sup>200</sup>. De ce point de vue, le socle commun est un outil d'une mutation culturelle de l'École, à travers l'émergence d'une approche curriculaire globale qui définit un sens en amont des logiques disciplinaires et des programmes.

---

<sup>196</sup> *Ibid.*

<sup>197</sup> Christian Forestier déclare ainsi à l'occasion d'un entretien avec Pierre Clément (28 mars 2007) : « *C'est [le texte que nous a envoyé le ministère] totalement disciplinaire. La notion de compétence n'y est pratiquement pas, il n'y a rien de transversal.* » Cf. CLÉMENT P., *op. cit.*, p. 643.

<sup>198</sup> « Notes du secrétariat général sur le travail du HCE et sur son fonctionnement - 2005 », 1/12/2005, in AN 20130255/1.

<sup>199</sup> « Socle : esquisse de cahier des charges », version du 2/2/2006, in AN 20130255/6.

<sup>200</sup> GAUTHIER Roger-François et LE GOUVELLO Margaux, « L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : « politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés. », juillet 2009, p. 38.

[http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific\\_reports/Orientation2/France\\_educ.rapportfinal17h24.pdf](http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Orientation2/France_educ.rapportfinal17h24.pdf)



## 2. Socle commun et culture commune

Les expressions « socle commun » et « culture commune » ont été fortement mises en tension au milieu des années 2000, et particulièrement à travers les positionnements idéologiques des syndicats d'enseignants à l'occasion du rapport Thélot et de la loi qui l'a suivi. Tels deux étendards reconnaissables sur un champ de bataille idéologique, culture commune et socle commun ont permis aux opposants et partisans du socle commun de connaissance et de compétences (S3C) de se distinguer, et ce jusqu'à la loi de refondation de l'école de la République de 2013 qui déplacera les termes du débat en faisant explicitement du S3C, un socle commun de *culture*<sup>201</sup>. Pourtant, dès l'abord, les deux expressions sont polysémiques et les réalités qu'elles recouvrent, combattues ou défendues, peuvent être désignées par l'une comme par l'autre expression. La Fédération syndicale unitaire (FSU) a ainsi démontré la complexité de la notion de culture commune<sup>202</sup> dans un ouvrage intitulé *Pour une culture commune*<sup>203</sup>. Résolument inscrit dans une perspective de démocratisation qui se veut « effective », l'ouvrage interroge la visée de cette dernière en en opposant différentes conceptions : l'élargissement de la sélection des élites face à l'élévation du niveau culturel de l'ensemble de la population ; l'élémentation des savoirs, face à la délivrance d'un simple « viatique ». Hélène Romian y démontre la difficulté de délimiter conceptuellement ce à quoi peut correspondre une culture commune « de haut niveau ». Parmi les visées proposées par l'ouvrage, on relève notamment

---

<sup>201</sup> On peut se référer au sujet de l'adjonction du terme *culture* aux propos d'Éric Favey, secrétaire général adjoint de la Ligue de l'enseignement et membre du Conseil supérieur des programmes : « *Deux raisons à cela. D'une part parce que pendant 20 ans, des organisations opposaient la culture commune au socle commun. Vincent Peillon (alors ministre de l'Éducation) a voulu un compromis en ajoutant ce terme au nom du socle. D'autre part, on est parti du principe que la culture était un élément de contextualisation des connaissances, et c'est ce qui manque actuellement : les élèves n'ont pas le sens de ce qu'ils apprennent. Il s'agit de ne plus enseigner des connaissances abstraites.* » Cité par CANARD Erwin : « À quoi ressemblera le futur socle commun ? », *La revue de l'éducation*, n°2, octobre-novembre 2014, p. 26. On doit noter à ce sujet que c'est C. Lelièvre, qui présidait le groupe de réflexion sur le socle commun lors des travaux préparatoires à la loi de refondation, qui a proposé l'adjonction de ce terme *culture*. Déjà, lors des travaux de la commission Thélot, C. Lelièvre s'était positionné en faveur de la substitution de l'expression « *culture commune de base* » à « *connaissances, compétences et règles de comportement* ». Cf. Réunion du 1<sup>er</sup> octobre 2003, AN20060188/1.

<sup>202</sup> « *S'agissant d'une notion non théorisée, il nous a paru utile de donner une idée de l'état actuel de la réflexion* » précise Hélène Romian dans l'introduction de l'ouvrage édité en 2000 par l'Institut de recherches de la FSU : ROMIAN Hélène (dir.), *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, 2000, p. 5.

<sup>203</sup> « *Cet ouvrage est le produit d'une réflexion collective sur la notion de « culture commune », conduite par une équipe dans le cadre de l'Institut de recherches de la FSU composée de chercheurs, de syndicalistes, d'enseignants et d'autres agents du système éducatif (inspecteurs, assistantes sociales...) Il s'adresse [...] à tous ceux qui éprouvent le besoin d'interroger et de faire évoluer les contenus d'enseignement et d'apprentissage actuels en fonction des exigences d'une effective démocratisation.* » *Ibid.*, p.4

deux aspects qui expliquent le refus d'une version minimaliste d'une culture - ou d'un socle-commun(e)<sup>204</sup>. Tout d'abord, la nécessité de tisser du lien entre les disciplines, les savoirs et les pratiques, dans la perspective de rendre les élèves capables de « *construire une gamme diversifiée de références, de savoirs, de valeurs, de repères au plus haut niveau possible* ». Ensuite, l'appel à la « *vigilance contre toute conception des contenus a minima qui enferme les jeunes de milieux populaires dans une « culture du pauvre* » »<sup>205</sup>. C'est l'esprit enraciné dans cette vision que la FSU et avant tout le SNES combattent le socle commun proposé par la loi Fillon du 23 avril 2005, en y voyant un renoncement à définir cette culture commune de haut niveau. Pourtant, la vision minimaliste d'un socle pour les plus faibles ne saurait rendre compte du vocable « commun ». De la sorte, si l'on se concentre sur l'objet davantage que sur les mots pour le dire, il est évident que l'opposition ne se situe pas en réalité entre socle et culture, mais entre d'un côté les projets de socle commun ou de culture commune basés sur le principe d'une redéfinition et d'un élargissement de la culture et de l'autre les projets de viatique minimal indépendant d'une remise en question de la culture transmise à tous. Comme le synthétise Claude Lelièvre : « *Finalement, on peut se demander si, dans les deux expressions emblématiques « socle commun » et « culture commune », l'interrogation devrait moins porter sur les substantifs (« socle » ou « culture », comme cela se fait ordinairement) que sur l'adjectif « commun* ». »<sup>206</sup> C'est à une interrogation sur la nature du *commun* qu'invitent les projets qui nous intéressent ici. Dans cette perspective, le projet de la commission Thélot occupe une place particulière dans la mesure où il montre qu'il ne saurait y avoir de culture commune élargie sans politique volontariste d'acquisition par tous des indispensables.

Au sein du *Livre blanc des collèges*, la mise en place du socle fondamental s'inscrit dans une révision des objectifs des contenus, qui elle-même prend son sens dans une redéfinition globale de l'identité du collège. La logique affirmée découle ainsi de la mise en cause de la prépondérance d'un unique parcours de réussite :

« *Si le collège se fixe pour mission de préparer au lycée, si le baccalauréat est l'unique*

---

<sup>204</sup> Samuel Joshua, par exemple, n'oppose pas les notions dans sa contribution à l'ouvrage (p. 143-159).

<sup>205</sup> *Ibid.*, p. 517

<sup>206</sup> LELIÈVRE Claude, « « Socle commun » et/ou « culture commune » ? », *Les idées en mouvement. Le mensuel de la Ligue de l'enseignement*, n° 222 : « Nouveau socle, nouveaux défis », Novembre-décembre 2014. En ligne : [http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2014/10/Article1\\_222.pdf](http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2014/10/Article1_222.pdf) (consulté le 08/02/2017)

*critère de réussite ou le seul viatique admissible (comme l'indiquent les choix formulés depuis dix ans), si la société peut se satisfaire des laissés-pour-compte qui n'atteindront jamais ce niveau et assumer sans état d'âme cette exclusion, il conviendra de ne changer que peu de choses aux pratiques du collège : quelques allègements d'effectifs réclamés, quelques heures d'aide et de soutien, mettre en place quelques structures précoces d'évitement ne manqueront pas de donner satisfaction.*

*Si le collège au contraire reçoit pour objectif de permettre à chacun, dans le cadre de la scolarité obligatoire, d'accéder à des formations ultérieures, les conséquences qui en découlent sont d'une autre nature et touchent toutes les composantes du système éducatif. »<sup>207</sup>*

Le rapport rédigé par Alain Bouchez dessine dans cette optique une nouvelle organisation basée sur une subordination des disciplines à de grands objectifs comme la formation de la personnalité des élèves, une redéfinition des missions des enseignants ainsi que des fonctions des instances de l'établissement. Le collège ainsi redéfini doit s'organiser autour de l'accomplissement « *des missions essentielles et proposer des objectifs susceptibles d'être atteints par tous pour être vraiment le creuset de la Nation* »<sup>208</sup>. L'exigence d'acquisitions essentielles unanimement partagées va donc de pair avec la formation d'une Nation homogène sur le plan des références culturelles.

Dans la perspective du rapport de la commission Thélot, la définition de ce qui relève de l'indispensable et son acquisition par tous est également indissociable de l'objectif de maîtrise d'une culture commune. Fin mai 2004, Claude Thélot synthétise ainsi à l'occasion du 40<sup>e</sup> forum d'Iéna du Conseil économique et social le rapprochement qu'il effectue entre indispensable, socle commun et culture commune :

*« Un des éléments de la réussite de tous les élèves est que nous sachions faire enfin ce que nous n'avons jamais fait, définir l'indispensable pour les hommes et les femmes du XXI<sup>e</sup> siècle, le socle commun, la culture commune.*

*[...] L'indispensable ce n'est pas tout ce qu'on enseigne à une génération, c'est ce qui est indispensable pour ensuite vivre sa vie, vivre sa vie d'homme, vivre sa vie de salarié ou de professionnel, vivre sa vie de citoyen. »<sup>209</sup>*

Si l'on prend les propos de C. Thélot au sérieux, l'indispensable est donc un minimum pour le moins exigeant. Par ailleurs, la mise sur le même plan d'un socle de l'indispensable que chacun doit maîtriser et d'une culture commune réunissant l'ensemble des élèves et donc des Français n'est ni anecdotique ni fortuite. Pour Claude Thélot en effet, l'un ne va pas sans l'autre, la

---

<sup>207</sup> BOUCHEZ Alain, *Livre blanc des collèges*, p. 19.

<sup>208</sup> *Ibid.*

<sup>209</sup> Discours de Claude Thélot, Conseil économique et social, « Écoles, formation, emploi : la nouvelle donne », Actes du 40<sup>e</sup> forum d'Iéna, jeudi 27 mai 2004, p. 7, AN 20060183/001.

réussite individuelle ne pouvant s'inscrire que dans une réussite collective. Comme il l'exprime après les conclusions du débat national sur l'avenir de l'école :

*« Le débat a surtout montré que les Français demandent à ce que l'école parvienne à faire véritablement réussir tous les élèves. Cette exigence [...] signifie que **tous les élèves doivent maîtriser une culture commune : la réussite éducative ne peut pas être individuelle.** Cette culture commune, indispensable, ne doit pas être minimale, il convient de la définir. »<sup>210</sup>*

Claude Thélot ajoute ensuite que le contenu de ce « *socle culturel* » est « *le ciment de nos nations* », expression qui sera utilisée à plusieurs reprises par Gilles de Robien.

Ces liens entre socle commun, culture commune, minimum indispensable et exigence de réussite sont au cœur des réflexions de la commission Thélot depuis le départ. En effet, dès les premières séances plénières en septembre 2003, à la question « *Quelles connaissances, compétences et règles de comportement les élèves doivent-ils prioritairement maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire ?* » est adjointe une autre question : « *Comment l'École peut-elle transmettre à tous une culture commune et promouvoir différentes formes de réussite ?* »<sup>211</sup> Or, on ne peut pas penser le socle commun proposé par la commission Thélot si on ne l'inscrit pas dans ce référentiel qui unit la maîtrise d'un socle à la transmission d'une culture commune dans l'objectif de réussites multiples. Cette approche semble pourtant paradoxale : comment peut-il y avoir à la fois centration sur une culture commune et promotion de différentes formes de réussite ? Comment peut-on en outre recentrer l'École sur le prioritaire (maîtriser ce qui est défini comme indispensable), tout en transmettant et faisant vivre une culture commune à tous (et pas seulement aux plus faibles) ? Plusieurs propositions de modification de l'organisation de la scolarité obligatoire (rythmes, pédagogies, évaluation, curriculum) permettent de saisir que ces paradoxes ne sont qu'apparents et que culture commune et réussite individuelle sont dépendants l'un de l'autre. Pour rendre effectives ces modifications et ainsi permettre l'émergence d'une réelle culture commune dans les faits et non seulement dans les projets, l'intégration d'une évaluation formative et la logique de validation de compétences non compensables sont également mises en avant.

---

<sup>210</sup> Intervention de C. Thélot à l'occasion du colloque franco-néerlandais sur l'éducation, « Tronc commun ou différenciation précoce ? », Paris, 14 mai 2004, in AN 20060183/001. C'est nous qui soulignons.

<sup>211</sup> Commission du débat national sur l'avenir de l'École, PV modifié du 15/09/2003, séance du 1/10/2003, AN 20060188/001.

Tout d'abord, ce travail sur les contenus d'enseignement et la manière de les transmettre fait apparaître que la personnalisation des parcours, des rythmes et des méthodes a d'autant plus de signification et d'efficacité qu'elle s'enracine dans une organisation de la scolarité centrée sur l'acquisition d'une culture commune. De même, on ne peut garantir que tous les élèves maîtrisent réellement un socle commun d'indispensables que si l'institution et ses acteurs sont rendus capables de s'ajuster à eux. Comme le fait remarquer Pierre-André Périssol, les contenus d'enseignement qui constituent le socle n'ont « *de sens que si l'on s'assure de la capacité de les transmettre. Ce qui est lié à la capacité à s'adapter à la diversité des élèves* »<sup>212</sup>. Dans cette optique, on ne peut séparer les contenus de la pédagogie, ce qui va amener la commission à redessiner les frontières du métier d'enseignant, en mettant l'accent sur l'accompagnement des élèves<sup>213</sup> et l'adaptation à leurs rythmes et particularités. Cette redéfinition concerne également les modalités de l'évaluation, qui devient un outil privilégié de diagnostic et d'action des professeurs. Comme le résume la commission : « *la question des contenus d'enseignement est indissociable de celle de la manière de les transmettre et des conditions de leur maîtrise par les élèves* »<sup>214</sup>. Trois axes d'organisation de la scolarité s'inscrivent dans cette perspective de personnalisation de l'enseignement.

En premier lieu, la personnalisation du temps d'apprentissage. L'évaluation devenue formative doit permettre de construire le parcours de chaque élève en personnalisant l'organisation de l'enseignement « *en amont pour prévenir l'échec scolaire, au lieu de s'y résoudre seulement une fois l'échec avéré.* »<sup>215</sup> Cette personnalisation repose sur le principe de la priorité accordée au socle des indispensables : « *Ainsi un élève doit être en mesure de passer l'essentiel du temps scolaire, s'il en a besoin, pour acquérir les seuls contenus du socle des indispensables et des autres enseignements fondamentaux* »<sup>216</sup>. Cette proposition a été vivement

---

<sup>212</sup> Commission du débat national sur l'avenir de l'École, notes manuscrites de C. Thélot, séance du 26/11/2003, AN 20060188/001.

<sup>213</sup> Ce point n'est toutefois pas complètement partagé par Élisabeth Altschull qui évoque le « *problème de la compétence des enseignants pour faire du tutorat* ». PV du 28 janvier 2004. Verbatim divers, AN 20060183/11.

<sup>214</sup> *Ibid.*

<sup>215</sup> THÉLOT C., *Pour la réussite de tous les élèves*, op. cit., p. 56.

<sup>216</sup> *Ibid.*, p. 57. La première version de ce texte, rédigée par Pierre-André Périssol avait une portée différente car elle ne faisait pas mention des « *autres enseignements fondamentaux* » : « *Ainsi un élève doit être en mesure de passer l'essentiel du temps scolaire, s'il le faut, pour acquérir le seul contenu du socle fondamental commun. Si la moitié du temps suffit à un autre, celui-ci pourrait aller plus loin selon son talent et consacrer le solde de la durée aux enseignements complémentaires optionnels, proposés à côté du socle.* » Contribution de P.-A. Périssol, courriel du 28 mai 2004, in AN 20060188/001. On voit ici comme l'organisation tripartite des contenus d'enseignement proposée

critiquée par ceux qui y ont vu la consécration d'une école à deux vitesses : le socle pour les plus faibles, les diversifications pour les autres<sup>217</sup>. Pourtant, le rapport mentionne bien à côté du socle, les « *autres enseignements fondamentaux* », c'est-à-dire, au troisième cycle<sup>218</sup> (selon l'exemple proposé par le rapport) : EPS, arts, langue vivante (autre que l'anglais de communication internationale), découverte de l'entreprise et des métiers, travail manuel, technologie, humanités et sciences. On ne peut pas dire qu'il s'agisse d'une réduction au « lire, écrire, compter ». Au contraire, tout ce qui est défini comme enseignement commun est suivi par tous les élèves sans exception. Si l'on souhaite toutefois relever que les élèves les plus en difficulté approfondiront les éléments du socle commun pendant que d'autres, qui les maîtrisent, pourront choisir des options diversifiées au-delà des enseignements communs, il convient de se demander ce qui constitue l'objectif fondamental de la scolarité obligatoire. Ici, il ne s'agit pas de prétendre à la mise en présence des élèves avec la plus grande diversité de contenus d'enseignement possible mais il est question prioritairement de faire *maîtriser effectivement* des éléments jugés indispensables. Ce qui veut dire, notamment, qu'ils sont indispensables à l'acquisition d'autres savoirs et compétences. Et si l'on objecte que les éléments les plus simples ne sauraient s'acquérir sans un « bain culturel » plus vaste<sup>219</sup>, on se référera à nouveau à la distinction socle commun/enseignements communs fondamentaux. Enfin, la personnalisation du temps d'apprentissage se manifeste également par l'organisation de la scolarité obligatoire en cycles que

---

par la commission Thélot est d'une importance capitale pour combiner le socle des indispensables et une culture commune plus vaste, tout en permettant des parcours différenciés.

<sup>217</sup> On se reportera sur ce point, par exemple, à l'une des analyses plus tardive du SNES, qui rejoint ses communiqués de 2004-2005 : « *Le socle commun n'est donc pas seulement un hétéroclite catalogue d'items, discutable sur le fond et sur la forme, que la nation s'engagerait en théorie à faire maîtriser par chaque jeune avant la fin de sa scolarité obligatoire. Il apparaît de plus en plus pour ce qu'il est : un élément structurant d'une scolarité commune réduite à l'acquisition de comportements et de savoirs utilitaristes, à charge pour les établissements de dégager, via des dispositifs ségrégatifs fondés sur une notion de « mérite » bien mal définie, l'élite la plus socialement diverse possible qui poursuivra des études supérieures. La mise en œuvre en serait assurée dans des « écoles du socle », reprise d'un ancien projet d'école fondamentale rejeté dans les années 80 par la profession, qui décrocherait le collège du second degré.* » Roland Hubert, Sandrine Charrier et Monique Daune, éditorial du supplément à *l'US*, n°707 du 2 avril 2011. Les communiqués des syndicats FO, SUD Éducation et CGT Éduc'action au lendemain de la sortie du rapport soulignaient également la crainte d'une école à deux vitesses et dénonçaient l'accointance des idées développées par la commission avec les politiques néolibérales, notamment européennes.

<sup>218</sup> Le 3<sup>e</sup> cycle va de la 5<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Les deux premiers couvrent respectivement les classes de grande section de maternelle jusqu'au CE1 et CE2 jusqu'à la 6<sup>e</sup>.

<sup>219</sup> Comme on le sait de l'apprentissage de la lecture, par exemple, qui requiert, en plus de techniques particulières et d'entraînement, une culture qui inscrive les mots et les choses dans un référentiel plus large, en conférant aux mots, aux phrases et au texte un sens d'autant plus clair que le champ de référence est vaste. De la sorte, les cultures historique, géographique, sociale, scientifique, etc. sont une nécessité dans l'apprentissage de la lecture et non une perte de temps. Cf. par exemple CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz, Paris, 2002.

les élèves peuvent parcourir en un an de moins ou un an de plus si la maîtrise du socle n'est pas assurée<sup>220</sup>. Si cette dernière n'est toujours pas correcte à l'issue d'un cycle malgré une année supplémentaire, l'élève peut soit entrer tout de même dans le cycle suivant avec un « *tutorat spécifique* », soit, ultime recours pour les situations les plus difficiles, intégrer des « *dispositifs spécialisés tenant compte des troubles diagnostiqués* »<sup>221</sup> (formule destinée également à intégrer certains élèves en situation de handicap).

En deuxième lieu, la personnalisation des pratiques pédagogiques. La redéfinition des missions des enseignants, qui intègrent (dans l'horaire et dans la formation initiale et continue) en dehors de l'enseignement, le suivi et l'accompagnement individualisé des élèves, le travail en équipe, les relations avec les parents, etc., a pour but de recentrer le métier sur l'objectif de faire réussir les élèves en s'adaptant à leur diversité<sup>222</sup>. Dans cette optique sont modifiés la formation initiale et continue (cette dernière devenant obligatoire), le recrutement, les concours et le temps de présence en collège et lycée allongé (de 4 à 8 heures) pour prendre en compte les nouvelles activités, ceci afin de créer une nouvelle culture enseignante, dont la logique a pour centre l'élève et non la discipline. Les enseignants sont ainsi appelés à devenir des « *spécialistes du traitement de l'hétérogénéité des élèves* »<sup>223</sup>. De cette manière, en faisant de la réussite de tous l'objectif, le traitement de l'échec devient partie intégrante du quotidien de la classe et non un dispositif annexe. Ainsi, à l'école primaire par exemple, « *la Commission estime que l'aide à apporter aux élèves qui éprouvent des difficultés et la prise en compte de leur diversité relèvent du travail quotidien de l'équipe pédagogique*<sup>224</sup> dans la classe, dans le cycle et dans l'école. »<sup>225</sup> Par ailleurs, les pratiques enseignantes doivent se diversifier pour pouvoir faire acquérir les mêmes connaissances et compétences de plusieurs façons, en fonction des besoins des élèves. La commission donne ainsi l'exemple du « *recours à des travaux pratiques et à des dispositifs d'accompagnement pour transmettre des savoirs enseignés jusqu'alors uniquement sur le plan*

---

<sup>220</sup> L'année supplémentaire n'intervenant pas nécessairement en fin de cycle.

<sup>221</sup> THÉLOT C., *Pour la réussite de tous les élèves*, op. cit., p. 57.

<sup>222</sup> « *Il s'agit de conduire une politique orientée sur cette priorité : faire des enseignants, les professeurs des écoles au primaire et les professeurs au collège notamment, les spécialistes de la réussite de tous les élèves, et, pour commencer, de la maîtrise par tous du socle commun.* » THÉLOT Claude, « Les quatre conditions pour que la maîtrise d'un socle commun pour tous soit atteinte », p. 3, Travaux du HCE, séance du 12 janvier 2006, in AN 20130255/5.

<sup>223</sup> Ibid., p. 56-57.

<sup>224</sup> À l'école primaire, l'équipe pédagogique ne se limite plus à un seul maître pour une classe mais fonctionne selon une organisation plus souple.

<sup>225</sup> THÉLOT C., *Pour la réussite de tous les élèves*, op. cit., p. 57.

*théorique.* »<sup>226</sup>

En dernier lieu, la personnalisation des parcours par la mise en place de différentes voies de réussite. À partir du troisième cycle, soit de la cinquième à la troisième, les élèves sont invités à choisir des « enseignements complémentaires », dès lors que les éléments constitutifs du socle commun sont maîtrisés. Ces enseignements choisis doivent faciliter, à côté du référentiel commun, la particularisation des parcours en fonction des intérêts des élèves<sup>227</sup>. Il s'agit également, d'offrir des « *des domaines où chacun peut faire preuve d'excellence* ». L'uniformité du collège unique est dénoncée comme génératrice de dépréciation chez les élèves qui éprouvent des difficultés. La diversification des domaines d'études et des parcours est ainsi défendue par Tzvetan Todorov pour permettre à chacun d'être valorisé dans le cadre de sa scolarité :

*« Si nous maintenons l'unicité de la voie au collège [cela] fait que certains enfants ne pourront pas avoir une image positive d'eux-mêmes. Pour cette raison, il nous semble fondamental d'insister sur la nécessité d'offrir des parcours diversifiés. Il faut introduire des matières ou des objets dans lesquels les enfants en difficulté puissent être bons. »*<sup>228</sup>

L'organisation de la scolarité proposée par la commission Thélot permet ainsi de répondre à deux problèmes : la motivation et l'orientation des élèves. La question de la motivation des élèves, qui était - et de loin - la première à avoir été choisie par les participants du débat national<sup>229</sup>, est une question complexe, regroupant plusieurs aspects. Toutefois, aux yeux de la commission comme d'un certain nombre de participants au débat, motiver les élèves passe notamment par le fait de redonner du sens aux apprentissages. Pour ce faire, le collège ne peut pas se contenter de préparer prioritairement, du point de vue des contenus, au seul lycée général. Tous les parcours ultérieurs doivent trouver leur place en son sein. Et c'est là que l'on rejoint la question de l'orientation. Comment imaginer que cette dernière soit autre chose qu'une orientation par défaut dès lors que les parcours technologiques et professionnels sont si peu, voire pas, travaillés au collège ? L'orientation, dans ce cadre, comme le pointait François Dubet,

---

<sup>226</sup> *Ibid.*

<sup>227</sup> « Selon les possibilités de l'établissement scolaire, un élève pourrait par exemple recevoir un enseignement accru en langues modernes ou anciennes, un deuxième en travail manuel et technologie, un troisième en mathématiques, un quatrième dans tel ou tel art, etc. » *Ibid.*, p. 53.

<sup>228</sup> Commission du débat national pour l'avenir de l'École, séance du 28 janvier 2004, in AN 20060188/001.

<sup>229</sup> Le sujet « Comment motiver et faire travailler efficacement tous les élèves ? » a en effet été choisi dans plus de 45% des débats (contre moins de 25% pour le deuxième sujet le plus choisi). Cf. Commission du débat national sur l'avenir de l'École, *Les Français et leur École. Le miroir du débat*, Paris, Dunod, 2004, notamment p.17 et p. 81-92.



concerne « les autres »<sup>230</sup>, autrement dit ceux qui ne sont pas « sélectionnés » pour le lycée général. En intégrant dans les enseignements communs fondamentaux (autrement dit, obligatoires pour tous les élèves) en plus de la technologie, le travail manuel<sup>231</sup> et la découverte de l'entreprise et des métiers, ce sont les voies technologiques et professionnelles que l'on tend à relégitimer en les intégrant à la culture commune. Dans cette optique, les membres du groupe de travail n°3 considèrent également qu'il est impératif de rendre les programmes et les objectifs de la technologie plus lisibles, en en faisant une culture à la fois générale et professionnelle pour tous les jeunes. Dans cette perspective, il leur apparaît « *nécessaire de trouver un moyen de faire prendre conscience au jeune de ce qu'est le monde de la production.* »<sup>232</sup> De plus, l'inclusion de la technologie dans les enseignements obligatoires doit permettre de « *ne pas stigmatiser cette matière dans l'orientation à la voie professionnelle [...] Mettre dans l'obligatoire tout au long.* »<sup>233</sup> Les objectifs recherchés dans cette perspective ne se réduisant pas à l'acquisition de techniques. Il s'agit en effet de « *partager une culture technologique [...] Comprendre à quoi ça sert [...] Faire des liens entre les disciplines [...] Donner du sens.* »<sup>234</sup> Dans cette perspective, la technologie, comme le travail manuel, ne sert pas seulement à inclure au sein de la scolarité obligatoire une voie de poursuite d'études possible, mais également à contribuer au développement de chacun. C'est pourquoi les commissaires considèrent qu'elle a un « *rôle dans*

---

<sup>230</sup> Cf. note 80, p. 43.

<sup>231</sup> « *Le travail manuel, parce qu'il contribue au développement de l'intelligence concrète, donne aux élèves des compétences nécessaires à la création et à l'innovation. Outre des savoir-faire, il développe des compétences transversales et un mode d'accès différent au savoir, utiles à tous les âges de la vie. Trop souvent relégué, cet enseignement doit gagner une équivalence en dignité et ouvrir des voies de réussite valorisées et diversifiées.* » THÉLOT C., *Pour la réussite de tous les élèves*, op. cit., p. 52. Le sort réservé au travail manuel dans les travaux du HCE est révélateur d'une logique de relégation. Dans la version du 9 mars 2006 de ses Recommandations, le HCE affirmait : « *Il est nécessaire de surcroît de rééquilibrer les approches en développant les diverses formes d'intelligence : le travail manuel est indispensable, indépendamment de toute orientation professionnelle.* » (Travaux du HCE, séance du 9 mars 2006, AN20130255/7) Lors de cette séance du 9 mars, Marie-Thérèse Geffroy (qui était membre de la commission Thélot) insiste particulièrement sur cet aspect. Cependant, dans la version finale, ce passage devient : « *L'École doit tenir compte de toutes les formes d'intelligence, y compris l'habileté manuelle et les autres possibilités du corps ; c'est d'autant plus nécessaire que certains élèves peuvent ainsi se révéler, et réussir.* » Entre les deux passages, le travail manuel est évacué au profit de ce qui pourra s'inscrire dans la technologie et l'EPS et les différentes formes d'intelligence ne doivent plus être *développées* par l'École mais simplement *prises en compte*. De plus, ce qui devait s'adresser à tous car inscrit dans un développement global ne s'adresse plus qu'à ceux qui, sans cela, ne pourraient pas réussir. La perspective est sensiblement différente.

<sup>232</sup> Commission du débat national pour l'avenir de l'École, groupe de travail n°3 sur les « objectifs et contenus de l'enseignement », séance du 10 mars 2004, in AN 20060188/001.

<sup>233</sup> *Ibid.*

<sup>234</sup> *Ibid.*

*l'orientation* au sens large »<sup>235</sup>. La commission déplorant par ailleurs le fait que l'éducation à l'orientation, prévue dans les programmes de collège de 1985, n'ait jamais été effectivement mise en œuvre, demande à ce qu'une « éducation aux choix » soit réellement mise en place pour que le projet d'orientation soit travaillé, dès la classe de cinquième. Cette éducation se baserait sur une meilleure connaissance des métiers et de la diversité des voies de formation et bénéficierait d'horaires inscrits à l'emploi du temps<sup>236</sup>.

Ainsi, la réorganisation de la scolarité obligatoire autour d'une culture commune dont le socle commun représente le noyau permet de reconstruire la question de l'orientation, d'une part en offrant des parcours diversifiés et d'autre part en élargissant les domaines des contenus d'enseignement communs. De cette manière, l'École peut « *tout en s'assurant de la maîtrise du socle, permettre des parcours comme des apprentissages divers et favoriser la pluralité des excellences* »<sup>237</sup>. En définitive, c'est la définition d'une véritable culture commune qui apparaît comme une condition de possibilité d'épanouissements individuels et de réussites de parcours personnalisés. Or, les conditions de possibilité de cette culture commune passent quant à elles -en plus de sa redéfinition élargie- par une maîtrise, par tous les élèves, d'« indispensables » identifiés. Dans cette perspective, le rapport de la commission Thélot présente une conception du socle commun très singulière : l'accent est mis sur un socle d'indispensables volontairement réduit pour pouvoir être maîtrisé réellement par tous. L'accent est donc bien mis sur les élèves les plus en difficulté. Or, comme nous l'avons vu, l'organisation de la scolarité ne distingue pas ce socle « minimaliste » d'un côté (qui serait donc pour les élèves les plus faibles) du reste des enseignements, plus exigeant. L'organisation tripartite de cette dernière permet en effet de concilier le centrage sur les indispensables — sans laquelle il ne peut y avoir ni poursuite d'étude ni citoyenneté ni donc, *in fine*, de culture *commune à tous* — et une culture commune plus large, qui intègre toutes les formes de poursuites d'études et qui constitue le terreau culturel à partir duquel se solidifie le socle commun. Comme le dira Claude Thélot aux membres du HCE : « *Il ne faut surtout pas considérer les choses de façon binaire : socle/non socle ; car il faut considérer qu'il y a trois éléments : le socle, les enseignements obligatoires (qui incluent le socle) et les*

---

<sup>235</sup> *Ibid.* C'est nous qui soulignons.

<sup>236</sup> « *Pour réellement installer dans les faits l'éducation aux choix, la Commission propose qu'un volume horaire suffisant lui soit attribué. Il pourrait, par exemple, osciller, en fonction du projet d'établissement, entre 50 et 70 heures par an.* » THÉLOT C., *Pour la réussite de tous les élèves*, *op. cit.*, p. 81. Ce qui signifie, *a minima*, une heure et demie par semaine.

<sup>237</sup> *Ibid.*, p. 33.

*enseignements optionnels.* »<sup>238</sup> De la sorte, non seulement tous les élèves (y compris les plus en difficulté) peuvent prétendre accéder à une maîtrise du socle commun, mais le référentiel dans lequel l'acquisition de celui-ci est travaillée est plus large, en termes de culture, que le curriculum de la scolarité obligatoire qu'il se propose de remplacer. L'étude attentive des propositions de la commission Thélot montre donc que l'opposition entre bagage minimal pour les plus faibles et culture commune, quels que soient les vocables qui recouvrent l'un et l'autre, est en réalité, elle-aussi, factice : il n'y a pas de culture commune possible sans minimum acquis par tous. Il reste que ce qui différencie selon nous le viatique facilitant l'employabilité des plus fragiles scolairement (dénoncés par nombre de syndicats d'enseignants) du minimum permettant d'accéder à une culture scolaire, sociale, professionnelle et civique plus vaste se situe dans cette réorganisation globale de la scolarité et dans la primauté accordée à l'acquisition effective de fondamentaux.

De ces deux objectifs unis et complémentaires (maîtrise des indispensables pour chacun et culture commune à tous) découle un principe sur lequel les travaux du HCE insistent : la non-compensation des éléments constitutifs du socle commun. En effet, dès lors que la nation définit des contenus et compétences que nul ne doit ignorer, il importe que ceux-ci soient maîtrisés par tous, car tout élément non acquis porterait préjudice à l'élève concerné pour son parcours scolaire comme pour sa vie professionnelle et sociale. De même, en termes de culture commune, il est essentiel qu'il y ait un parfait équilibre entre les domaines d'enseignement et non plus hiérarchie entre telle ou telle compétence, tel ou tel savoir, telle ou telle discipline. C'est ce qu'exprime le décret du 11 juillet 2006 :

*« [...] le socle commun possède une unité : sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale, car les compétences qui le constituent, avec leur liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires. [...] il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'Homme ou des droits et des devoirs du citoyen. »*<sup>239</sup>

Pour s'assurer que toutes les compétences sont effectivement acquises par tous, la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences s'inscrit par ailleurs dans l'optique d'une

---

<sup>238</sup> Audition de C. Thélot par le Haut conseil de l'Éducation, Compte rendu de la séance du 12 janvier 2006, p. 2, in AN 20130255/5.

<sup>239</sup> Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, JO du 12/07/2006.

transformation de l'évaluation. Ce point est important car une des critiques fortes adressées au socle commun depuis 2004 réside dans la possibilité qu'il ouvre, à travers la transformation de l'évaluation, d'accroître le contrôle des enseignants par l'administration.

Le socle commun est en effet perçu dans ce cadre comme un instrument facilitant la libéralisation de l'École, un outil au service du nouveau management public, allant de pair avec une autonomie prétendument croissante des EPLE<sup>240</sup> et un accroissement du pouvoir des chefs d'établissements<sup>241</sup>. Lors des débats au Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) le 8 juin 2006, à l'occasion de l'examen du projet de décret, le socle commun est dénoncé par une majorité de fédérations syndicales et d'associations. Ainsi, seuls les 13 représentants de la CGC, de l'UNAPEL, du MEDEF, de la PEEP, et de l'UNAF<sup>242</sup> votent en faveur du texte du décret. Pour les autres, il s'agit d'un socle commun risquant de sacrifier l'école publique sur l'autel du libéralisme. Il est ainsi combattu par FO, la CGT, SUD et la FSU<sup>243</sup> (les quatre organisations dont les 18 représentants ont voté contre le texte lors de cette même séance du CSE) pour des raisons semblables : l'inscription dans la loi d'une école à deux vitesses, avec un socle pour les élèves les plus faibles et l'impossibilité d'accéder à l'ensemble de la culture scolaire qui sera l'apanage des autres élèves. De ce point de vue, il s'oppose à la possibilité d'une culture commune, en renforçant l'individualisation des parcours et ce faisant en rendant les élèves responsables de leur propre réussite - ou échec. Par ailleurs, « l'exigence d'évaluation » n'est pas analysée comme étant au service des élèves mais au service d'un contrôle managérial renforcé du système éducatif, sommé d'être efficace - et efficace du point de vue de la construction d'une économie de la connaissance. L'arrivée des compétences est renvoyée au même paradigme et l'importance d'une construction avant tout disciplinaire des connaissances est affirmée. Enfin, pour la FSU, l'idée d'apprentissages fondamentaux est une aberration pédagogique, les apprentissages scolaires fonctionnant en réalité selon des réseaux complexes et non selon l'image simpliste

---

<sup>240</sup> Établissement public local d'enseignement.

<sup>241</sup> Sur ce point, cf. les travaux de Pierre Clément, notamment « Le socle commun, cheval de Troie d'une école à deux vitesses ? », *La Pensée*, n° 372, 2012, p. 23-36, ou encore GRDS, *L'École commune. Proposition pour une refondation du système éducatif*, La Dispute, Paris, 2012, p. 170-174.

<sup>242</sup> CGC : Confédération générale des cadres ; UNAPEL : Union nationale des parents d'élèves de l'enseignement libre ; MEDEF : Mouvement des entreprises de France ; PEEP : Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public ; UNAF : Union nationale des associations familiales.

<sup>243</sup> FO : Force ouvrière ; CGT : Confédération générale du travail ; SUD : « Solidaires, unitaires, démocratiques », partie de l'Union syndicale Solidaires ; FSU : Fédération syndicale unitaire.

d'une maison construite brique par brique.

Pourtant, et pour en rester pour le moment à la question de l'évaluation, la volonté de passer d'une évaluation normative à une évaluation formative est justifiée, tant dans les réflexions de la commission Thélot que dans celles du HCE, par des raisons pédagogiques. Pour saisir l'enjeu de cette question, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Philippe Perrenoud à propos de l'évaluation des élèves<sup>244</sup>. Comme le souligne le professeur à l'université de Genève : « *L'évaluation formative prend tout son sens dans le cadre d'une stratégie pédagogique de lutte contre l'échec et les inégalités* »<sup>245</sup>. Cette forme d'évaluation s'oppose à l'évaluation traditionnelle, qui est ancrée dans une logique normative et sélective. C'est en effet à partir des évaluations que l'on considère les élèves comme ayant *réussi* ou *échoué*. Comme l'écrit Philippe Perrenoud :

*« Les normes d'excellence et les pratiques d'évaluation, sans engendrer en elles-mêmes les inégalités dans la maîtrise des savoirs et savoir-faire, jouent un rôle crucial dans leur transformation en classements, puis en jugement de réussite ou d'échec : sans normes d'excellence, il n'y a pas d'évaluation ; sans évaluation, pas de hiérarchies d'excellence ; sans hiérarchies d'excellence, pas de réussites ou d'échecs déclarés, et sans eux, pas de sélection, ni d'inégalités d'accès aux filières viables du secondaire ou aux diplômes. »*<sup>246</sup>

Les normes d'excellence ont donc un poids considérable. Or, étant propres à la culture scolaire, et aux logiques de l'institution, l'échec et la réussite que leur mise en jeu entraîne « *ne signifient rien indépendamment d'une institution scolaire donnée et en dehors d'un niveau donné du cursus.* »<sup>247</sup> L'évaluation traditionnelle est ainsi enracinée dans un « *flou* »<sup>248</sup>, qu'expriment bien les logiques à géométrie variable de notation des enseignants, entre jugement et arrangement<sup>249</sup>. Philippe Perrenoud analyse ce flou comme nécessaire au fonctionnement du système éducatif,

---

<sup>244</sup> Notamment PERRENOUD Philippe, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. De Boeck université, Bruxelles, 1998.

<sup>245</sup> PERRENOUD Philippe, *L'Évaluation des élèves, op. cit.*, p. 13.

<sup>246</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>247</sup> FORQUIN Jean-Claude. « Notes de synthèse. L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », in *Revue française de pédagogie*, volume 59, 1982, p. 52-75, p. 52 ; [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1982\\_num\\_59\\_1\\_2266](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1982_num_59_1_2266)

<sup>248</sup> Cf. PERRENOUD Philippe, *L'Évaluation des élèves, op. cit.* : « Les fonctions du flou », p.31-35.

<sup>249</sup> MERLE Pierre, *Les notes. Secrets de fabrication*, Presses universitaires de France, 2017 (1<sup>re</sup> édition 2007). Cf. notamment p. 98-99 : « *Loin d'être l'application automatique d'un barème ou de consignes de correction, la notation résulte de situations spécifiques, propres à la classe, à l'établissement, aux relations particulières maître-élèves considérées collectivement et individuellement. L'arrangement évaluatif est le produit d'interactions dans lesquelles se jouent des considérations diverses : la nécessité de faire progresser le niveau de connaissances de la classe, de donner à chaque élève un minimum de reconnaissance de sa personne, d'obtenir un minimum d'ordre scolaire, de respecter des normes de notation propres à chaque discipline et à l'établissement...* »

pris entre des logiques contradictoires (par exemple : réduire les inégalités, préparer les élites, justifier les places sociales...). De la sorte, « *on ne peut réduire l'excellence à la maîtrise pure et simple de telle ou telle partie du curriculum formel, telle que la mesurerait par exemple une enquête pédagogique bien faite.* »<sup>250</sup> Autrement dit, le système éducatif ne peut dans l'état attester de la maîtrise réelle de connaissances ou de compétences du fait de sa propre organisation<sup>251</sup>. La question de l'évaluation est donc indissociable de celle de la visée éducative. On comprend dès lors qu'il ne saurait y avoir transformation de la philosophie générale de la scolarité obligatoire (d'une logique de sélection individuelle à une logique de promotion collective) sans mutation des attendus et des pratiques d'évaluation qui conditionnent non seulement l'organisation des pratiques d'enseignement-apprentissage mais également les jugements de réussite ou d'échec délivrés par l'École et qui ont « *force de loi* »<sup>252</sup>.

C'est donc dans cette optique pédagogique, guidée par l'objectif déclaré de *faire réussir tous les élèves*, que la commission Thélot aborde la question de l'évaluation, en tant que pendant de l'impératif de maîtrise effective. Comme l'énonce son rapport : « *Définir le socle est essentiel. S'assurer qu'il sera effectivement maîtrisé par toute la jeunesse ne l'est pas moins.* »<sup>253</sup> Cet impératif appelle un principe de conception, la « faisabilité », et une modalité d'action, l'évaluation formative. La faisabilité signifie que les contenus définis par le socle, en termes de priorité, recouvrent « *quelque chose de réaliste et d'opérateur* »<sup>254</sup> car l'engagement de la nation ne doit pas être une formule creuse. Organiser le système éducatif pour rendre effective la maîtrise d'indispensables définis préalablement par la communauté des citoyens est pour Claude Thélot l'objectif prioritaire, qui doit mobiliser toutes les ressources et tous les efforts. Dans cette perspective, ce n'est d'ailleurs pas pour lui le contenu précis de ce socle commun qui importe mais le fait qu'il soit réellement acquis par tous. Aussi considère-t-il que « *l'idée de socle n'a en soi aucun intérêt ; l'important n'est pas de définir le socle mais de « se mettre en ordre de bataille » pour qu'il soit maîtrisé par tous les élèves, par toute une génération. Le socle porte*

---

<sup>250</sup> PERRENOUD Philippe, *L'Évaluation des élèves*, op. cit. : « Les fonctions du flou », p.31-35.

<sup>251</sup> Ce constat est étayé dans un rapport de l'Inspection générale à partir duquel travaille le HCE en 2005 : BARDI A. et GAUTIER R.-F., « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? », rapport de l'IGEN-IGAEN, juillet 2005, n°2005-079, in AN 20130255/5.

<sup>252</sup> PERRENOUD Philippe, *L'Évaluation des élèves*, op. cit., p. 31.

<sup>253</sup> THÉLOT C., *Pour la réussite de tous les élèves*, op. cit., p. 39.

<sup>254</sup> *Ibid.*

*l'exigence de la Nation.* »<sup>255</sup> Par la suite, dès lors que toute une génération maîtrise le socle commun, rien n'interdit, à travers l'actualisation continue et nécessaire de celui-ci, de l'étoffer au fil des générations. Mais en aucun cas, le socle ne doit être trop étendu, afin de rester toujours opérationnel, c'est-à-dire, accessible par tous les élèves, quels qu'ils soient : « *Une réelle maîtrise des fondamentaux par chacun doit être réaliste et accessible, au rebours de l'encyclopédisme mou auquel on assiste trop souvent aujourd'hui.* »<sup>256</sup> Comme fil directeur pour la définition de son contenu, Claude Thélot propose au HCE en 2006 de suivre les deux interrogations suivantes, qui vont de pair dans sa manière de concevoir le socle commun : « *Est-il possible raisonnablement de dire que tel ou tel item de la déclinaison du socle conditionne le passage dans le cycle supérieur ?* »<sup>257</sup> À partir de là, « *Est-il possible de construire un outil d'évaluation correspondant ?* »<sup>258</sup>. L'exigence d'une évaluation fondée sur l'objectif de maîtrise par les élèves des contenus du socle est en effet de première importance. Dans cette optique, le socle commun ne peut pas exister sans les outils d'évaluation de son acquisition progressive. Ainsi, l'évaluation ne doit pas être simplement une sanction à l'issue des années, des cycles ou encore de la scolarité obligatoire, mais être avant tout un outil de diagnostic, tout au long du cycle, au service de la pédagogie, qui est un processus en construction/actualisation permanente. Néanmoins, une certaine évaluation sanction demeure *in fine* dans la mesure où le passage d'un cycle à un autre (et non d'une année à une autre, procédure qui ne respecte pas assez la diversité des rythmes d'acquisition des enfants et adolescents) reste déterminé par l'acquisition effective des éléments attendus du socle commun. Cette organisation souhaitée par Claude Thélot met donc l'accent sur le tandem évaluation-remédiation :

*« Par rétroaction dès le début du socle, les élèves dont on pressent les difficultés seront, alors, pris en charge. Il faut donc donner aux enseignants des outils de deux sortes. Au début de chaque cycle et en permanence, les outils d'évaluation diagnostique leur permettront d'apprécier à la fois l'état dans lequel est l'élève et le risque qu'il ne maîtrise pas le socle à 16 ans. Les outils de remédiation seront utilisés dès la maternelle alors qu'aujourd'hui on repère très vite les lacunes mais on ne sait pas y remédier. »*<sup>259</sup>

Les évaluations régulières apparaissent donc comme un élément indispensable dès lors que l'on

---

<sup>255</sup> Audition de C. Thélot par le Haut conseil de l'Éducation, Compte rendu de la séance du 12 janvier 2006, p. 1, in AN 20130255/5.

<sup>256</sup> THÉLOT Claude, « Les quatre conditions pour que la maîtrise d'un socle commun pour tous soit atteinte », p. 3, Travaux du HCE, séance du 12 janvier 2006, in AN 20130255/5.

<sup>257</sup> Audition de C. Thélot par le Haut conseil de l'Éducation, Compte rendu de la séance du 12 janvier 2006, p. 1, in AN 20130255/5.

<sup>258</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>259</sup> *Ibid.*

souhaite que tous acquièrent effectivement le socle. La pratique de l'évaluation-remédiation est appelée, dans cette perspective, à constituer un aspect primordial du métier d'enseignant<sup>260</sup>. Pour Claude Thélot, c'est à ce titre seulement que l'on peut parler de culture commune, car un noyau commun est réellement transmis. Si 15 % des élèves ne maîtrisent pas les éléments indispensables, comment peut-on en effet prétendre transmettre un bagage commun ? C'est pourquoi C. Thélot recommande d'écrire le socle commun en intégrant les outils d'évaluation allant de pair avec chaque item :

*« Les définitions et expressions littérales entrant dans la définition du socle devront être précisées par des outils et des exercices d'évaluation : en réalité elles ne prendront tout leur sens qu'à travers ces outils et exercices. À titre d'illustration, l'expression « savoir rédiger un texte bref » n'est précise que lorsqu'est définie une épreuve d'évaluation qui la concrétise. Il en va ainsi de toutes les exigences énoncées dans le socle. »<sup>261</sup>*

Les travaux du Haut Conseil de l'éducation s'inscrivent dans le sens des recommandations de C. Thélot dans la mesure où l'évaluation des acquis des élèves y est décrite comme consubstantielle à la logique du socle commun, dès lors que l'approche est basée sur les compétences<sup>262</sup>. Toutefois, le HCE ne va pas proposer d'outil d'évaluation associé directement à l'énoncé du socle commun. En effet, il renvoie, quant aux outils d'évaluation, au cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues vivantes, et propose de s'inspirer des exercices du programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) pour les autres domaines. Or, ceci n'est pas sans poser question car la logique des tests internationaux du type PISA n'est pas une logique d'évaluation formative. Si ces derniers se rapprochent d'une évaluation diagnostic, ils ne sauraient porter la richesse contenue dans l'évaluation formative à travers la relation de l'apprenant à l'enseignant. Pour autant, le HCE intègre la nécessité, au sein des IUFM, de travailler l'évaluation comme une composante essentielle du métier. Cette question de

---

<sup>260</sup> « Des outils de « remédiation » adaptés à la maîtrise par tous les élèves des différents niveaux du socle décliné seront élaborés et mis à la disposition des enseignants, qui seront formés à leur utilisation et évalués sur cette base. » THÉLOT C., « Proposition de socle commun à partir du document du ministère transmis au HCE pour avis », 12 janvier 2006, p. 2, in AN 20130255/5.

<sup>261</sup> *Ibid.*, p. 1-2.

<sup>262</sup> « Si l'on raisonne en termes de compétences, l'évaluation des acquis devient primordiale. Les enseignants devront disposer d'outils fiables et réalistes d'évaluation, avec, pour les guider, des objectifs fixés à atteindre. [...] De manière générale, des paliers devront être définis, qui correspondront à un degré de maîtrise de chaque compétence. » Entretien avec Bruno Racine, président du Haut Conseil de l'éducation, *La Lettre de l'éducation*, n° 518, 3 avril 2006.



l'évaluation des acquis des élèves est ainsi présentée lors d'auditions du HCE comme un facteur essentiel de la mise en place d'un socle commun. Comme le dit par exemple Anne-Marie Bardi, IGEN : « *l'inscription du socle commun dans la loi est une opportunité à saisir. L'objectif n'est plus de faire « parcourir » les programmes aux élèves, mais de s'assurer qu'ils maîtrisent des connaissances et des compétences. Le socle pourrait être une façon de changer la problématique car il sera nécessaire de l'évaluer et donc de s'assurer des acquis des élèves.* »<sup>263</sup> Cependant, cette profonde transformation du système éducatif a peu de chances d'être effective en dehors d'une volonté politique forte, dans la mesure où Anne-Marie Bardi peut constater en 2006 « *qu'à tous les échelons du ministère, il y a une grande ignorance et un désintérêt pour la question [des acquis des élèves].* »<sup>264</sup> On décèle ainsi dans le décret de 2006 des signes du manque de volonté ministérielle de rendre effective la philosophie sous-tendue par le socle commun dans l'abandon de certaines recommandations du HCE. C'est Antoine Compagnon qui relève ainsi qu'un certain nombre d'éléments que le HCE avait jugé nécessaires « *ne figurent plus du tout dans le projet de décret : c'était ce qui rendait le socle réaliste : paliers, évaluation continue, aménagement. Sans cela, le socle risque de devenir une peau d'âne de plus.* »<sup>265</sup>

Les outils d'évaluation des acquis des élèves seront, pour leur part, construits par le ministère, et mis en place en deux temps, en étant à la fois trop complexes, donc non opérationnels, et portés sur le terrain sans accompagnement véritable<sup>266</sup>.

1. À partir de 2008, le livret scolaire recense pour l'école primaire les différentes compétences des sept grands piliers définis par le décret de juin 2006<sup>267</sup>.

2. À la rentrée de septembre 2010 se met en place le livret personnel de compétences (LPC), couvrant l'école primaire et le collège<sup>268</sup>. Ce dernier recense un certain nombre d'items à

---

<sup>263</sup> Audition d'Anne-Marie Bardi et Roger-François Gauthier, HCE : compte-rendu de la séance plénière du 2 février 2006, AN 20130255/6, p. 1

<sup>264</sup> *Ibid.*

<sup>265</sup> Courriel d'Antoine Compagnon, Travaux du HCE : séance plénière du 18 mai 2006, AN20130255/9. Si les paliers se retrouvent finalement dans la dernière version du décret, l'évaluation continue devient une évaluation à chaque palier.

<sup>266</sup> Cf. le *Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du règlement par la commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège*, présenté par M. Jacques Gasperrin, député, 7 avril 2010. <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i2446.asp> (consulté le 18/04/2018)

<sup>267</sup> Décret n° 2007-860 du 14 mai 2007 et Circulaire n° 2008-155 du 24-11-2008 relative à la mise en œuvre du livret scolaire à l'école (B.O.EN n° 45 du 27-11-2008).

<sup>268</sup> Défini par l'arrêté NORMENE1015788A du 14 juin 2010 (B.O. n° 27 du 8 juillet 2010) et explicité par la

maîtriser, répartis dans les sept domaines : 46 pour le palier 1 ; 110 pour le palier 2 ; 98 pour le palier 3. Cependant, sa complexité jugée trop grande explique qu'il soit remplacé à la rentrée scolaire 2016 par le livret scolaire unique, du CP à la troisième. Comme l'indique le ministère en 2015 : « *Le livret personnel de compétences, pourtant indispensable pour l'obtention du brevet, est tombé en désuétude du fait de son exceptionnelle complexité.* »<sup>269</sup> Il faudra donc un peu de recul afin d'analyser la mise en place de l'utilisation du nouveau livret scolaire et des outils mis à disposition des enseignants pour suivre les acquis des élèves<sup>270</sup>. Toutefois, si l'on se réfère aux attendus en fin de cycle mis au point par le ministère en octobre 2016, on constate que pour les cycles 2, 3 et 4, on dénombre respectivement 67<sup>271</sup>, 84<sup>272</sup> et 115<sup>273</sup> éléments de maîtrise du socle commun. Il conviendrait donc d'étudier, avec le recul, dans quelle mesure ce nouveau livret scolaire diffère du LPC. Pourtant, il est déjà possible d'observer que la logique des compétences est incontestablement entrée dans le vocabulaire et les injonctions du ministère. Cela mérite que l'on interroge les raisons pour lesquelles le socle commun est pensé en termes de compétences et dans quel sens il convient d'entendre cette notion, ce à quoi nous nous employons dans le chapitre 4.

Pour conclure, nous pouvons observer que le socle commun défendu par la commission Thélot est inscrit dans une vision de la démocratisation de l'école que l'on peut qualifier de démocratisation de la réussite. Celle-ci nécessite d'imprimer deux modifications majeures au système éducatif :

1. Un centrage sur les élèves en difficulté pour faire acquérir à tous un socle d'indispensables.
2. Une redéfinition de la culture commune par un élargissement qui s'apparente à une déprise de la culture académique dominante.

---

circulaire n° 2010-087 du 18-6-2010 (B .O. n° 27, du 8 juillet 2010).

<sup>269</sup> VALLAUD-BELKACEM Najat, Dossier de presse : « Évaluation des élèves du CP à la 3e. Un livret scolaire plus simple, un brevet plus complet », 30/09/2015. <http://www.education.gouv.fr/cid93640/evaluation-des-eleves-du-cp-a-la-3e.-un-livret-scolaire-plus-simple-un-brevet-plus-complet.html> (consulté le 23/02/2017)

<sup>270</sup> Cf. <http://eduscol.education.fr/cid103803/evaluer-maitrise-socle-commun-cycle-cycle.html> Dans les « documents d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun », les contextes de situations d'évaluations sont proposés, sous forme d'exemples non contraignants.

<sup>271</sup> [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College\\_2016/33/9/RAE\\_Evaluation\\_socle\\_cycle\\_2\\_643339.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/33/9/RAE_Evaluation_socle_cycle_2_643339.pdf)

<sup>272</sup> [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College\\_2016/74/4/RAE\\_Evaluation\\_socle\\_cycle\\_3\\_643744.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/4/RAE_Evaluation_socle_cycle_3_643744.pdf)

<sup>273</sup> [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College\\_2016/74/6/RAE\\_Evaluation\\_socle\\_cycle\\_4\\_643746.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf)

Les travaux du *Livre blanc des collèges* peuvent être lus dans une logique similaire ainsi que, dans une certaine mesure, ceux du HCE, tout au moins dans la rupture avec l'approche traditionnelle par disciplines ainsi que l'accent mis sur l'importance de la non-compensation des compétences. Dans tous les cas, le socle commun est également l'outil d'une révolution concernant l'approche des programmes, puisqu'il entend déposséder le ministère de la question de sa définition et devenir la référence unificatrice de l'écriture des programmes. Dans un tel cadre, les disciplines n'ont d'intérêt premier qu'en tant qu'outils de maîtrise du socle. Il convient désormais d'analyser une autre conception du socle commun, celle qui apparaît dans la loi de 2005 et dans les travaux qui l'ont entourée.

### Chapitre 3.

#### **Le socle commun, un dispositif pour tempérer les effets délétères de la démocratisation de la sélection.**

Le socle commun défini dans la loi du 23 avril 2005 ne remet pas en cause le fonctionnement du collège tel qu'il est caractérisé à travers le paradoxe souligné par Alain Bouchez entre une école moyenne de masse et une propédeutique au lycée général. Ce qui ressort des débats législatifs, c'est l'accent porté sur les sorties sans qualifications. Dans l'esprit de François Fillon, le socle est une réponse à la question des élèves les plus faibles. Or, comme il paraît impensable au ministre de réorganiser la scolarité obligatoire à partir des élèves en échec, le socle semble devenir essentiellement un outil de remédiation, déconnecté d'une exigence de culture commune. En analysant les travaux du ministère ainsi que les débats au Parlement, il apparaît en effet que la réforme dont le socle commun est décrit comme le « cœur » s'apparente à une « non-réforme ». Rappelons ici rapidement les grandes étapes que la loi a connues. Après l'installation de la commission du débat national sur l'avenir de l'école en septembre 2003 et le Grand débat lui-même à l'hiver 2003-2004, *Le miroir du débat* est publié en avril 2004. La commission Thélot élabore ensuite son rapport qu'elle remet au ministre en octobre 2004. À l'automne 2004, François Fillon rencontre les syndicats, les acteurs et partenaires de l'École avant de rendre publiques les grandes orientations du projet de loi en novembre. Les deux derniers mois de l'année 2004 sont consacrés aux concertations avec les partenaires sociaux. Le CSE et le Conseil d'État remettent leur avis en décembre 2004. Enfin, le projet de loi est déposé à l'Assemblée nationale le 12 janvier 2005<sup>274</sup>. Il fait l'objet d'un rapport du député UMP Frédéric Reiss, au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales, déposé le 9 février 2005.<sup>275</sup> Il est étudié par cette commission entre le 8 et le 18 février 2005 avant d'être adopté le 2 mars 2005. Le Sénat l'examine et le modifie alors du 15 au 19 mars 2005. Le texte adopté par le Sénat revient alors devant l'Assemblée nationale qui le modifie encore pour adopter la version définitive le 24 mars 2005.

La perspective de François Fillon est quelque peu différente de l'approche du Conseil national des programmes (CNP) pour qui le socle commun fait avant tout figure de principe

---

<sup>274</sup> *Projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école*, n° 2025, déposé le 12 janvier 2005. Disponible sur internet à l'adresse suivante : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/projets/pl2025.asp>

<sup>275</sup> *Rapport de M. Frédéric Reiss*, n° 2085, déposé le 9 février 2005.

organisateur pour l'écriture et la cohérence des programmes disciplinaires. Toutefois, nous les inscrivons à l'intérieur d'un même cadre théorique dans la mesure où l'un comme l'autre ne remettent pas en cause l'identité du collègue. Nous allons tout d'abord aborder les travaux du CNP, à partir de 1994, sur la question du socle commun<sup>276</sup>, afin de mettre en lumière les principes qui président à son élaboration. Ensuite, nous analyserons les archives du cabinet de François Fillon au moment de la préparation de la loi d'orientation<sup>277</sup>, ainsi que les débats au Parlement qui ont précédé l'inscription du socle commun dans la loi du 23 avril 2005.

### ***Conseil national des programmes (CNP)***

S'inscrivant à première vue dans la logique du *Livre blanc des collèges* dans le cadre de sa réflexion sur l'écriture des programmes, le CNP va tenter de définir ce socle fondamental, en dénonçant lui aussi le constat que « *les programmes se présentent [...] davantage comme une mosaïque disciplinaire que comme un ensemble cohérent, pensé et voulu comme tel.* »<sup>278</sup> Dans un premier temps, les membres du Conseil ont convenu d'une approche par discipline : chaque membre, dans la discipline de sa spécialité, a ainsi rédigé un essai de synthèse des connaissances qu'il juge essentielles à maîtriser à l'issue du collège. Mais assez vite, cette méthode s'est révélée infructueuse pour au moins deux raisons. En effet, comment, au nom de quoi, délimiter le champ de l'essentiel dans l'ordre des connaissances ? Comment justifier que l'on intègre telle ou telle en excluant telle autre ? Luc Ferry concède en décembre 1994 qu'une telle démarche « *n'aurait aucune légitimité* »<sup>279</sup>. Puis, à supposer qu'on puisse établir une telle liste, comment l'inscrire dans un référentiel faisant sens commun ?<sup>280</sup> Ensuite, cette approche, si elle permet en théorie de trouver une cohérence verticale (entre les différents niveaux des cursus), ne facilite pas la cohérence horizontale (interdisciplinaire). Le CNP choisit donc de suivre une idée du rapport d'Alain Bouchez, que Claude Capelier résume ainsi : « *un champ [disciplinaire] n'existe pas en*

---

<sup>276</sup> Les travaux du CNP étudiés se trouvent aux archives nationales, sous les cotes 19970515/3 pour la période 1993-1994 ; 20070019/31 notamment pour les travaux sur le *Manuel de référence*, en 1997 ; 20070019/32 pour les réflexions les plus tardives (2004-2005) ainsi que plus anciennes (1993-1994).

<sup>277</sup> Les archives consultées sont celles du conseiller à l'éducation de François Fillon, Mark Sherringham. Ce sont des archives électroniques, enregistrées sous les cotes 20100325/8 à 15.

<sup>278</sup> Conseil national des programmes, *Idées directrices pour les programmes des collèges*, décembre 1994, p. 12, AN 20070019-32.

<sup>279</sup> Procès-verbal de la réunion du CNP du 8 décembre 1994, p. 4, in AN 20070019-32.

<sup>280</sup> Lors de la réunion du 8 décembre 1994, Claude Capelier (agrégé de philosophie) résume ainsi le point de vue auquel est parvenu le groupe de travail interne au CNP sur la présentation des programmes : « *Tous les groupes de travail ont commencé par faire des listes de contenus, mais la réflexion n'aboutissait pas. En effet, on peut donner des exemples de champs disciplinaires, mais on a du mal à trouver un cadre commun...* » *Ibid.*, p. 2.

*tant que tel mais, dans chaque discipline, on retrouve un certain nombre de tendances, de pôles (l'objectivité, les valeurs et leur interprétation et un troisième champ instrumental, la construction du langage...) dont il faut tenir compte.* »<sup>281</sup> Le CNP va ainsi structurer ses réflexions autour de trois grands pôles disciplinaires (1. Expression ; 2. Connaissance de l'homme ; 3. Connaissance du monde) proposés afin de servir ensuite de cadre de référence à l'écriture des programmes, discipline par discipline, par les groupes techniques disciplinaires (GTD). Plusieurs disciplines appartiennent à chaque pôle et une même discipline peut être présente dans plusieurs pôles. On trouve là le principe qui sera à l'œuvre dans les différents « piliers » ou grandes compétences structurant le socle commun de connaissances et de compétences de 2006. Cet aspect représente un des quatre principes des *Idées directrices pour l'écriture des programmes* : harmoniser. Pour le CNP, il s'agit de « demander à chaque GTD de faire ressortir explicitement les liens que son programme entretient avec d'autres. »<sup>282</sup>

Les trois autres principes se retrouveront également dans les réflexions futures autour du socle commun (commission Thélot ou HCE) : hiérarchiser, alléger et clarifier. *Clarifier* signifie établir une présentation commune pour toutes les disciplines, explicitant « les objectifs généraux de l'année et les compétences visées »<sup>283</sup>, les items du programmes indispensables à l'atteinte de ces objectifs généraux et montrant enfin des « documents d'application (didactique, méthodologie, illustrations concrètes) »<sup>284</sup>. Si ces derniers s'adressent tout particulièrement aux enseignants, les deux premiers doivent être concis, lisibles et explicites pour l'ensemble de la population (élèves, parents, partenaires...). *Alléger* est un autre principe que le CNP juge primordial. Il s'agit de rompre avec la lourdeur des programmes, dénoncée notamment par les enseignants eux-mêmes. Or, nous dit le CNP, « bien que ce thème (de l'allègement) rencontre un très large consensus en théorie, il semble presque inapplicable en pratique »<sup>285</sup>. La cause semble en être la confusion entre allègement et simple suppression d'items. Le CNP propose donc de travailler l'allègement des programmes « dans le sens d'une élimination du relativement

---

<sup>281</sup> *Ibid.*

<sup>282</sup> Conseil national des programmes, *Idées directrices pour les programmes des collèges*, op. cit., p. 18.

<sup>283</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>284</sup> *Ibid.*

<sup>285</sup> *Ibid.*, p. 17. Un certain consensus sur ce point a pu émerger notamment lors des auditions syndicales par la commission « un nouveau collège pour tous ». À cette occasion, la commission retranscrit dans son résumé le point de vue suivant : « Il faut un **socle fondamental pour tous**, une culture générale commune (SE FEN, SNU IPP) représentant un point de référence commun et exigible de tous les élèves avec des options supplémentaires pour ceux qui le souhaitent (UNSEN CGT). » Cf. AN 19970515-3.

accessoire »<sup>286</sup>, ce qui doit entraîner « une certaine densification, due notamment à la suppression de stratifications inutiles suscitant des doubles emplois » et ainsi libérer du « temps pour que l'élève assimile vraiment les savoirs et savoir-faire transmis. ». Or, pour que cet allègement soit possible, il faut avant tout mettre en place ce qui fait figure de premier principe aux yeux du CNP : la hiérarchisation. *Hiérarchiser* les programmes consiste à opérer à l'inverse d'une suppression d'items à partir de l'existant ; autrement dit, à s'interroger, à l'instar des astronautes égarés du jeu de la NASA, sur l'essentiel à emporter pour assurer sa survie. L'idée est donc de se centrer sur les fondamentaux, de composer les programmes en procédant par ordre d'importance.

Dans cette perspective, le CNP argumente en faveur de l'instauration d'un socle commun de connaissances devant répondre à « l'obsolescence du modèle déductif ou encyclopédique qui soutenait les programmes. »<sup>287</sup> En définitive, un tel socle commun de connaissances s'inscrit dans le renversement de perspective ouvert par la loi du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, au sens où l'article premier plaçait l'élève au centre du système éducatif en affirmant : « le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants ». En effet, il est permis de dire que le socle commun de connaissance porté par le projet du CNP, à la suite des travaux d'Alain Bouchez, consiste en une application de ce principe à l'écriture des programmes et l'organisation des disciplines. Sous la plume de Luc Ferry, le CNP écrit ainsi que la « perspective » dans laquelle il souhaite « réactiver l'idéal républicain d'un « socle commun » cohérent de connaissances et de compétences » est précisément celle d'« un point de vue global » qui est « de facto celui de l'élève »<sup>288</sup>. C'est pourquoi la présentation du socle commun se poursuit de la manière suivante :

*« Un tel socle devrait, tout en respectant la logique qui est celle de chaque discipline, tenir compte du fait que, l'élève étant l'être en lequel cette multiplicité doit trouver son unité, il convient de centrer autant que possible sur les aspects les plus fondamentaux (quitte à réserver une part, même importante, aux approfondissements) et d'assurer un maximum d'harmonie entre les disciplines particulières [...] »<sup>289</sup>*

---

<sup>286</sup> *Ibid.*, p. 16. De même pour les deux citations suivantes. Les termes soulignés le sont dans le texte d'origine.

<sup>287</sup> Texte de Claude Capelier : « Après la réunion du 6 octobre 1994. Relevé de conclusions et perspectives », in AN 20070019-32.

<sup>288</sup> Conseil national des programmes, *Idées directrices pour les programmes des collèges*, op. cit., p. 12.

<sup>289</sup> *Ibid.* Le texte précise immédiatement : « ce qui suppose, non une vague interdisciplinarité de principe, mais, très concrètement, qu'une concertation plus grande soit demandée aux GTD et que les résultats de cette consultation apparaissent explicitement dans les programmes afin de pouvoir être évalués. » (Souligné dans le texte d'origine).

Cependant, les travaux du CNP n'ont pas été concrétisés par la mise en place d'un socle commun pendant le temps du ministère de François Bayrou, qui est pourtant resté rue de Grenelle jusqu'en juin 1997. Ses successeurs, Claude Allègre (jusqu'en mars 2000) puis Jack Lang, ne se sont pas non plus approprié l'idée de socle commun, et ce n'est qu'avec... Luc Ferry, devenu à son tour en mai 2002 ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche que l'idée de socle commun refait surface. En réalité, les travaux du CNP avaient été poursuivis dans cette direction, avec l'élaboration, en 1997, d'un « manuel de référence »<sup>290</sup>, sorte de « manuel des manuels », conçu autour des pôles disciplinaires, puis les publications des référentiels de programme (*Qu'apprend-on à l'école maternelle ? ; Qu'apprend-on à l'école primaire ? ; Qu'apprend-on au collège ?*) en 2002. L'ouvrage consacré au collège s'efforce ainsi de « définir le socle commun de connaissances, de savoir-faire et de compétences attendus en fin de collège »<sup>291</sup>. Le socle commun y apparaît en un regroupement par grands pôles des disciplines existantes, dans la lignée des travaux engagés depuis 1993. Les trois grands pôles qui y sont ainsi définis ont toutefois évolué dans leurs intitulés depuis leurs premières élaborations : La maîtrise des langages, la culture des humanités et la culture scientifique et technique. C'est cette version qui est reprise et citée par la commission Thélot lors du grand débat national sur l'avenir de l'école en 2003, afin de présenter ces pôles disciplinaires :

*« La maîtrise des langages vise « l'acquisition de compétences instrumentales dans les langages fondamentaux (français, langue vivante, mathématiques et technologies de l'information et de la communication, arts, éducation physique et sportive), dont tous les élèves auront besoin pour atteindre une réelle autonomie d'expression ». La culture des humanités est renouvelée : « on demande au collégien de connaître les grands repères de l'histoire des hommes et des territoires, d'avoir lu quelques grandes œuvres de la littérature française et mondiale, de découvrir des cultures et des civilisations étrangères, d'acquiescer de grandes références culturelles et historiques dans le domaine des arts et dans celui des sciences et techniques ». La vocation du pôle culture scientifique et technique est « de rendre plus intelligible la nature et la technique, d'aider les élèves à construire une vision objective du monde et de les familiariser avec les démarches expérimentales et technologiques ». Par ailleurs, ce socle est fondé sur des valeurs partagées telles la laïcité. Il s'agit de la définition de l'école du citoyen qui transmet les valeurs fondamentales de la République.*

---

<sup>290</sup> Cf. AN, 20070019-31.

<sup>291</sup> *Qu'apprend-on au collège ?* Brochure réalisée par le Conseil national des programmes présidé par Luc Ferry, et publié sous la direction du ministère de l'Éducation nationale. CNDP, XO Éditions, 2002, p. 11. Cet ouvrage, ainsi que les deux autres relatifs aux programmes des écoles maternelle et primaire, étaient également disponibles en téléchargement intégral dans la rubrique « outils du débat » du site internet dédié à l'occasion du débat national sur l'avenir de l'école organisé en 2003-2004.



*L'acquisition de ce socle s'appuie sur une autorité repensée et fondée sur un contrat et sur une éducation à la responsabilité. »<sup>292</sup>*

Ainsi, l'approche du CNP quant à l'élaboration du socle commun s'est développée autour du principe de restructuration des programmes autour de pôles disciplinaires cohérents, capables de rendre explicite ce qui doit être acquis par les élèves. Il s'agit donc dans cette perspective d'un outil au service de la coexistence des disciplines, de leur cohérence ainsi que d'un cadre d'écriture devant rendre plus lisible le curriculum prescrit.

### ***Les travaux du cabinet de François Fillon et les débats au Parlement***

Dans quelle perspective peut-on inscrire le socle commun tel que le conçoit François Fillon lors de la présentation du projet à l'Assemblée Nationale ? Comme pour son successeur rue de Grenelle, Gilles de Robien, les références historiques ne manquent pas. En effet, ce dernier déclare devant le Conseil supérieur de l'Éducation en juin 2006 : « *Sans remonter jusqu'au plan Langevin-Wallon, je rappelle que l'expression même d'un « socle commun de connaissances » apparaissait dans les textes de la réforme Haby qui a institué, il y a trente ans, le collège pour tous. »*<sup>293</sup> De même, François Fillon revendique cet héritage, en étant tout aussi explicite :

*« La construction de notre Ecole républicaine est le fruit d'une longue histoire relativement cohérente qui transcende les appartenances politiques. Les grandes étapes : plan Langevin-Wallon (1946), réforme Haby (1975), loi de 1989, poursuivent un objectif comparable : celui de l'élévation du niveau culturel et de formation de notre jeunesse. J'ai choisi de m'inscrire dans cette continuité historique en évitant les ruptures idéologiques et systémiques, car elles m'apparaissent contraires à l'intérêt national. »*<sup>294</sup>

Les déclarations des ministres successifs indiquent ainsi que la loi d'avril 2005 a pour finalité « *l'élévation du niveau culturel et de formation* » des jeunes. Cependant, si le vocabulaire fait écho au plan Langevin-Wallon, le référentiel est différent. Dans cette perspective, les positions du cabinet de François Fillon par rapport aux propositions de la commission Thélot sont, à trois niveaux, éclairantes.

---

<sup>292</sup> Fiche n° 5 de présentation du débat national sur l'avenir de l'école. Le Miroir du débat, AN 20060188/11. Texte extrait de la brochure précédemment citée : *Qu'apprend-on au collège ?*, p. 11-17.

<sup>293</sup> Allocution de Gilles de Robien, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche devant le CSE, jeudi 8 juin 2006, in AN 20130255/10, p. 2. En gras dans le texte. Pour notre part, nous n'avons pas retrouvé une telle référence aux termes de socle commun dans les textes de la réforme Haby.

<sup>294</sup> Intervention de François Fillon à l'Assemblée nationale, 18 février 2005 (consultée le 24/10/2017) [http://www.assemblee-nationale.fr/12/cr/2004-2005/20050156.asp#P89\\_5140](http://www.assemblee-nationale.fr/12/cr/2004-2005/20050156.asp#P89_5140)

En premier lieu, concernant la réorganisation proposée des contenus en trois sections : socle commun, enseignements communs obligatoires et options / approfondissement / renforcement, les réflexions ne gardent que l'idée d'un socle de connaissances et de compétences à acquérir obligatoirement, sans modifier le reste de l'organisation disciplinaire. Ainsi peut-on lire :

*« Toutes les disciplines de l'école primaire et du collège sont naturellement maintenues. Mais l'État met en place, à tout moment de la scolarité, pour tout élève ayant des difficultés à acquérir les connaissances du socle, un dispositif d'aide exceptionnelle : un Contrat Individuel de Réussite Éducative, signé entre l'école (ou le collège) et la famille, apportant à l'élève un soutien de trois heures hebdomadaires avec une pédagogie adaptée pour le remettre en situation de réussir. »<sup>295</sup>*

L'option choisie par l'équipe du ministre correspond ainsi à un *aménagement* au service des élèves les plus en difficulté et non à une refonte de l'organisation du collège. Mark Sherringham est d'ailleurs tout à fait explicite à ce sujet : *« Les questions de fond posées par le rapport Thélot : [...] Sur le socle, et le collège unique : il est clair qu'on ne propose qu'un aménagement du fonctionnement du collège unique, ce qui en décevra certains, mais reste la position la moins dangereuse. »<sup>296</sup>* La prudence à laquelle fait référence le conseiller du ministre ne concerne pourtant pas une réorganisation pédagogique pour l'ensemble des élèves mais l'éventualité de faire du socle commun une occasion de séparer des autres les élèves les plus en difficulté, comme le laisse entendre la suite de la note citée :

*« Peut-on aller plus loin : comme par exemple, la possibilité d'**expérimenter** des « classes du socle » dans certains établissements en fonction d'un projet pédagogique d'ensemble, avec des enseignants volontaires et mieux rémunérés ? Le risque étant qu'on risque de nous accuser de casser le collège unique en reconstituant des filières. »<sup>297</sup>*

L'équipe de François Fillon choisit de ne pas proposer une telle expérimentation. Le socle commun est donc présenté comme ce que nul ne doit ignorer, dans un cadre où *« il n'y a pas de raison de revoir les programmes »<sup>298</sup>* dans la mesure où l'ambition de l'École ne se réduit pas au socle. Dans une telle perspective, le socle commun est décrit comme *« le moyen réaliste d'atteindre l'objectif, fixé par la loi de 1989, de permettre à tous d'atteindre une*

---

<sup>295</sup> « Avis sur la note au ministre », Dossiers de Mark Sherringham, conseiller à l'éducation du ministre, AN 20100325/9.

<sup>296</sup> *Ibid.*

<sup>297</sup> *Ibid.*

<sup>298</sup> « Schéma de réforme », Dossiers de Mark Sherringham, conseiller à l'éducation du ministre, AN 20100325/13.

*qualification* »<sup>299</sup>. Cependant, ce socle commun a toutes les chances de n'être pas opérationnel car ajouté à un fonctionnement inchangé, à l'intérieur duquel on « espère » que la « pédagogie » sera « adaptée »<sup>300</sup> et l'on conçoit une adaptation des horaires uniquement « pour ceux qui sont en difficulté »<sup>301</sup>. De même, si la définition de ce qui doit être acquis par tous les élèves englobe l'école primaire et le collège, il n'est pas question de revenir sur le palier symbolique séparant le CM2 de la sixième. En effet, le cabinet du ministre est défavorable<sup>302</sup> à la refonte des cycles de la scolarité obligatoire proposée par le rapport Thélot, qui souhaitait intégrer la sixième au cycle d'approfondissement (avec le CE2, CM1 et CM2).

En deuxième lieu, une autre différence majeure avec les positions de la commission Thélot se retrouve autour de la conception de l'orientation. Souhaitant faire du collège une école « moyenne », capable d'offrir tout type de poursuite d'étude (y compris technologique et professionnelle), la commission Thélot propose d'une part d'inclure, dans les horaires du collège une « éducation au choix » (de 50 à 70 heures annuelles) et d'autre part, de « fondre l'orientation et l'affectation ». Or, le cabinet du ministre se dit « défavorable »<sup>303</sup> à une telle réforme, la jugeant « irréaliste »<sup>304</sup>. De fait, sans travail d'éducation à l'orientation, sans travail manuel ni développement de la technologie, le collège reste défini par le lycée général et l'orientation en fonction des goûts et aptitudes reste un horizon inaccessible.

En troisième lieu enfin, le cabinet du ministre marque son désaccord sur la question de la formation et du statut des enseignants. Ici encore, le choix du dispositif particulier prime sur la réorganisation générale. Ainsi le ministère se dit « défavorable à une transformation du service des enseignants mais favorable au principe d'une rémunération complémentaire pour une fonction ou un service complémentaire »<sup>305</sup>. L'idée est donc rejetée de se saisir de la formation des enseignants et de réformer leur statut afin de le faire coïncider avec une logique considérant les acquis des élèves comme objectif prioritaire. Pourtant, sans changement majeur allant dans ce

---

<sup>299</sup> *Ibid.*

<sup>300</sup> « Avis sur la note au ministre », Dossiers de Mark Sherringham, conseiller à l'éducation du ministre, AN 20100325/9.

<sup>301</sup> *Ibid.*

<sup>302</sup> Cf. « Loi sur l'école », Dossiers de Mark Sherringham, conseiller à l'éducation du ministre, AN 20100325/8.

<sup>303</sup> *Ibid.*

<sup>304</sup> « Propositions de la commission Thélot », Dossiers de Mark Sherringham, conseiller à l'éducation du ministre, AN 20100325/9.

<sup>305</sup> « Loi sur l'école », Dossiers de Mark Sherringham, conseiller à l'éducation du ministre, AN 20100325/8.

sens<sup>306</sup>, au sein de la formation des enseignants, on comprend que le socle commun ne peut devenir un principe organisateur.

De la sorte, il paraît difficile de relier les intentions du projet de loi à l'héritage du plan Langevin-Wallon dans la mesure où la logique du système n'est pas redéfinie eu égard à une conception élargie de la culture. Le soutien aux élèves en difficulté peut-il garantir à lui seul « l'élévation du niveau culturel et de formation de notre jeunesse » ? Si François Fillon déclare en mai 2005 : « le socle c'est le cœur de ma réforme pour la scolarité obligatoire. Il est, à mes yeux, le levier, aujourd'hui manquant, de la justice et de la qualité »<sup>307</sup>, force est de constater que l'organisation fait défaut pour rendre ce levier fonctionnel. En effet, la réforme n'envisage pas de redéfinir le collège, ni de réinterroger ses finalités, pourtant essentielles dans la production d'injustice et d'échec, comme nous l'avons vu. Pourrait-on, ici encore, faire l'analyse d'une « non-décision »<sup>308</sup> ? Mark Sherringham le laisse suggérer dans ses réflexions sur le projet de loi :

*« Avons-nous été inutilement prudents ? Inutilement malins ? Certains le pensent. [...] Il est vrai que le projet de loi et son rapport annexé est un chef d'œuvre de prudence politique, et d'ambiguïté. Il se prête volontiers à une double lecture. En apparence, il ne touche pas à l'essentiel, et certains pensent qu'il laisse tout en l'état, et qu'il s'agit d'une non-réforme. »*<sup>309</sup>

Le travail des parlementaires suite aux travaux du cabinet du ministre va s'inscrire dans les mêmes perspectives, les tensions se révélant autour de la définition du socle, sans que la scolarité obligatoire elle-même soit interrogée. Le projet de loi tel qu'il est déposé à l'Assemblée nationale le 12 janvier 2005 ne reprend pas le terme de « socle » dans la rédaction des articles de loi mais simplement dans l'exposé des motifs et dans le rapport annexé. À l'intérieur de ces deux derniers textes, l'adjectif « commun » a disparu ; il s'agit alors d'un « socle de connaissances et de compétences ». Concernant le corps de la loi, l'article six prévoit ainsi que tous les élèves acquièrent durant la scolarité obligatoire « un ensemble de connaissances et de compétences

---

<sup>306</sup> Le cabinet du ministre envisage de « prendre des mesures en vue d'une formation plus professionnelle, plus universitaire et compatible avec l'Europe. » *Ibid.*

<sup>307</sup> Intervention de François Fillon au congrès de la PEEP, 5 mai 2005, in AN 20100325/15.

<sup>308</sup> Pour reprendre les termes de Jean-Marie Donegani et Marc Sadoun dans leur article « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision », in *Revue française de science politique*, 26e année, n° 6, 1976, p. 1125-1146

<sup>309</sup> « Réflexion sur le projet de loi », Dossiers de Mark Sherringham, conseiller à l'éducation du ministre, AN 20100325/13.

*indispensables* »<sup>310</sup>. Le groupe des députés socialistes, très opposé au projet global, ne refuse pas le principe d'un socle commun de connaissances et de compétences. Au contraire, par l'intermédiaire d'Yves Durand<sup>311</sup> notamment, les socialistes insistent à plusieurs reprises pour que le texte de loi intègre dans chaque cas les termes « socle » et « commun ». En réalité, les deux rapports déposés par Frédéric Reiss<sup>312</sup> puis Pierre-André Périssol<sup>313</sup> font état d'un large consensus sur le principe du socle commun, quel que soit le groupe d'appartenance des députés (UMP, UDF, Socialistes, Communistes et Républicains). Les débats à l'Assemblée nationale opposent en réalité différentes visions, réelles ou supposées d'un socle commun.

Les groupes *Socialistes* et *Communistes et Républicains* s'attachent à dénoncer ce qu'ils considèrent être une vision minimaliste et utilitariste du « socle » défendu par le ministre. Par opposition, les députés socialistes décrivent « leur » socle commun, plus vaste et plus orienté sur l'inclusion des disciplines<sup>314</sup>. Les députés de gauche reprochent avant tout l'absence de certaines

---

<sup>310</sup> Projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école n°2025, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 12 janvier 2005. <http://www.assemblee-nationale.fr/12/projets/pl2025.asp>

<sup>311</sup> Yves Durand, député socialiste, enseignant de profession, est membre de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales. Il fait également partie du groupe des onze députés ayant travaillé sous la présidence de Pierre-André Périssol (UMP) à l'élaboration du rapport : « La définition des savoirs enseignés à l'école », remis le 13 avril 2005. En 2013, il est rapporteur sur l'avant-projet de « loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République » (rapport enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 28 février 2013). Cf. : <http://www.assemblee-nationale.fr/14/rapports/r0767.asp>

<sup>312</sup> Rapport présenté au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi (n° 2025) d'orientation pour l'avenir de l'école par Frédéric Reiss, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 9 février 2005. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/rapports/r2085.asp> Frédéric Reiss, agrégé de mathématiques, est membre du groupe UMP.

<sup>313</sup> Rapport présenté au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur « La définition des savoirs enseignés à l'école » par M. Pierre-André Périssol, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 13 avril 2005. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/rap-info/i2247.asp> Pierre-André Périssol, polytechnicien, ingénieur des ponts et chaussées, ancien ministre du Logement (en 1995), est membre du groupe UMP. Nous l'avons vu, il fut également un membre assidu au sein de la commission Thélot, à l'intérieur de laquelle il se montra très actif dans les travaux autour du socle commun. Ce thème, central pour lui, avait fait l'objet, sous l'appellation de « socle fondamental commun », d'un chapitre de son ouvrage-programme *A bonne école : nos engagements pour l'Éducation*, paru chez Plon en 2002, alors qu'il était secrétaire national à l'Éducation du RPR.

<sup>314</sup> « Les orateurs socialistes ont bien montré le sens que nous voulons donner au socle commun, qui doit être une exigence démocratique pour la nation tout entière. Notre amendement 360 tend à le définir autour de cinq séries d'objectifs, qui ne recourent qu'en partie le texte du projet. Tout d'abord, des objectifs linguistiques, à savoir la maîtrise du français et d'une langue étrangère. Ensuite, des objectifs culturels, en abordant les savoirs scientifiques, artistiques, littéraires et philosophiques ; j'insiste en particulier sur la nécessité d'inscrire les savoirs artistiques dans le socle commun. En troisième lieu, des objectifs de pratiques physiques et sportives axées sur la maîtrise du corps et l'apprentissage de la vie en collectivité. Ce point aussi est important, et à l'article 4 nous avons adopté, de manière consensuelle, un amendement sur l'éducation physique. Écarter celle-ci serait ne pas comprendre qu'elle est au cœur du développement personnel et de la vie des jeunes — ce qu'on peut dire aussi de l'éducation artistique —, qu'elle est un vrai levier d'éducation, contribue à créer du lien social et à éduquer le futur citoyen. Nous proposons ensuite de mentionner des objectifs technologiques, permettant de faire découvrir aux élèves la culture scientifique et

disciplines, au premier rang desquelles figurent l'EPS, les arts et la technologie. On perçoit bien à la lecture du socle commun proposé par Jean-Pierre Blazy l'espace qui sépare sa logique de celle de la commission Thélot. En effet, qu'il s'agisse d'« *abord[er] les savoirs scientifiques, artistiques, littéraires et philosophiques* », « *d'inscrire les savoirs artistiques dans le socle commun* » ou encore « *de faire découvrir aux élèves la culture scientifique et technologique* »<sup>315</sup>, la logique relève davantage de l'imprégnation culturelle que de la définition de l'indispensable. En réalité, la position des socialistes lors des débats consiste bien plus à définir le référentiel de ce que la commission Thélot a nommé les enseignements communs obligatoires que celui du socle commun proprement dit. Il nous semble que la confusion entre les deux, jamais vraiment dissipée par François Fillon lui-même, porte une part d'explication dans le rejet du socle commun tel que présenté dans la loi. Par exemple, la critique de la mise en place d'une école à deux vitesses se relève dans les propos de François Liberti : « *Le projet propose comme mesure phare la création d'un « sous-SMIC culturel » pour les pauvres et l'instauration de matières supplémentaires pour les « meilleurs ». Certains savoirs vont se trouver exclus du champ de cette culture commune, tels l'EPS, les enseignements artistiques ou la technologie.* »<sup>316</sup> Cette idée que le socle est un minimum pour les plus « mauvais » qui se trouvent exclus de la culture commune réside selon nous dans cette absence de distinction (sur laquelle nous revenons plus loin), au sein du projet de loi, entre les enseignements communs obligatoires et les enseignements choisis (dans lesquels figure la consolidation du socle commun pour ceux qui en ont besoin).

Face aux critiques des députés de gauche, les deux députés UMP présents, qui étaient membres (actifs) de la commission Thélot, à savoir Pierre-André Périssol et Guy Geoffroy<sup>317</sup> insistent sur la nécessité de ne pas penser le socle commun en termes de disciplines<sup>318</sup>. Guy

---

*technologique. Enfin, des objectifs d'apprentissage pour construire la citoyenneté des élèves. C'est en précisant ainsi le contenu du socle commun qu'on pourra faire en sorte que la réussite pour tous soit davantage qu'un slogan.* » : Jean-Pierre Blazy, intervention à l'Assemblée nationale, 17 février 2005 (2/3). Disponible à l'adresse suivante : [http://www.assemblee-nationale.fr/12/cri/2004-2005/20050154.asp#P83\\_5160](http://www.assemblee-nationale.fr/12/cri/2004-2005/20050154.asp#P83_5160)

<sup>315</sup> *Ibid.*

<sup>316</sup> François Liberti, Assemblée nationale, 15 février 2005, <http://www.assemblee-nationale.fr/12/cra/2004-2005/149.asp>. F. Liberti, marin pêcheur de profession, député du groupe Communistes et Républicains, est membre de la commission des affaires culturelles. Il fait également partie de la commission d'enquête parlementaire dirigée par Pierre-André Périssol.

<sup>317</sup> Guy Geoffroy, ancien conseiller principal d'éducation et proviseur, est (à l'époque des débats) porte-parole du groupe UMP.

<sup>318</sup> « *Considérer que ce socle constitue un ensemble de disciplines serait une erreur. Je sais que d'aucuns s'apprêtent à défendre des amendements pour que d'autres disciplines, telle la culture physique et sportive, soient intégrées au socle. Mais elles n'ont pas vocation à y figurer en tant que disciplines.* » Guy Geoffroy, intervention à l'Assemblée

Geoffroy avance en outre la nécessaire inopérance d'un socle commun qui serait trop vaste. Pour autant, la version que propose François Fillon ne rend pas impossible ce type de conception. Si le ministre affirme que le « *socle, c'est le cœur de notre réforme* »<sup>319</sup>, il apparaît que le projet global reste éloigné des préconisations du rapport de la commission Thélot, notamment du point de vue du principe de « *faisabilité* ».<sup>320</sup> Le contenu même du socle dans la loi de 2005, est en effet défini comme suit :

- « - la maîtrise de la langue française ;
- la connaissance des principaux éléments de mathématiques ;
- une culture humaniste et scientifique permettant l'exercice éclairé de la citoyenneté ;
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication. »<sup>321</sup>

Claude Thélot, dans un texte transmis au Haut conseil de l'éducation (HCE) en janvier 2006 à l'occasion de son audition par celui-ci, produit au sujet de ce socle l'analyse suivante : « *le texte de loi n'évite pas le risque de ne pas aboutir à un socle opérationnel parce qu'il serait trop large ou trop ambitieux* »<sup>322</sup>. Ainsi, pour Claude Thélot, la version proposée par le ministère de François Fillon ne pêche pas par minimalisme<sup>323</sup> mais au contraire par absence de volonté opérationnelle, ce qui se retrouve notamment, selon le conseiller-maître à la Cour des comptes, dans l'abandon par le projet de la formation et de la transformation du métier des enseignants telles que ces dernières figuraient au sein du rapport de la commission du débat.<sup>324</sup> C'est un point de vue que défend Denis Meuret dans son analyse du socle commun issu de la loi Fillon :

---

nationale, 17 février 2005 (2/3). Disponible à l'adresse suivante :

[http://www.assemblee-nationale.fr/12/cri/2004-2005/20050154.asp#P83\\_5160](http://www.assemblee-nationale.fr/12/cri/2004-2005/20050154.asp#P83_5160)

<sup>319</sup> Audition de M. F. Fillon, Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, devant la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales de l'Assemblée nationale le 8 février 2005, disponible sur internet à l'adresse suivante : <http://discours.vie-publique.fr/notices/053000572.html>

<sup>320</sup> THÉLOT C., *Pour la réussite de tous les élèves*, op. cit., p. 39.

<sup>321</sup> Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, article 9. Repéré sur le site Légifrance :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=&categorieLien=id>

<sup>322</sup> THÉLOT Claude : « Les quatre conditions pour que la maîtrise d'un socle commun pour tous soit atteinte », p. 3, in AN 20130255-5.

<sup>323</sup> Les opposants au projet de loi peuvent néanmoins s'appuyer sur la définition que le ministre donne lui-même du socle comme étant un « *socle minimal* » : « *Effectivement, l'accent mis sur les langues avec l'apprentissage obligatoire d'une deuxième langue vivante, l'adoption de nouvelles méthodes d'évaluation des résultats du système éducatif et le socle minimal de connaissances et de compétences sont conformes aux recommandations de l'Union européenne comme de l'OCDE.* » : Intervention de François Fillon, Assemblée nationale, 15 février 2005 : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/cra/2004-2005/149.asp>

<sup>324</sup> Cf. THÉLOT Claude, *Débattre pour réformer*, op. cit., p. 201-212 et notamment p. 210 : « [...] l'occasion de modifier le métier, le recrutement, la formation et l'évaluation des enseignants pour qu'ils deviennent des « spécialistes de la réussite des élèves » est manquée. C'est à la fois une erreur et une faute, au moment où, je le répète, on va recruter presque la moitié des enseignants dans les dix ans à venir. »

*« La contradiction entre la notion même de socle commun et la culture scolaire française, d'une part, et une conception populiste du retour aux fondamentaux d'autre part, aidée par la difficulté à fonder sur des bases empiriques et rationnelles le contenu du socle ont abouti à ce qu'on nous propose un socle à la fois incertain de son contenu et d'un degré d'exigence propre à susciter la démobilisation des personnes concernées. »<sup>325</sup>*

Par ailleurs, les « *enseignements complémentaires choisis* » ont disparu du projet de loi et avec eux une idée importante de la philosophie du socle commun dans sa « version Thélot ». En effet, la planification, dans les horaires, de plages réservées au « *renforcement des indispensables* » et/ou à l'« *approfondissement* » et/ou la « *diversification sur d'autres champs* »<sup>326</sup> garantissait que les élèves ne maîtrisant pas les éléments du socle commun ne seraient pas intégrés à des dispositifs parallèles mais continueraient au sein du même cycle à suivre le tronc absolument commun à tous<sup>327</sup>. Or, la disparition de cette organisation, dans le projet porté par François Fillon, transforme substantiellement la signification du socle commun, ce que l'on comprend en examinant de quelle manière son « défaut de maîtrise » est pris en compte. En effet, le traitement de la non-maîtrise du socle se trouvant externalisé par rapport au cursus principal, il ne peut que devenir un dispositif stigmatisant pour les plus faibles et non plus un élément « normal » de tous les parcours scolaires. Il n'y a en effet que deux façons de considérer cette question.

1. Le cursus commun intègre des temps de remédiation aussi longtemps qu'ils sont nécessaires à un certain nombre d'élèves, en étant donc pensé en amont dans sa globalité pour la totalité d'entre eux et les enseignants sont formés à ces aspects du cursus. Ce dernier est dans ce cas nécessairement travaillé par une philosophie de la réussite de chacun et un souci de pédagogie adaptée. C'est le cas dans le rapport Thélot.

2. Le cursus commun se construit et se définit indépendamment des besoins de ces élèves et se dote alors de dispositifs (de soutien, d'aide individualisée, etc.) qui sont pensés et institués comme des éléments externes au « courant principal » qu'est le cursus commun, et auquel un enseignant n'y participe que s'il est volontaire, sachant qu'il n'y a pas été spécifiquement préparé

---

<sup>325</sup> MEURET Denis : « Contenu du socle commun et justice de l'école. » Texte remanié d'une communication au congrès « De la culture commune au socle commun : Enjeux, tensions, ré-interprétations, déplacements » tenu à Lyon en novembre 2009. Consulté à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00649547>

<sup>326</sup> Cf. Tableau *supra*.

<sup>327</sup> Des parcours personnalisés sont toutefois prévus par la commission Thélot mais ils doivent intervenir en dernier recours, si les éléments dont la maîtrise est attendue en fin de cycle ne sont pas effectivement maîtrisés.



en formation initiale. Les élèves qui ne maîtrisent pas les attendus du socle commun sont alors inévitablement désignés comme des élèves « à besoin particuliers » et sont alors eux-mêmes en dehors de ce qui est attendu de ce que l'on considère être l' « élève normal ». À l'image des dispositifs qui les intègrent, ils deviennent ainsi progressivement, eux aussi, comme externes au cursus commun. C'est le cas dans le projet de loi, à l'intérieur duquel la consolidation des éléments du socle n'est prévue que dans le cadre d'un « *programme personnalisé de réussite éducative* »<sup>328</sup>, à raison de trois heures hebdomadaires en dehors des heures de cours<sup>329</sup>. C'est précisément le cas de figure évoqué que souhaitait éviter Alain Bouchez dans le Livre blanc des collèves.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons avancer que la vision du socle commun défendu par François Fillon s'inscrit dans une conception de la démocratisation de l'école qui s'accorde avec les phénomènes de sélection à l'œuvre dans les curriculums cachés de la scolarité obligatoire tels qu'ont pu les dénoncer, entre autres, François Dubet et Marie Duru-Bellat<sup>330</sup>. Dans cette optique, il convient de mettre en place des dispositifs parallèles afin de ne pas laisser sortir du système éducatif des élèves sans un acquis minimum, mais l'esprit global n'est ni modifié ni même remis en cause. En outre, nous avons pu constater que les prises de position des députés socialistes et communistes s'accordent sur la vision d'un socle commun ambitieux, c'est-à-dire propre à assumer le rôle de cadre global d'une culture commune idéale. Or, dans un cas comme dans l'autre (un minimum à acquérir en marge du curriculum ordinaire / un cadre ambitieux pour une culture commune) les probabilités d'atteindre l'objectif apparaissent pour le moins hasardeuses. C'est donc l'option « démocratisation de la sélection » qui reste à l'œuvre, avec un socle commun qui fait figure de nouveau dispositif de remédiation visant à contenir les échecs du système.

---

<sup>328</sup> Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, article 16. Le PPRE a remplacé le CIRE (contrat individuel de réussite éducative) qu'envisageait dans un premier temps le ministère.

<sup>329</sup> « *Ce qui compte dans cette affaire, ce sont les trois heures de soutien par semaine que nous allons donner aux élèves en difficulté, ce qui représentera au moins 10 000 postes supplémentaires, comme on le verra plus loin. C'est l'effort le plus important de soutien jamais consenti !* » : Intervention de François Fillon à l'Assemblée nationale, 18 février 2005 (1/3) Disponible à l'adresse suivante : [http://www.assemblee-nationale.fr/12/cri/2004-2005/20050156.asp#P89\\_5140](http://www.assemblee-nationale.fr/12/cri/2004-2005/20050156.asp#P89_5140)

<sup>330</sup> Cf. DUBET F. & DURU-BELLAT M., *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Éd. du Seuil, 2000.

## Chapitre 4.

### Un socle commun de compétences ?

Le socle commun, dans la version qui entre en vigueur à la rentrée 2016, se veut être fondamentalement un socle commun de compétences. Si l'on en croit Michel Lussault, président du Conseil supérieur des programmes (CSP), les termes de connaissance puis de culture ont essentiellement une fonction de reconnaissance de l'identité professionnelle des enseignants. Pour une majorité de ces derniers, la transmission des connaissances est en effet la mission fondamentale de l'École. Pourtant, la logique du socle commun intègre cette transmission dans une praxis élaborée prioritairement sur l'acquisition de compétences reconnues. C'est ainsi que Michel Lussault précise, en 2015 :

*« En fait, malgré tout — et malgré en particulier l'intitulé du socle commun de connaissances (mises en premier) — nous avons écrit [un] socle et [des] programmes qui sont plutôt centrés sur les compétences — et ce parce que nous avons privilégié le point de vue de l'élève. [...]*

*Si nous avons écrit un socle non disciplinarisé, c'est parce que nous estimons que l'objectif majeur qui doit être poursuivi avec les élèves pendant ce bloc de la scolarité obligatoire, ce n'est pas « l'entrée en discipline » [...] »<sup>331</sup>*

Or, le fait que la logique du socle commun soit une logique de compétences non « disciplinarisées » ne serait pas lié au socle dans sa dernière version de 2013-2016. Comme l'indique par exemple Jean-Michel Zakhartchouk, « on peut travailler par compétences sans obligatoirement se situer dans une problématique de socle commun. [...] En revanche, il n'est pas possible d'aborder le socle commun sans introduire d'emblée le travail par compétences. »<sup>332</sup>

Dans cette perspective, tout socle commun doit donc s'inscrire dans une approche par compétences. Nous avons pu voir que dans la conception de la commission Thélot, le socle commun est d'abord un socle commun d'indispensables, dont ne font partie que deux compétences : la maîtrise de l'anglais international d'une part et celle des technologies de l'information et de la communication d'autre part. Dans le discours de Jacques Chirac en 2003, appelant de ses vœux le prochain débat national sur l'avenir de l'École, ainsi que dans le socle

---

<sup>331</sup> Conférence introductive de Michel Lussault, Président du Conseil Supérieur des Programmes, « Socle commun et collège », conférence organisée par l'institut français de l'éducation (unité Veille et Analyses) et le réseau KeyCoNet France, 8 octobre 2015. Accessible en ligne : <http://eduveille.hypotheses.org/7510> (consulté le 28/08/2017).

<sup>332</sup> ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Travail par compétences et socle commun*, Scérén, Amiens, 2009, p. 17.

commun défini par la loi dite Fillon de 2005, il s'agit bien d'un socle commun de compétences mais également de connaissances. Les travaux du HCE, en 2005-2006, qui aboutissent à la définition des grands piliers constituant le socle, sont pour leur part davantage centrés sur une entrée par compétences à maîtriser. Ils se réfèrent d'ailleurs explicitement au cadre européen des « compétences-clés ». Le rapport de la commission présidée par Pierre-André Périissol fait également une référence explicite à l'acquisition de compétences, en relation avec le cadre européen, mais pas seulement. Enfin, l'outil d'évaluation de la maîtrise du socle, en 2010, intitulé Livret personnel de compétences, présente une longue liste d'items à maîtriser pour valider les compétences. Dans chacun des cas évoqués, les auteurs ne se font pourtant pas de la compétence une idée identique et le sens général qu'il est possible de saisir à travers ces différents travaux s'en trouve dès lors modifié. La notion de compétences étant en effet polysémique et inscrite dans des systèmes de pensées divers, il est essentiel de l'envisager ici afin de mieux comprendre les dénominateurs communs ainsi que les caractéristiques propres des différentes approches par compétences. Il n'est ainsi pas question pour nous de retracer le parcours de cette notion - de nombreux travaux existant à ce sujet depuis plus de vingt ans<sup>333</sup> - mais de repérer à quel type d'approche par compétences les logiques de socle commun se rapportent. Nous nous appuyerons pour ce faire sur les travaux de Xavier Roegiers<sup>334</sup>, qui a défini quatre grands modèles d'approche par compétences. Cet éclairage permet notamment de mettre en perspectives le discours souvent dépréciatif dont est entourée la notion de compétences dans les analyses des acteurs de terrain (enseignants particulièrement) en montrant la pertinence de ces critiques dans un cadre bien précis, qui ne saurait cependant épuiser le principe même d'une approche par compétences.

Dans cette optique, et avant d'étudier les différentes approches identifiées par Xavier Roegiers, nous souhaitons évoquer le lien établi par les opposants déclarés du socle commun<sup>335</sup>, dans la version Thélot, comme dans la version Fillon, entre travail par compétences et réduction de l'école aux impératifs d'une compétition économique. Pour l'essentiel, la disqualification de la

---

<sup>333</sup> On se reportera notamment à l'ouvrage publié dès 1994 sous la direction de F. Ropé et L. Tanguy : ROPÉ Françoise et TANGUY Lucie (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, L'Harmattan, 1994. De manière plus centrée sur la pédagogie, citons un autre ouvrage incontournable : PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 1997.

<sup>334</sup> Xavier Roegiers est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain et également directeur du Bureau d'ingénierie en éducation et formation (BIEF).

<sup>335</sup> Notamment parmi les partis politiques, le PCF et le PS ; parmi les syndicats enseignants : SNES, SNALC, SUD éducation, FO, CGT Educ'action ; également parmi des universitaires : cf. les travaux du GRDS (Groupe de recherches sur la démocratisation scolaire).

notion de compétences intervient en effet à travers son association avec l'idée de compétitivité économique comprise comme objectif prééminent, au sein d'un référentiel de pensée dominé par la théorie du capital humain. L'étymologie des deux termes, qui plonge dans une racine commune pour se distinguer par la suite est à ce titre éclairante. En effet, compétence et compétitivité sont tous deux issus du verbe *competere* (de *cum* : « avec » et *petere* : « chercher à obtenir ») auquel Alain Rey<sup>336</sup> attache deux sens : d'un côté : « *tendre vers un même point* » ; de l'autre : « *chercher à atteindre concurremment* ». Chose curieuse que l'étymologie qui réunit en une racine commune deux points de vue qui aujourd'hui s'opposent, à savoir l'approche humaniste des compétences dans la pédagogie (tous atteindre un même objectif, par des voies éventuellement différentes) et leur utilisation à des fins économiques dans une vision marchande de l'éducation (organiser des objectifs d'apprentissage dans le cadre d'une compétition économique). Du XVI<sup>e</sup> au XVII<sup>e</sup> siècle, la signification de la *compétence* comme « *rivalité, concurrence* » disparaît, transférée au terme *compétition*. Compétence s'emploie alors (1690) de manière générale au sens de « *capacité due au savoir, à l'expérience* ». Or, les termes *compétitivité* et *compétence* vont apparaître pour l'un et réapparaître pour l'autre concomitamment, bien que dans des référentiels différents. En effet, c'est dans les années 1960, moment où se construit le concept de capital humain, que le terme *compétitivité* apparaît « *dans le contexte du capitalisme libéral qui place les notions de compétition et de défi (souvent nommées par un nouvel anglicisme challenge) au centre de sa symbolique.* »<sup>337</sup> C'est à la même époque que le terme de compétence émerge sous la plume de Noam Chomsky, par opposition à la performance, dans le cadre de la linguistique. Selon Philippe Jonnaert, c'est à partir de cette dernière origine, la dialectique compétence/performance, que la notion de compétence est retravaillée et redéfinie sans cesse par des psychologues du développement cognitif puis par des psychologues et sociologues du travail pour enfin être appropriée dans le champ de l'éducation à travers la pédagogie par objectif<sup>338</sup>.

Dès les années 1990, la logique des compétences dans le milieu éducatif est attaquée sous l'angle de sa proximité avec une certaine approche du monde du travail. Le nombre de diplômes

---

<sup>336</sup> REY Alain (Dir.), *Dictionnaire historique de la langue française, tome 1 A-L*, Paris, Dictionnaire Le Robert, 2000 (3<sup>e</sup> édition), p. 490-491.

<sup>337</sup> *Ibid.*, p. 491.

<sup>338</sup> JONNAERT Philippe, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, De Boeck, 2009.

allant croissant sur le marché du travail, l'entrée par les compétences peut offrir la possibilité de distinguer, sélectionner, voire hiérarchiser les travailleurs. La construction et l'acquisition par l'apprenant, tout au long de son parcours initial de formation, d'un ensemble de compétences identifiables, peut ainsi être assimilée à l'élaboration progressive de son employabilité. Les compétences à l'école signeraient alors l'éclatement de la culture commune, comprise comme bagage de connaissances, de pratiques et de références partagées, ainsi que son effacement comme horizon souhaitable. Comme le soulignent L. Tanguy et F. Ropé, l'usage de la notion de compétences dans la sphère éducative et dans la sphère du travail entraîne des « *similitudes de changements* » qui se traduisent par une plus grande individualisation :

« D'un côté, on souhaite passer d'un système d'enseignement centré sur les savoirs au sein de filières scolaires à un système d'apprentissage centré sur l'élève, acteur de son parcours scolaire au moment où, de l'autre, on passe d'une organisation productive au sein de laquelle pouvait ou non se mener une carrière, à une organisation valorisante créatrice de compétences pour l'individu salarié au cours de son parcours professionnel ; dans l'un et l'autre cas on observe une recherche poussée d'individualisation. »<sup>339</sup>

Il ne fait aucun doute qu'il est pertinent de rapprocher l'individualisation des approches dans l'éducation de l'atomisation du vivre ensemble par la mise en concurrence des individus à travers l'organisation néolibérale du travail. Cependant, ce n'est pas la personnalisation des parcours ni une approche pédagogique fondée sur l'acquisition de compétences qui selon nous sont en cause mais bien plutôt la philosophie générale du système éducatif envisagé. En effet, selon l'analyse de Xavier Roegiers, il est possible de distinguer deux visions de l'éducation qui s'affrontent en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle. D'un côté, l'éducation est considérée comme un besoin individuel. Elle est ainsi un objet de consommation, qui s'achète et se vend. Dans ce cadre, elle s'individualise pour répondre à une demande particulière découlant d'une nécessité (voulue ou subie) exprimée par l'individu. D'un autre côté, l'éducation est conçue comme un bien commun. Elle n'est pas dans cette perspective la réponse adaptée à une demande éventuelle de tel individu mais elle est un droit élémentaire que chacun doit recevoir. Or, selon nous, la personnalisation des apprentissages et la centration des méthodes pédagogiques sur l'apprenant ne revêtent pas du tout la même signification dans ce second modèle et dans le premier. En effet, alors que dans le premier modèle l'individualisation concerne avant tout ce qui est *prescrit* (tel individu voulant acquérir telle compétence), elle se situe au niveau des *modalités de l'acquisition* au sein du second modèle. Un

---

<sup>339</sup> ROPÉ Françoise et TANGUY Lucie (dir.), *op. cit.*, p. 241-242.

socle de compétences peut également être élaboré dans les deux cas. Dans le premier, il s'agit du minimum requis du point de vue de l'individu apprenant, en tant qu'on le considère dans sa relation à l'apprentissage et à l'insertion professionnelle. Dans le second, il s'agit du minimum nécessaire à l'individu considéré en tant que citoyen, c'est-à-dire, avant tout, au minimum nécessaire du point de vue de la société dans laquelle cet individu s'inscrit. Il s'agit donc d'un minimum qui fait sens commun et pour le commun. Toutefois, la différence fondamentale entre les deux modèles ne réside pas dans le fait que le premier serait fondé sur l'individu et le second sur la société. Au sein du premier modèle, ce qui définit les besoins de l'individu est en effet une conséquence de l'autodétermination de la société qui l'englobe comme ensemble compétitif en concurrence avec d'autres ensembles. Il ne s'agit donc pas des besoins de l'individu appréhendé dans son rapport à l'humanité, au temps, au vivant... À l'inverse, le second modèle, s'il définit un minimum commun nécessaire à la pérennité d'une nation, par exemple, envisage l'individu sous l'angle de la citoyenneté, ce qui englobe mais également déborde largement son seul aspect d'agent économique. D'un point de vue théorique, ce n'est donc pas parce qu'un socle est un socle de *compétences* que l'éducation s'inscrit dans une marchandisation des besoins individuels ; tout dépend de la conception de l'éducation elle-même. Comme le souligne Xavier Roegiers :

*« [...] un certain nombre de dérives observées dans des systèmes d'éducation ou de formation qui pratiquent le développement de compétences [...] ont eu pour effet d'associer l'introduction des compétences dans les curriculums à une spécialisation outrancière et prématurée, ou encore à la disparition des valeurs comme repère en éducation. C'est ainsi que la transposition du concept de compétence au monde de l'éducation a induit l'idée selon laquelle l'expression d'un curriculum en termes de compétences n'était rien d'autre qu'une tentative de récupération, au niveau des systèmes éducatifs, d'une certaine idée du développement économique et social qui, souvent, tend à substituer la compétitivité à des valeurs telles la citoyenneté sociale, l'équité ou la solidarité. Les programmes exprimés en termes de compétences ont dès lors été perçus (et malheureusement parfois utilisés) comme une tentative de reproduire au niveau des systèmes éducatifs l'idéologie qui domine actuellement au sein du monde économique. »<sup>340</sup>*

La confusion provient également de la définition même de la notion de compétence. En quoi diffère-t-elle d'une capacité, d'un savoir-faire, d'un objectif terminal ? En clarifiant cette notion, tout d'abord à travers les différentes approches pédagogiques par compétences, nous pourrions délimiter un cadre d'analyse pour aborder les compétences au sein des différentes

---

<sup>340</sup> ROEGIERS Xavier, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles, 2000, p. 19.

formulations du socle commun. Étudions donc à présent les quatre modèles d'approche par compétences (APC) proposés par X. Roegiers<sup>341</sup> afin de pouvoir analyser ensuite dans quelle mesure ils se rapprochent ou se distinguent des travaux sur le socle.

Les approches par compétences s'accordent toutes sur trois aspects : les contenus d'enseignement sont plus étendus que les savoirs et savoir-faire ; l'élève est acteur des apprentissages ; le savoir-agir en situation est valorisé. À partir de ces dénominateurs communs, chaque approche met l'accent davantage sur un aspect particulier, parmi les profils de sortie (le « pour quoi ? »), les types de contenus (le « quoi ? ») et les processus d'enseignement apprentissage (le « comment ? »).

Roegiers distingue trois types de profils de sortie, autrement dit, trois manières différentes d'écrire ce qui est attendu de l'élève en fin de scolarité (ou au terme d'une formation). En premier lieu les profils généralistes, pensés en termes culturels et cognitifs, qui sont les plus courants dans les traditions latines<sup>342</sup>. En deuxième lieu, les profils en termes de standards. Ceux-ci consistent en des listes d'objectifs, de savoir et savoir-faire (*skills*) à maîtriser à la fin de chaque cycle. Comme le souligne Roegiers, les standards sont élaborés dans « *un souci d'uniformisation, de normalisation, dans une perspective d'employabilité* »<sup>343</sup>. En troisième lieu, les profils en termes de famille de situation. L'accent est mis dans ce cas sur la définition d'un certain nombre de situations complexes, professionnelles et de la vie courante auxquelles l'élève est censé pouvoir faire face.

Parmi les contenus, certaines APC insistent en priorité sur les savoirs et savoir-faire, d'autres sur les savoir-être (*life-skills*) d'autres enfin sur ce qu'on nomme couramment les compétences transversales. Les quatre approches qui suivent sont qualifiées d'« inclusives »

---

<sup>341</sup> Notre analyse se fonde notamment sur les articles et ouvrages suivants : ROEGIERS Xavier, *Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences*. Réflexions en cours n° 4, Bureau international de l'Unesco, 2016, accessible sur internet (consulté le 09/08/2017) : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245195f.pdf> ; ROEGIERS Xavier : « L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité », in *inDIRECT* n°10, 2008, p. 61-77, ainsi que sur un ouvrage collectif : ROEGIERS X. (coord.), *Les pratiques de classe dans l'APC. La pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe*, De Boeck, Bruxelles, 2010.

<sup>342</sup> « Ce type de profil répond essentiellement à des finalités de maintien et de développement d'une culture », ROEGIERS X., art. cité, p. 65.

<sup>343</sup> *Ibid.*, p. 66. L'auteur ajoute : « l'élève y est vu avant tout à travers son potentiel à « savoir répondre » aux exigences du monde économique, dans une optique de circulation des personnes et de valorisation des qualifications. »

parce qu'elles ne rejettent aucun type de processus d'enseignement-apprentissage ni aucune forme de contenu. Elles se distinguent entre elles simplement du fait des priorités qu'elles établissent dans le « *pour quoi ?* », le « *quoi ?* » et le « *comment ?* ».

1. Tout d'abord, l'approche « Nation-Unies » (PNUD, FNUAP, UNESCO, UNICEF...) <sup>344</sup> met l'accent sur les savoir-être, ou *life-skills*. Roegiers y voit l'intérêt d'être un vecteur de citoyenneté universelle ainsi que la possibilité d'élargir le rôle de l'école. Cependant, une telle approche contient le risque d'affaiblir les apprentissages fondamentaux ainsi que celui de devenir un code de conduite normatif. On peut rattacher à cette approche le développement des compétences psycho-sociales, ainsi que les « *éducations à...* » la santé, l'hygiène, la citoyenneté, l'écologie... Le cadre est celui d'une citoyenneté nationale et internationale et les enjeux ceux d'un développement global durable. Mais bien souvent, « *les responsables des programmes scolaires ne savent pas comment incorporer ces nouveaux contenus que sont les life skills. Dès lors, la plupart du temps, ils constituent un contenu à part, et sont développés dans des activités distinctes des apprentissages par disciplines.* » <sup>345</sup> Dans cette approche, ce que l'on nomme compétence recouvre un *comportement* à acquérir au quotidien.

2. Ensuite, l'approche « interdisciplinarité » met l'accent sur les compétences transversales, ou compétences génériques. Bien que le terme de *compétence transversale* soit sujet à critiques <sup>346</sup> - Roegiers y préfère le terme de capacités transversales ; Bernard Rey celui d'« intentions transversales » <sup>347</sup> - son succès dans les milieux enseignants notamment explique qu'il se conserve et reste couramment employé. Les compétences transversales désignent « *des outils intellectuels et méthodologiques qui traversent les différentes disciplines scolaires* » <sup>348</sup>. Cette approche se fonde comme son nom l'indique sur des situations interdisciplinaires et présente donc l'avantage de ne pas être enfermée dans telle ou telle discipline. De plus, les

---

<sup>344</sup> PNUD : Programme des Nations-unies pour le développement ; FNUAP : Fonds des Nations unies pour la population ; UNESCO : The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ; UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund.

<sup>345</sup> ROEGIERS X. (coord.), *Les pratiques de classe dans l'APC*, op. cit., p. 21.

<sup>346</sup> REY Bernard, *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris, 1998 (1<sup>re</sup> édition 1996).

<sup>347</sup> « *Si l'on veut vraiment élaborer une pédagogie qui se centre sur l'élève, il ne suffit pas de porter son attention sur les mécanismes de construction ou d'exercice d'une compétence, qui constituent en quelque sorte la partie terminale du processus. Il faut aussi s'occuper des actes intentionnels qui, en amont, constituent la situation en lieu d'élaboration ou d'usage d'une compétence. [...] Il ne suffit pas que l'élève apprenne des compétences intellectuelles, des procédures, des opérations logiques, des règles de toute sorte, il faut encore qu'il décide de voir le monde sous un certain angle, sous l'angle précisément où il apparaît comme lieu possible d'application de ces compétences. [...] Ce n'est donc plus un problème de compétence, mais d'intention.* », Ibid., p. 205 et 208.

<sup>348</sup> ROEGIERS X. (coord.), *Les pratiques de classe dans l'APC*, op. cit., p. 22.



compétences transversales correspondent à la représentation majoritaire qu'ont les enseignants d'une compétence. Elle permet de donner du sens aux démarches d'enseignement et d'apprentissage en ouvrant sur d'autres perspectives que disciplinaires. La limite principale de cette approche, lorsqu'elle devient l'entrée principale d'un curriculum, est de générer des insécurités car peu de pistes concrètes l'accompagnent pour rendre les apprentissages opérationnels. Il s'agit en effet d'une innovation difficile à implanter dans un système éducatif sans une politique volontariste, notamment en termes de moyens (en formation et matériel). C'est une dérive que X. Roegiers a pu observer en Belgique, au Québec, ou encore au Maroc ou au Bénin. En outre, cette approche n'est pas accompagnée d'un lien fort avec l'évaluation (il est quasiment impossible d'évaluer en tant que telles des capacités transversales), ce qui ne permet pas non plus de la rendre opérationnelle. Dans le vocabulaire de l'Union européenne, on parle de « compétences-clés » plutôt que de compétences transversales, dans la mesure où les compétences ne sont pas avant tout considérées comme communes aux disciplines mais comme constitutives d'un « *bagage intellectuel nécessaire pour assurer à l'individu la mobilité et l'adaptation à un environnement changeant.* »<sup>349</sup> Dans ce cadre, la notion de compétence renvoie à celle de *capacité*.

3. L'approche « anglo-saxonne » met l'accent sur les profils de sortie en termes de standards. Cette démarche permet une uniformisation des systèmes éducatifs, le plus souvent dans une perspective d'employabilité. C'est d'une part une approche très opérationnelle et très concrète et d'autre part une manière de prendre en compte les réalités du monde du travail à travers la dimension d'employabilité. Toutefois, X. Roegiers observe que ce type d'approche a tendance à réduire la dimension culturelle ainsi que le regard critique au sein des apprentissages. La définition des curriculums en termes de *skills* (savoir-faire) conduit alors, selon lui, à un appauvrissement des systèmes éducatifs. De plus, cela favorise une grande différenciation entre établissements qui entraîne leur catégorisation et ainsi leur mise en concurrence. Dans les faits, cette approche aboutit à renforcer la sélectivité globale au sein du système. Il y a toutefois deux façons de considérer une approche par les savoir-faire ou *skills*. 1. Dans l'enseignement général, les savoir-faire peuvent s'inscrire dans la logique de la pédagogie par objectifs. Dans ce cadre, la notion de compétence, parfois nommée *compétence disciplinaire* peut s'apparenter à celle

---

<sup>349</sup> ROEGIERS X., art. cité, p. 69.

d'*objectif spécifique*. 2. Cependant, de manière plus large, les *skills* aujourd'hui « *servent surtout à définir les normes qui permettent de valoriser une qualification professionnelle, et à défendre ses compétences sur le marché du travail, à l'échelle nationale ou internationale* »<sup>350</sup>. C'est pourquoi l'idée de compétences dans ce contexte renvoie, à travers la notion de *skills*, à celle de *standards*. Or, pour Roegiers, « *les skills, et, de manière plus générale, les standards [...] sont tous des savoir-faire qui sont plus complexes qu'un savoir-faire élémentaire, mais qui n'ont pas le niveau de complexité d'une compétence situationnelle.* »<sup>351</sup> La grande majorité des critiques à l'égard de l'approche par compétence sont en réalité des oppositions à ce modèle particulier d'APC.

4. La « *pédagogie de l'intégration* », approche à laquelle les propres travaux de X. Roegiers contribuent<sup>352</sup>, met l'accent sur le profil de sortie, pensé en termes de familles de situation. Dans cette perspective, l'élève doit pouvoir faire face à un certain nombre de situations complexes (des problèmes et tâches complexes de la vie quotidienne, professionnelle, scolaire). Il va sans dire que la présentation qu'en fait Roegiers propose plus d'avantages que de limites, celles-ci se bornant finalement à la dépendance à un minimum de matériel pédagogique par élève (des cahiers/recueils de situations complexes). Cette approche présente trois intérêts : être une réponse réaliste en termes d'efficacité (les élèves progressent davantage) ; être une réponse à la diminution de l'équité des systèmes éducatifs (les élèves les plus faibles progressent plus que les élèves les plus forts) ; prendre en compte les contextes et particularités locales (contrairement à l'approche par standards par exemple) à l'intérieur des curriculums. C'est d'ailleurs volontairement en rupture vis-à-vis du modèle des standards que s'est développée depuis les années 1990 l'approche par l'intégration des acquis ou la pédagogie de l'intégration. L'un de ses premiers concepteurs et défenseurs étant Jean-Marie de Ketele, membre de la commission Thélot. L'ambition de cette approche est de « *fournir à chaque élève le bagage cognitif, gestuel, affectif qui lui permettra d'agir concrètement dans des situations complexes, en tant que citoyen responsable* »<sup>353</sup>. La pédagogie de l'intégration « *consiste à rendre les apprentissages plus finalisés, orientés vers un savoir-agir en situation, à travers un réinvestissement perpétuel des*

---

<sup>350</sup> ROEGIERS X. (coord.), *Les pratiques de classe dans l'APC*, op. cit., p. 22.

<sup>351</sup> ROEGIERS X., *Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences*, doc. cit., p. 27.

<sup>352</sup> Selon lui, « C'est cette conception de la compétence qui est véhiculée aujourd'hui dans les écrits des principaux auteurs francophones (Paquay, De Ketele, Tardif, Rey, Le Boterf, Perrenoud, Beckers [...]) » *Ibid.*, p. 25.

<sup>353</sup> ROEGIERS X., art. cité, p. 67.

acquis. »<sup>354</sup> Dans ce cadre, la compétence est définie de la façon suivante : « *la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* »<sup>355</sup>. La notion essentielle ici est bien celle de « famille de situations-problèmes » qui inscrit la compétence dans un champ d'action à la fois précis et non étriqué, ce qui la rend opérationnelle dans les apprentissages car elle devient évaluable. Ainsi que le souligne Gérard Scallon<sup>356</sup> : « *De toutes les définitions recensées, c'est celle de Rogiers [...] qui rejoint le plus les préoccupations d'évaluation, en raison de sa référence explicite à des situations problèmes* »<sup>357</sup>. Dans le cadre de notre réflexion, nous garderons donc à l'esprit qu'une approche par compétences, pour être opérationnelle, doit être évaluable. Conjointement, pour garantir le développement d'un esprit critique et une véritable autonomie intellectuelle, l'APC doit se travailler dans des familles de situations permettant à la compétence d'être exercée, avec discernement, sans être un simple « savoir-refaire ». Comme le résume Roegiers mettant en perspective la notion de compétence comme savoir-faire/*skills* (potentiel à agir avec du contenu scolaire ou technique), compétence générique (potentiel à agir avec contexte) et compétence situationnelle (potentiel à agir avec du contenu scolaire ou technique au sein de situations) :

*« Seules les compétences de cette dernière catégorie permettent un pouvoir d'action avec une certaine largeur et une certaine profondeur : les savoir-faire sont limités, et relèvent souvent de l'exécutant tandis que les compétences génériques sont générales, et ne permettent l'action que si elles-mêmes ont été activées par l'apprenant dans des contextes très variés. »*<sup>358</sup>

---

<sup>354</sup> ROEGIERS X. (coord.), *Les pratiques de classe dans l'APC*, op. cit., p. 24.

<sup>355</sup> ROEGIERS X., *Une pédagogie de l'intégration*, op. cit., p. 66.

<sup>356</sup> Gérard Scallon, titulaire d'un doctorat en théorie de l'éducation, avec spécialisation en mesure et évaluation, est professeur au département de mesure et d'évaluation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Québec). Il y est notamment créateur et titulaire de plusieurs cours d'évaluation formative des apprentissages dispensés dans le cadre des programmes de formation des maîtres.

<sup>357</sup> SCALLON Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, Canada, 2004, p. 105.

<sup>358</sup> ROEGIERS X., *Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences*, doc. cit., p. 25.

## 1. Quelle approche par compétences dans les travaux de l'Union européenne ?

À la lumière de ces clarifications, nous pouvons à présent analyser ce que recouvre l'emploi de la notion de compétence dans les travaux sur le socle commun ainsi que dans ceux qui ont eu une certaine influence sur sa construction, comme par exemple la définition européenne des compétences-clés. L'analyse semble ambiguë car plusieurs approches sont en jeu, de façon imbriquée. On retrouve, dans l'enseignement supérieur comme dans le secondaire, une approche par les standards, qui vise à uniformiser les systèmes éducatifs. Cependant, on trouve également une approche basée sur des capacités transversales ainsi que, dans une moindre mesure, sur les *life-skills*. Toutefois, nous verrons que les travaux les plus récents de la Commission européenne penchent nettement pour le premier modèle.

Le processus de Bologne, initié à la fin des années 1990 et qui aboutit en 2010 à la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur<sup>359</sup>, s'est donné comme objectif de permettre une plus grande mobilité professionnelle des enseignants et des étudiants en harmonisant les cursus et les diplômes. Deux pans de la transformation sont apparus l'un après l'autre : changement de structure (avec la réforme licence/master/doctorat) puis changement dans les contenus, induits par la nécessité de présenter, avec transparence, les qualifications réelles des étudiants. Or, il est incontestable que ce processus, qui présente l'avantage de construire un espace européen facilitant la mobilité des étudiants comme des enseignants-chercheurs durant leurs études et leurs carrières, est construit idéologiquement dans une perspective de compétition économique mondiale qui lui confère, *in fine*, un sens particulier. Comme l'affirme la déclaration finale de la Conférence de Budapest et Vienne, le 12 mars 2010 :

*« À travers ce processus, les pays, les institutions et les parties prenantes de l'Union européenne adaptent continuellement leurs systèmes éducatifs supérieurs, les rendant plus compatibles entre eux et fortifiant leurs mécanismes d'assurance qualité. Pour tous ces pays, le but principal est d'augmenter la mobilité du personnel et des étudiants et de faciliter l'employabilité. »<sup>360</sup>*

Comme le stipulait dès 1999 la Déclaration de Bologne : « *Nous devons en particulier*

---

<sup>359</sup> « European Higher Education Area » (EHEA).

<sup>360</sup> «Through this process, countries, institutions and stakeholders of the European area continuously adapt their higher education systems making them more compatible and strengthening their quality assurance mechanisms. For all these countries, the main goal is to increase staff and students' mobility and to facilitate employability.» Repéré sur le site officiel de l'espace européen de l'enseignement supérieur : <http://www.ehea.info/>

*rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur.* »<sup>361</sup>

Toutefois, la démarche européenne ne se limite pas à des exigences d'employabilité puisqu'elle inscrit également des compétences jugées fondamentales dans un processus d'éducation et de formation tout au long de la vie. Ceci s'observe à travers le cadre de référence des « compétences clés » définies par l'Union européenne en 2005-2006 pour la scolarité obligatoire. Dans la mesure où le HCE fait explicitement référence dans ses propres *Recommandations pour le socle commun* du 23 mars 2006 à la « Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », présentée par la Commission des communautés européennes, le 10 novembre 2005, il est important pour nous d'étudier ce cadre de référence.

Les 23 et 24 mars 2000 a lieu le Conseil européen extraordinaire de Lisbonne, qui met en place une stratégie pour tendre vers une « *Europe de l'innovation et de la connaissance* », ce que le Conseil explique ainsi :

*« Deux évolutions récentes sont en train de modifier profondément l'économie et la société contemporaine. La mondialisation de l'économie impose que l'Europe soit à la pointe de tous les secteurs dans lesquels la concurrence s'intensifie fortement. L'arrivée subite puis l'importance croissante des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les sphères professionnelle et privée ont une double conséquence : proposer une révision complète du système éducatif européen et garantir un accès à la formation tout au long de la vie. »*<sup>362</sup>

De la sorte, les décisions et processus qui font suite à ce Conseil de Lisbonne sont inscrits sous l'exigence de la double priorité de la croissance et de l'emploi. À cette fin, l'objectif premier consiste à « *devenir la zone économique la plus compétitive au monde* »<sup>363</sup>. La « *révision complète du système éducatif européen* » se fonde donc sur cet objectif. De ce point de vue, le chômage est un « *fléau* » qu'il faut « *éradiquer* ». En effet, non seulement les chômeurs sont décrits comme ne produisant pas de richesses, mais en plus ils représentent, pour les sociétés, un coût substantiel. Ainsi, dans le cadre de la recherche du « *plein emploi* » nécessaire à une économie compétitive, le secteur des technologies de l'information et de la communication (TIC) apparaît porteur d'un « *potentiel important pour [...] l'emploi* » qui le rend essentiel aux yeux des

---

<sup>361</sup> Ministres européens de l'Éducation, L'espace européen de l'enseignement supérieur. Déclaration de Bologne. 19 juin 1999. Repéré sur le site du Conseil européen :

[https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/KeyDocs/BologneD%C3%A9cl\\_FR.asp](https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/KeyDocs/BologneD%C3%A9cl_FR.asp)

<sup>362</sup> « Le Conseil européen extraordinaire de Lisbonne (mars 2000) : vers une Europe de l'innovation et de la connaissance », Europa, site de synthèses de la législation de l'UE.

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM:c10241>

<sup>363</sup> *Ibid.* De même pour les citations qui suivent.

ministres européens : « *Il a été estimé qu'entre 2000 et 2010, la moitié des emplois créés en Europe proviendront de façon plus ou moins directe des technologies de l'information, à l'image des emplois qui ont été générés par l'avantage comparatif de l'UE dans la téléphonie mobile.* »<sup>364</sup>

En 2005, c'est-à-dire, à mi-parcours de la « stratégie de Lisbonne », le bilan est « mitigé » : « *Les performances prévues de l'économie européenne en matière de croissance, de productivité et d'emploi n'ont pas été atteintes. La création d'emplois a ralenti et les investissements dans la recherche et le développement restent insuffisants* »<sup>365</sup>. Devant ce constat jugé décevant, le Conseil décide d'encourager plus énergiquement des actions concrètes à mettre en place dans les États membres, en laissant de côté les objectifs chiffrés. Les priorités sont toujours : davantage de croissance et davantage d'emplois. Pour ce faire, les stratégies sont les suivantes : « *rendre l'Union européenne plus attrayante pour les investisseurs et les travailleurs* » ; « *encourager la connaissance et l'innovation* »<sup>366</sup> ; « *attirer un plus grand nombre de personnes sur le marché du travail et moderniser les systèmes de protection sociale* » ; « *améliorer la capacité d'adaptation des travailleurs et des entreprises, et accroître la flexibilité des marchés du travail* » ; enfin : « *encourager la connaissance et l'innovation, en améliorant l'investissement dans la recherche et le développement, en facilitant l'innovation, l'adoption des technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'utilisation durable des ressources[...]* »<sup>367</sup>.

C'est donc dans cet esprit que paraît la « *Recommandation du Parlement européen du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la*

---

<sup>364</sup> « *Cette économie numérique, qui permet d'améliorer la qualité de vie, est un facteur de meilleure compétitivité et de création d'emplois.* », *Ibid.* À ce propos, on lira sur le même site, « *i2010: la société de l'information et les médias au service de la croissance et de l'emploi* ». On peut y lire que cette nouvelle politique basée sur l'intégration des TIC « *vise notamment à encourager la connaissance et l'innovation afin de soutenir la croissance ainsi que la création d'emplois plus nombreux et de meilleure qualité* ».

<sup>365</sup> « *Un nouvel élan pour la stratégie de Lisbonne (2005)* », <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM:c11325>. Ce texte insiste à nouveau sur ce point : « *Il est essentiel de relever la qualité et le niveau de l'éducation et de la formation si l'on veut renforcer la compétitivité et le dynamisme de l'Europe* ».

<sup>366</sup> Lors du Conseil de l'UE de Bruxelles du 20 mai 2008, la ligne de conduite est réaffirmée : « *il conviendrait de renforcer le pôle "éducation" du triangle de la connaissance formé par la recherche, l'innovation et l'éducation. A l'ère de la mondialisation, il est capital pour la réussite de l'Europe de dispenser un enseignement de grande qualité et d'investir davantage et plus efficacement dans le capital humain et dans la créativité tout au long de la vie. Agir dans ce sens peut faciliter la progression vers l'économie de la connaissance et combler l'écart qui nous en sépare, créer des emplois plus nombreux et de meilleure qualité et contribuer à maintenir des situations budgétaires saines.* »

<sup>367</sup> « *Un nouvel élan pour la stratégie de Lisbonne (2005)* »  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM:c11325>

vie »<sup>368</sup>. Ce document s'inscrit dans la perspective de la stratégie de Lisbonne qui considère qu'« *une mesure essentielle de la réponse de l'Europe à la mondialisation et à l'évolution vers des économies basées sur la connaissance [...]* » réside dans « *l'adoption d'un cadre européen [définissant] les nouvelles compétences de base à acquérir par l'éducation et la formation tout au long de la vie* »<sup>369</sup>. Et c'est ainsi dans ce cadre de référence que sont détaillées les huit « compétences clés », qui sont présentées comme « *nécessaires à l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et l'employabilité dans une société fondée sur la connaissance* », et desquelles les États membres sont invités à s'inspirer pour établir leur propre socle. Ces compétences clés se déclinent ainsi :

- « 1. Communication dans la langue maternelle ;
2. Communication en langues étrangères ;
3. Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;
4. Compétence numérique ;
5. Apprendre à apprendre ;
6. Compétences sociales et civiques ;
7. Esprit d'initiative et d'entreprise ;
8. Sensibilité et expression culturelles. »<sup>370</sup>

Nous pouvons observer rapidement les différences entre les composantes de ce socle européen et celui adopté par le Parlement en France. En effet, les compétences 5 (Apprendre à apprendre) et 8 (Sensibilité et expression culturelles) n'apparaissent pas dans le socle français. Nous avons vu pour quelles raisons à travers les travaux du HCE. Par ailleurs, la compétence 7 ne s'intitule pas, en France « Esprit d'initiative et d'entreprise », ce qui aurait été susceptible de controverses dans le milieu éducatif. Pourtant, la création d' « *un climat plus favorable à l'esprit d'entreprise et à la compétitivité* » fait pleinement partie de la « stratégie » européenne (cf. Conclusions de la Présidence du Conseil de Barcelone en mars 2002). La lecture des attendus, dans chaque

---

<sup>368</sup> Journal officiel de l'Union européenne, 30.12.2006.

<sup>369</sup> *Ibid.*, p. 1, § 1.

<sup>370</sup> Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO L 394 du 30.12.2006, p. 10-18 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FR>

La commission européenne a adopté en janvier 2018 une nouvelle définition des compétences clés qui sont désormais définies ainsi : « *les compétences en lecture et en écriture ; les compétences linguistiques ; la compétence mathématique et les compétences en sciences, en technologies et en ingénierie ; la compétence numérique ; les compétences personnelles, sociales et en matière d'apprentissage ; les compétences civiques ; les compétences entrepreneuriales ; les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles.* » Commission européenne, Annexe de la *Recommandation du conseil relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles. 17 janvier 2018. Repéré sur le site Europa : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0024&from=EN>

compétence clé, révèle le lien fort que l'Union européenne entend créer entre le monde de l'école et le monde du travail. Par exemple, dans la compétence 5 « Apprendre à apprendre », on trouve l'idée suivante : « *Si l'apprentissage est orienté vers un emploi particulier ou des objectifs de carrière, l'individu devrait connaître les compétences, les connaissances, les aptitudes et les qualifications requises. [...] il devrait être capable de rechercher les offres d'éducation et de formation et les orientations et/ou aides disponibles* »<sup>371</sup>. Dans la compétence 7 « Esprit d'initiative et d'entreprise », ceci est encore plus prégnant :

*« Les connaissances nécessaires comprennent la capacité d'identifier les possibilités offertes aux fins d'activités privées, professionnelles et/ou commerciales, y compris les aspects de plus grande ampleur qui sont révélateurs du contexte dans lequel des personnes vivent et travaillent, comme une compréhension générale des mécanismes de l'économie, et des possibilités offertes à un employeur ou à une organisation et des enjeux que ceux-ci doivent relever. Les individus devraient être au fait de la position éthique des entreprises, et de la manière pour elles d'être une force du bien, par exemple en menant une activité de commerce équitable ou en étant une entreprise sociale. »*<sup>372</sup>

Le cadre idéologique étant posé, comment les compétences-clés européennes sont-elles définies et organisées ? Le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne en donnent une définition mentionnant le lien au *contexte* d'exercice de la compétence. En outre, ils en présentent l'ensemble des possibles comme un tout unifié, en termes d'émancipation individuelle, de citoyenneté et d'employabilité : « *Les compétences sont définies en l'occurrence comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi.* »<sup>373</sup> La lecture de chacune des huit compétences-clés révèle que le contexte dont il est question n'est pas scolaire, mais celui de la vie quotidienne et professionnelle. Les compétences s'apparentent ainsi à des capacités transversales, non disciplinarisées. Elles sont toutes présentées d'une manière similaire : après une définition, le texte précise de quoi la compétence doit se composer, entre connaissances, aptitudes et attitudes. Quelques exemples tirés du texte permettent de comprendre ce que recouvrent ces notions.

---

<sup>371</sup> *Ibid.*

<sup>372</sup> *Ibid.*

<sup>373</sup> *Ibid.*



La première compétence (« Compétence dans la langue maternelle ») est définie ainsi :

*« La communication dans la langue maternelle est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle ; dans l'éducation et la formation, au travail, à la maison et pendant les loisirs. »*<sup>374</sup>

Telle quelle, c'est une compétence très vaste - et donc vague d'un point de vue opérationnel car elle ne peut pas donner lieu à une évaluation claire. C'est d'ailleurs le cas des autres compétences-clés et c'est encore plus évident dans le cas de la deuxième : « *Communication en langues étrangères* » dont la définition stipule qu'

*« [...] elle s'appuie sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle (éducation et formation, travail, maison et loisirs) selon les désirs et les besoins de chacun. »*<sup>375</sup>

En outre, il est à noter que dans cet énoncé, la référence aux « désirs et besoins de chacun » est pour le moins problématique, si l'on comprend « chacun » dans le sens de « chaque élève »<sup>376</sup>. Il paraît en effet ardu de déterminer précisément la manière de faire acquérir une compétence, si celle-ci est modulable en fonction des « désirs et besoins » des individus. De plus, cela sous-entend que les compétences ne sont pas un « minimum » à atteindre pour tous, mais un cadre adaptable. Il reste que les conditions de cette modularité sont floues : qui, au sein des États membres, décide de ce que sont les *besoins* des élèves - et de quels élèves ?- et par quelle méthode recueille-t-on le *désir* de ces derniers ? Si l'intention d'adapter l'enseignement et les apprentissages aux situations et aux besoins particuliers des élèves peut sembler pertinente, la modulation de la définition de la compétence elle-même en fonction des besoins l'est nettement moins. De même, la référence aux *désirs* des élèves, dans le cadre de l'acquisition d'une compétence jugée indispensable, paraît inappropriée. En effet, dès l'instant où la stratégie politique consiste à travailler à partir d'un référentiel de compétences dont l'acquisition par chaque apprenant est estimée indispensable, les définitions des compétences doivent d'une part être les mêmes pour tous et d'autre part rendre possible l'évaluation de leur acquisition effective.

---

<sup>374</sup> *Ibid.*

<sup>375</sup> *Ibid.*

<sup>376</sup> Une note du document précise en effet, que pour certains élèves « *vivant dans des familles ou des communautés bilingues ou multilingues* », et dont la langue officielle du pays n'est pas nécessairement la langue maternelle, la compétence 2 peut être une langue officielle du pays et non à proprement parler une langue étrangère. *Ibid.*

C'est à la pédagogie, ensuite, de s'adapter aux besoins et situations des élèves. Autrement dit, dans le cadre des compétences-clés européennes, ce sont les destinations à atteindre qui semblent soumises à variation et non les seules manières de s'y rendre.

Pour revenir à la première compétence-clé, sa définition est suivie de courts développements sur les connaissances, aptitudes et attitudes la composant. Les *connaissances* nécessaires à sa maîtrise sont exprimées de la sorte :

*« La capacité de communiquer découle de l'acquisition de la langue maternelle, qui est intrinsèquement liée au développement de la capacité cognitive qu'a l'individu d'interpréter le monde et d'avoir des relations avec les autres. La communication dans la langue maternelle exige de l'individu une connaissance du vocabulaire, d'une grammaire fonctionnelle et des mécanismes langagiers. Elle suppose une connaissance des principales modalités d'interaction verbale, des différents types de textes littéraires et non littéraires, des principales caractéristiques des multiples styles et registres de langage, et de l'éventail des formes de langage et de communication en fonction des situations. »<sup>377</sup>*

La description de ces connaissances appelle deux remarques. Tout d'abord, c'est l'aspect fonctionnel qui est mis en avant. Il s'agit en effet de communication, pas d'expression. On repère cet aspect explicitement dans le cas de la « grammaire fonctionnelle ». Toutefois, et c'est notre deuxième remarque, les définitions restent très vagues et peuvent ainsi induire des interprétations variées. Que signifie : « une connaissance du vocabulaire » ? Ceci peut être traduit dans divers systèmes de manières très différentes. Cependant, l'aspect fonctionnel, déterminant, peut tendre vers une réduction du périmètre des connaissances en jeu.

Quant aux *aptitudes* correspondant à la compétence, le texte les exprime de la façon suivante :

*« Les individus devraient avoir des aptitudes à communiquer, sous forme écrite ou orale, dans une diversité de situations et à surveiller et adapter leur communication en fonction du contexte. Cette compétence inclut aussi l'aptitude à distinguer et à utiliser différents types de textes, à chercher, recueillir et traiter l'information, à utiliser des aides ainsi qu'à formuler et exprimer ses arguments, oralement ou par écrit, d'une manière convaincante en fonction du contexte. »<sup>378</sup>*

Si les connaissances sont les ressources indispensables, les aptitudes décrites ressemblent plus à des compétences, bien qu'elles soient encore ici très générales. En réalité « *communiquer, sous forme écrite ou orale, dans une diversité de situations* » renvoie déjà à une pluralité de

---

<sup>377</sup> *Ibid.*

<sup>378</sup> *Ibid.*

compétences, du fait même de la diversité des situations<sup>379</sup>. De la sorte, on peut autant s'interroger sur l'aspect réducteur des aptitudes attendues, au regard des ambitions littéraires françaises traditionnelles que mettre en doute la possibilité de faire acquérir par tous ces aptitudes, et à plus forte raison la compétence générale qui les regroupe.

Concernant les *attitudes* attendues, le texte fait état qu'

« Une attitude positive à l'égard de la communication dans la langue maternelle requiert un esprit ouvert au dialogue constructif et critique, un goût pour les qualités esthétiques et une volonté de rechercher ces dernières, ainsi qu'un intérêt pour la communication avec les autres. Cela implique une prise de conscience de l'impact du langage sur les autres et la nécessité de comprendre et d'utiliser la langue d'une façon positive et socialement responsable. »<sup>380</sup>

Ici encore, il n'est pas aisé de concevoir la façon d'évaluer « un esprit ouvert au dialogue constructif et critique » ainsi que d'imaginer une méthode pour que l'esprit de tous les élèves acquièrent cette ouverture. Ainsi, si l'attitude attendue a de fortes chances de recueillir l'unanimité, elle reste un objectif difficilement conciliable avec l'exigence d'acquisition effective par tous.

Nous voyons par ce qui précède que les compétences-clés européennes ne répondent pas à la définition de la compétence que l'on trouve dans la pédagogie de l'intégration, mais qu'elles sont avant tout des capacités transversales, tout en faisant une place à certaines *life-skills*. Cependant, elles s'inscrivent dans un cadre qui recherche en priorité l'uniformisation des différents systèmes européens ainsi qu'une meilleure employabilité, ce qui correspond davantage au modèle anglo-saxon. Du point de vue d'une application pratique, elles présentent donc le désavantage lié aux compétences transversales, qui sont difficiles à mettre en œuvre concrètement et à évaluer. Elles souffrent également, de notre point de vue, d'une identité ambiguë, entre d'une part le cadre explicitement néolibéral dans lequel elles s'inscrivent et d'autre part l'ambition affichée de certaines *life-skills* en termes de développement philanthropique, culturel ou politique<sup>381</sup> dont on

---

<sup>379</sup> Si le propre d'une compétence est de pouvoir être exercée dans des situations *différentes*, celles-ci sont toutefois similaires (c'est le sens de la *famille* de situations dont parle Roegiers) et non *diverses*. Dans ce sens, changer de famille de situation, c'est recourir à une nouvelle compétence.

<sup>380</sup> Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, in JO L 394 du 30.12.2006, p. 10-18 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FR>

<sup>381</sup> Par exemple : « Les compétences sociales et civiques [...] couvrent toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées, et pour résoudre d'éventuels conflits. » ;

peine à concevoir qu'elles puissent ne pas être circonscrites par ce cadre qui les porte. Aussi l'évolution des politiques européennes confirme-t-elle cet aspect. La stratégie « Europe 2020 »<sup>382</sup>, qui a succédé à la stratégie de Lisbonne pour couvrir la décennie 2010-2020, est à ce titre révélatrice d'une certaine vision de l'éducation et en son sein, de la notion de compétence. L'éducation y est en effet subordonnée aux impératifs d'emploi et de croissance et les objectifs qui lui sont assignés répondent exclusivement à ceux-là<sup>383</sup>. C'est dans cette perspective que l'Union européenne adopte le 10 juin 2016 le « *New Skills Agenda for Europe* »<sup>384</sup>, pour développer les « *skills* », traduits en français par compétences<sup>385</sup>. Cette stratégie passe par une relance des recommandations sur les huit compétences-clés citées plus haut, parmi une dizaine d'actions décidées. Or, à la lecture du document « Europe 2020 », daté de 2010, il est frappant de constater que le développement des *skills* ne mentionne plus de référence explicite à « l'épanouissement et le développement personnels » ou encore la « citoyenneté active », à travers l'acquisition de compétences. Cette dernière est en effet tout entière orientée vers l'emploi et la croissance. Les États membres doivent ainsi s'attacher, dans le domaine de l'éducation, « à veiller à l'acquisition et à la reconnaissance [...] des compétences nécessaires pour participer à la formation continue et au marché du travail »<sup>386</sup>. De la sorte, l'initiative phare dont découlera six ans plus tard la « *Nouvelle stratégie pour les compétences en Europe* », et intitulée

---

« *Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique.* » ; « *Il est également fondamental de connaître les notions fondamentales d'individu, de groupe, d'organisation du travail, d'égalité entre les hommes et les femmes et de non-discrimination, de société et de culture.* » ; *Ibid.*

<sup>382</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, *Europe 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*, Bruxelles, 3.3.2010 ; (consulté le 08/08/2017) :

[http://ec.europa.eu/archives/commission\\_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303\\_1\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/archives/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_fr.pdf)

<sup>383</sup> Ainsi le seul but concret affiché pour les systèmes éducatif est comptable et lié à une problématique d'emploi et de croissance : « [...] l'objectif en matière de réussite scolaire doit permettre de régler le problème de l'abandon scolaire dont le taux, qui est actuellement de 15 %, doit être ramené à 10 % et d'augmenter la part de la population âgée de 30 à 34 ans ayant achevé un cursus universitaire de 31 % à au moins 40 % en 2020 », *Ibid.*, p. 10.

<sup>384</sup> « Nouvelle stratégie pour les compétences en Europe ». La description n'existe pour l'instant qu'en anglais sur le site de la Commission européenne : <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>

<sup>385</sup> L'élimination d'une autre conception de la compétence au profit des « *skills* » est un indice de la limitation du cadre explicite englobant les compétences-clés. Comme le souligne X. Roegiers : « Si, dans la notion de « *skill* », il y a cette volonté de prise en compte de l'action de l'élève dans son milieu (l'acte cognitif, l'acte technique, l'acte civique...), elle est limitée à l'utilisation d'un ensemble déterminé de ressources et connues de l'élève. Il n'y a pas cette dimension de traitement d'une situation complexe (situation d'intégration) qui mobilise un ensemble de ressources acquises à identifier et à mobiliser par l'élève. » ROEGIERS X., *Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences*, doc. cit., p. 27.

<sup>386</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, *Europe 2020*, op. cit., p. 20.

« Une stratégie pour les nouvelles compétences et les nouveaux emplois »<sup>387</sup> a pour objectif « de créer les conditions propices à la modernisation des marchés du travail dans le but d'améliorer les taux d'emploi et de garantir la viabilité de nos modèles sociaux. »<sup>388</sup> Pour ce faire, le texte précise qu' « Il convient [...]de renforcer l'autonomie des citoyens grâce à l'acquisition de nouvelles compétences afin de permettre à la main-d'œuvre d'aujourd'hui comme de demain de s'adapter à de nouvelles conditions et à d'éventuelles réorientations de carrière, de faire baisser le chômage et d'accroître la productivité du travail. »<sup>389</sup> L'autonomie des citoyens est donc devenue synonyme d'adaptabilité de la main d'œuvre. Quant à l'approche par compétence, elle s'oriente vers une simple correspondance avec les attendus des employeurs. On l'observe à travers, notamment, les « *Conseils européens des compétences* », qui sont « destinés à mieux anticiper les besoins de compétences dans certains secteurs et à garantir une meilleure adéquation entre les compétences et les besoins du marché du travail. »<sup>390</sup> Cela est également explicite dans la « *Classification européenne des aptitudes, compétences, qualifications et professions (European Skills/Competences, qualifications and Occupations – ESCO)* »<sup>391</sup>, un outil « en cours de développement » qui « fournira une description des compétences et des qualifications requises pour un large nombre de professions »<sup>392</sup>. En définitive, nous pouvons craindre que l'approche par compétence adoptée par l'Union européenne se résume de plus en plus à une approche par standards, à des fins d'employabilité. Les références à des compétences génériques -comme en trouve dans les cadre des « *key-competencies* »- généreuses mais difficiles à rendre opérationnelles, prennent dans un tel contexte un rôle d'édulcorant. Si l'évolution des travaux européens confirme cette hypothèse, c'était déjà perceptible, comme nous venons de le

---

<sup>387</sup> <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=822&langId=fr>

<sup>388</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, *Europe 2020*, op. cit., p. 19.

<sup>389</sup> *Ibid.* Le document annexe synthétise cette vision de façon encore plus explicite : la stratégie « vise à moderniser les marchés du travail, en favorisant la mobilité professionnelle et le développement de compétences tout au long de la vie, afin d'améliorer la participation au marché du travail et d'établir une meilleure adéquation entre l'offre et la demande. ». Dans cette optique, « l'initiative phare » dans le domaine de l'éducation, « *Jeunesse en mouvement* [...] vise à renforcer les performances des systèmes éducatifs et à consolider l'attractivité internationale de l'enseignement supérieur européen. » *Ibid.*, p. 33.

<sup>390</sup> « *Conseils européens de compétences* », site de la Commission européenne :

<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=784&langId=fr> (consultée le 17/03/2017)

<sup>391</sup> Commission européenne. *Classification européenne des aptitudes, compétences, qualifications et professions*, Emploi, affaires sociales et inclusion, 2012 (European Skills/Competences, qualifications and Occupations – ESCO) <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1326&langId=fr&moreDocuments=yes> (consultée le 19/04/2018).

<sup>392</sup> *Ibid.* Cf. également la publication de la Commission européenne, *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois — Anticiper les compétences requises et adapter l'offre de compétences aux besoins du marché du travail*, 20/04/2009 <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?pubId=98&langId=fr&catId=738&furtherPubs=yes&>

voir, dans les *Recommandations* de 2006, du fait que les compétences tendues vers la recherche d'emploi, la connaissance du monde du travail (par exemple : « *la capacité d'identifier les possibilités offertes aux fins d'activités privées, professionnelles et/ou commerciales* ») sont beaucoup plus précises que celles des autres dimensions.

## 2. Quelle approche par compétences pour le socle commun en France ?

La conception de la compétence dans les travaux autour du socle commun se rapproche-t-elle de celle développée par l'Union européenne ? Dans le rapport de la Commission Thélot<sup>393</sup>, on ne trouve pas de définition de la notion de compétences. Celle-ci est utilisée dans un sens général d'*aptitude* et un passage évoque les « *compétences transversales* ». Le « *socle commun des indispensables* », comme le nomment les membres de la commission, consiste en « *un bagage, dont il convient de munir les jeunes, afin qu'ils aient acquis les éléments de savoir et les aptitudes de base nécessaires pour réussir leur vie d'adulte.* »<sup>394</sup> Au cours des réflexions préparatoires au débat national, les propositions de formulation du problème des contenus n'ont pas manqué au sein de la commission, du type : « *Quelles sont les connaissances et compétences de base ?* » ; « *Quelles connaissances, compétences et valeurs les élèves doivent-ils maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire ?* » ; « *Les connaissances et les compétences apprises aujourd'hui sont-elles suffisantes ? Trop nombreuses ? Sont-elles cohérentes ?* » ; « *Peut-on s'accorder sur les connaissances, compétences et règles de comportement civiques et sociaux que tous les élèves doivent maîtriser à la fin de leur scolarité obligatoire ?* » ; « *Quelles connaissances, compétences et règles de comportement de base les élèves doivent-ils maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire ?* »<sup>395</sup>... Or, on ne trouve pas non plus, dans les archives des travaux de la commission, de débat interne sur la définition des compétences. Il apparaît toutefois de manière implicite que tous s'accordent pour exclure de cette définition les « *savoir-être* » (ce que X. Roegiers identifiait comme les « *life-skills* »), renvoyés ici aux « *règles de*

---

<sup>393</sup> Commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot (CDNAE), *Pour la réussite de tous les élèves, op. cit.*

<sup>394</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>395</sup> « Dossiers du président de la commission nationale chargée du débat national sur l'avenir de l'école, Claude Thélot. / Organisation du débat », AN 20060188/001.

comportement »<sup>396</sup>. De même, au sein du groupe de travail n° 3 qui s'est fixé pour mission de « Définir les objectifs et les contenus de l'enseignement »<sup>397</sup>, l'analyse des procès-verbaux des séances ne laisse pas entrevoir de discussion autour de la manière d'envisager les compétences. Parmi les missions attribuées à ce groupe de travail, on trouve notamment : « Définir pour la scolarité obligatoire (école et collège), le contenu du socle commun » et « Articuler connaissances et compétences »<sup>398</sup>, mais sans définition des compétences en question. Les archives du groupe de travail n°3 nous apprennent dans quelle mesure les compétences sont convoquées dans la réflexion de la commission. Il s'agit avant tout de pouvoir définir des objectifs, sans passer par les programmes disciplinaires : « le groupe déclare n'être ni qualifié ni désigné pour proposer des programmes ; il travaillera donc en termes de compétences à atteindre. »<sup>399</sup> Le recours à la notion de compétence doit donc être entendu comme un biais stratégique, permettant de contourner la question des programmes. Cette stratégie se comprend par la volonté explicite de « repolitiser » la question scolaire en déplaçant celle des contenus du cadre du seul ministère de l'Éducation nationale. Ainsi, décliner « les objectifs de la scolarité obligatoire en termes de compétences »<sup>400</sup> permet de donner une légitimité éthique et politique à l'entreprise de transformation de la scolarité obligatoire.

Par ailleurs, il existe une certaine différence entre les travaux internes de la commission et le rapport final eu égard à cette notion de compétences. Au sein du rapport, le « socle commun des indispensables », tel que la commission l'envisage (sous forme de simple proposition), contient cinq éléments, dont seuls deux sont considérés comme des compétences :

*« La Commission estime que le socle pourrait être constitué de deux piliers (la langue française et les mathématiques), de deux compétences (l'anglais de communication internationale et les technologies de la communication et de l'information), et de*

---

<sup>396</sup> Cf. par exemple la note d'Éric de Labarre, datée du 24 octobre 2003 : « Comme P. Balmand, je pense que les « règles de comportement » n'ont pas leur place dans ce sujet qui est centré sur l'acquisition des connaissances et des compétences. » *Ibid.*

<sup>397</sup> *Ibid.*, PV de la séance du 17/12/2003.

<sup>398</sup> *Ibid.* Les propositions de travail pour ce groupe étaient les suivantes : « État des lieux : Bilan du collège unique ; Bilan des IUFM / Missions : Définir pour la scolarité obligatoire (école et collège), le contenu du socle commun ; Définir et pondérer les disciplines d'enseignement ; l'enseignement des langues vivantes ; la filière littéraire ; Innovation et culture scientifique ; Articuler connaissances et compétences ; Préparer l'entrée dans la vie active ; Faut-il partager autrement l'éducation entre jeunesse et âge adulte ; Missions de l'école maternelle, élémentaire, du collège et du lycée. »

<sup>399</sup> PV de la sous-commission 3, séance du 7/01/2004, AN 20060183/3.

<sup>400</sup> *Ibid.*

Dans la première version de ce texte, proposé à l'ensemble des membres de la commission le 26 mai 2004, une idée supplémentaire apparaît : l'intention que les compétences, entendues comme *savoir-faire* ou *capacités pratiques*, doivent faire l'objet d'un référentiel à acquérir à l'intérieur de chaque discipline. Les deux compétences mises en avant par la formulation du socle commun sont quant à elles purement transdisciplinaires.

*« Les compétences fondamentales. Il est important de rappeler qu'il s'agit précisément de savoir-faire, de capacités pratiques, et non d'un savoir théorique : l'enseignement scolaire suit trop souvent une pente « naturelle » qui lui fait substituer le discours sur la pratique à l'apprentissage de la pratique même. Chaque discipline insistera sur les savoir-faire qui lui sont propres au travers d'un référentiel de compétences à acquérir. Toutefois, la commission attire l'attention sur deux savoir-faire dont l'appartenance au socle doit être clairement affirmée : [...] l'anglais international [...] La maîtrise des technologies de l'information et de la communication. »*<sup>402</sup>

Dans le rapport final, la partie sur le référentiel de compétences propre à chaque discipline a disparu<sup>403</sup>. La réorganisation de la scolarité souhaitée par la commission n'implique donc pas à proprement parler une approche par compétences, en dehors du souhait que « *l'anglais international* »<sup>404</sup> et « *la technologie de l'information et de la communication* » soient au cœur de situations d'apprentissages les plus diverses et fréquentes possibles. La commission demande en effet à ce qu'elles « *sortent effectivement du cadre strict des disciplines et acquièrent le statut de compétences transversales.* »<sup>405</sup> On comprend alors que la commission Thélot entend le terme *compétence*, dans son rapport final, comme ce qui ne relève pas d'une seule discipline, ou ce qui ne relève pas d'un savoir théorique. Quant à l'approche par compétences au sein des disciplines, le rapport n'en fait pas mention. Se trouve ainsi également mis de côté le tableau proposé par Marie-Hélène Leloup, inspectrice de l'Éducation nationale dans le premier degré, au cours de la séance du 28 janvier 2004. Ce « *tableau de compétences aux étapes clés de la scolarité*

---

<sup>401</sup> CDNAE présidée par Claude Thélot, *op. cit.*, p. 53.

<sup>402</sup> « Dossiers du président de la commission nationale chargée du débat national sur l'avenir de l'école, Claude Thélot. / Organisation du débat », AN 20060188/001.

<sup>403</sup> Les éléments devant faire partie du socle commun ont également été réduits dans le rapport final par rapport au texte présenté le 26 mai. Les « *cinq grands champs structurant le socle commun* » étaient en effet les suivants : 1. La langue ; 2. Les mathématiques ; 3. Les compétences fondamentales (anglais international et TIC) ; 4. La culture générale (humanités et sciences) ; 5. Civilité et citoyenneté. (*Ibid.*) Dans le rapport de la commission, la culture générale (humanités et sciences) ne fait plus partie du socle commun mais des « *autres enseignements communs fondamentaux.* » (CDNAE présidée par Claude Thélot, *op. cit.*, p. 55.)

<sup>404</sup> L'anglais de communication internationale est distinct de l'anglais comme langue vivante : cf. QUÉNIART Jacqueline : « Un concept vague, l'anglais de communication internationale ? », art. cit.

<sup>405</sup> CDNAE présidée par Claude Thélot, *op. cit.*, p. 54.



*obligatoire* »<sup>406</sup> est le seul exemple dans les travaux de la commission d'une écriture sous forme de compétences, concernant l'apprentissage de la langue française. Aux trois étapes définies (fin des apprentissages fondamentaux ; début du parcours diversifié ; fin de la scolarité obligatoire) sont en effet envisagées des grandes compétences, plus ou moins étendues en fonction du cycle. Par exemple, concernant le domaine « *Parler* », trois familles de compétences sont définies : « *compétences dans le domaine de la communication* » ; « *compétences dans le domaine de l'expression* » ; « *compétences dans le domaine de la langue* ». Chacun de ces groupes est constitué par des compétences plus élémentaires - dont la difficulté augmente avec l'avancement dans la scolarité - telles que « *Utiliser des connecteurs de temps, de lieu, de cause...* », « *Résumer un texte lu* », « *Dire un texte de façon expressive, en proposant une interprétation* »...

Concernant les disciplines traditionnelles, il est entendu qu'elles transmettent des connaissances, tout en permettant l'acquisition de deux compétences transversales particulières ainsi que des règles de comportement, renvoyant à l'apprentissage de la vie en société et à la formation du citoyen. Par contre, l'accent mis sur l'exigence de maîtrise des indispensables par tous les élèves ouvre la voie, à travers l'évaluation, à une possible approche par compétences, dans l'optique d'un centrage sur les acquis. Cette idée semble appuyée par Claude Thélot lui-même lorsqu'il affirme pendant les travaux de la commission : « *Il faut que nous nous éloignons le plus possible du programme, d'une définition par discipline alignée, pour véritablement aller à l'indispensable, et avec l'idée, dans cet indispensable, de n'y entrer que par les compétences.* »<sup>407</sup> Ce sont toutefois les travaux du Haut Conseil de l'Éducation (HCE) qui vont inscrire le socle commun en termes de compétences, sortant ainsi plus explicitement d'une approche disciplinaire.

Cependant, le fait que le socle commun de la commission Thélot ne soit pas avant tout pensé en termes de compétences est en soi un élément significatif. Alors même qu'un des membres de la commission était Jean-Marie De Ketele, spécialiste de la question et acteur du développement international des approches par compétences, les archives ne laissent apparaître aucun débat interne visant à reformuler dans cette optique le socle commun. À partir de ce constat, nous pouvons comprendre qu'aux yeux de la commission Thélot, le plus important, et le

---

<sup>406</sup> « Secrétariat général de la commission nationale chargée du débat national sur l'avenir de l'école. / Préparation du rapport final », séance du 28 janvier 2004, in AN 20060183/11.

<sup>407</sup> Propos de Claude Thélot rapportés par Philippe Claus et cités dans Gauthier R.-F. et Le Gouvello M., *op. cit.*, p. 38.

prioritaire, consiste dans la réorganisation de la scolarité, notamment au collège. Que le socle soit pensé en termes de compétences ou en termes de connaissances n'est donc pas ici déterminant. L'accent est mis en effet sur l'organisation tripartite de la scolarité, permettant de juxtaposer :

1. un socle de fondamentaux destinés à garantir que tous les élèves achèvent leur scolarité sans ignorer ce qui est indispensable de connaître pour un citoyen français du XXI<sup>e</sup> siècle ;
2. Un ensemble d'enseignements communs à tous mêlant humanités, sciences, langues vivantes, EPS, technologie et travail manuel, garantissant à la fois une communauté des cultures et une préparation à l'ensemble des voies s'ouvrant à l'issue de la scolarité obligatoire ;
3. Des options permettant la découverte ou l'approfondissement de champs disciplinaires variés, permettant à la fois d'accroître le bien-être des élèves à travers la prise en compte des goûts mais aussi d'offrir un espace de consolidation des éléments indispensables à l'intérieur même du cursus, sans reléguer les élèves concernés dans une filière à part, ni les priver des éléments d'une culture commune.

Une autre hypothèse, complémentaire, est avancée par Denis Meuret : si la commission Thélot n'est pas allée plus avant dans la détermination des compétences indispensables, ce n'est pas seulement parce qu'elle voulait laisser ce rôle à une entité indépendante, c'est aussi que les recherches à ce sujet faisaient défaut :

*« [...] la définition rigoureuse d'un socle des indispensables demanderait que l'on trouve, pour chaque type de compétence jugé souhaitable, le seuil en deçà duquel sa non maîtrise est réellement handicapante, ou plutôt, le panier de compétences dont la non maîtrise serait particulièrement préjudiciable à l'autonomie et à l'exercice de la citoyenneté. Ce travail exigerait des études longitudinales qui n'existent pas. Il faut donc reconnaître que le « socle des indispensables », qui a une légitimité éthique forte, manque de légitimité empirique, ce qui laisse l'espace pour la seconde approche, plus arbitraire, de laquelle relève la définition de notre socle par le décret de [2006] mais aussi les différents niveaux des échelles de compétence de PISA . »<sup>408</sup>*

En définitive, l'exemple de la commission Thélot montre que l'on peut penser un socle commun en amont d'un débat sur l'approche par compétences. Pour les membres de la commission Thélot, à commencer par Claude Thélot lui-même ou Claude Lelièvre, un des éléments prédominants est l'opérationnalité du socle commun. L'objectif est que ce dernier soit effectivement maîtrisé par tous les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire. Il ne s'agit donc pas

---

<sup>408</sup> MEURET Denis : « Contenu du socle commun et justice de l'école. », art. cité, p. 3-4.

d'orienter une approche pédagogique particulière, mais de fixer un objectif que l'effort des pouvoirs publics devra mener à atteindre. Si l'on doit « entrer dans le socle commun par les compétences », pour reprendre le mot de Claude Thélot, c'est donc avant tout pour contourner à la fois l'approche disciplinaire des inspections générales et en même temps l'influence du ministère. En effet, la définition du minimum commun par le politique est rendue possible lorsque l'on pense en termes de compétences minimales, du point de vue du citoyen, alors qu'elle ne l'est pas dans une approche par les programmes, pour laquelle l'expertise des spécialistes disciplinaires est nécessaire. De plus, comme l'observe Denis Meuret, les études sur le type de compétences indispensables ont fait défaut, ce qui explique la difficulté de le définir de la sorte. Cependant, il faut retenir que la conception du socle commun défendue par la commission Thélot est liée à une conception de la démocratisation de la réussite qui établit comme prioritaire l'acquisition réelle des éléments du socle, quelle que soit la manière dont ceux-ci sont formulés. Comme nous allons l'observer à présent, les travaux du HCE sont eux aussi orientés autour de la réalisation du même objectif d'acquisition par tous les élèves d'un socle commun. Cependant, la stratégie y est différente : il s'agit en effet ici d'inscrire tous les éléments du socle commun en termes de compétences.

Dans les recommandations du HCE pour le socle commun, on peut lire en effet qu'il s'agit de « *Penser le socle en termes de compétences* »<sup>409</sup>. S'en suit une explication directement empruntée à la contribution de Jean-Marie de Ketele à l'occasion des auditions du HCE : « *Pour le Haut Conseil, il faut mettre l'accent sur la capacité des élèves à mobiliser leurs acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École et dans la vie* »<sup>410</sup> Il s'agit donc, pour les membres du HCE, de repenser les programmes par disciplines en fonction de compétences qui les débordent. Comme le résume Alain Bouvier dans une note de janvier 2006 :

*« Les compétences énoncées dans le socle sont transversales aux disciplines. Elles ne sont pas conçues discipline par discipline. Le socle doit dépasser les approches disciplinaires (« l'égoïsme des disciplines »). Les disciplines, dans un second temps, préciseront leurs apports aux différentes compétences. Puis les programmes*

---

<sup>409</sup> Haut conseil de l'Éducation, *Recommandations pour le socle commun*, 23 mars 2006, p. 3. Accessible à l'adresse suivante : [http://www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/19/26.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/26.pdf)

<sup>410</sup> Ibid. La référence à J.-M. De Ketele figure dans les annotations d'Antoine Compagnon sur la dernière version du texte du HCE, p. 2, in AN 20130255/7.

*seront à revoir en conséquence. »*<sup>411</sup>

Les recommandations du HCE précisent par ailleurs dans quelle approche par compétence il entend situer le socle commun : une approche par compétences transversales calquée sur le cadre de référence européen pour les compétences clés. La définition adoptée pour la notion de compétences est ainsi identique à celle énoncée dans les travaux de l'Union européenne, à un vocable près : *capacité* remplace *aptitude*, « *ne serait-ce que parce qu'« aptitude » désigne d'abord une disposition naturelle* »<sup>412</sup>. Le HCE définit donc la compétence comme une *combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes*. Cependant, si le Haut Conseil préconise de s'inscrire dans le cadre de référence européen il recommande de procéder en « *l'adaptant aux particularités françaises, telles que l'ambition de culture humaniste.* »<sup>413</sup>

Par ailleurs, les recommandations du HCE font état de deux exigences visant à rendre le socle commun opérationnel. En effet, un travers des compétences transversales pouvant être, comme nous l'avons vu, de délimiter un espace trop vaste et/ou trop imprécis pour rendre possibles les apprentissages, le HCE souhaite que le décret à venir mette « *en relation de façon détaillée chaque compétence avec les programmes, afin de sortir des formulations générales sujettes à des interprétations très diverses.* »<sup>414</sup> L'idée est que les enseignants puissent réellement mettre en œuvre le socle commun, afin de sortir de la simple logique du prescrit. Le HCE explique qu'« *Il faudra ainsi préciser ce qu'on entend par « maîtriser le calcul mental » ou « savoir dégager l'idée essentielle d'un texte ». De tels objectifs doivent être illustrés par des exercices-types adaptés à chaque niveau, de manière à fournir aux enseignants des références.* »<sup>415</sup>

La deuxième exigence, après celle de l'écriture du socle commun en termes de compétences précises et explicites, est liée à l'évaluation. En effet, selon le HCE, il n'appartient pas aux enseignants de construire les instruments nécessaires à l'évaluation des acquis des élèves tout au long des cycles de la scolarité. Cela doit être pensé en amont et accompagner les définitions des compétences visées. C'est pourquoi le HCE écrit : « *D'une manière générale,*

---

<sup>411</sup> BOUVIER Alain, *Contribution pour la rédaction du socle commun*, p. 2-3, in AN 20130255/6.

<sup>412</sup> Haut conseil de l'Éducation, *Recommandations pour le socle commun*, 23 mars 2006, p. 3.

<sup>413</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>414</sup> *Ibid.*

<sup>415</sup> *Ibid.*

*pour chacun des paliers et pour chaque élément de compétence, il faudra définir un outil d'évaluation précis, opérationnel et réaliste.* »<sup>416</sup>

De la sorte, les recommandations des membres du Haut conseil entendent légitimer leur approche, basée sur les compétences, en la rattachant explicitement à un consensus contemporain au niveau de l'Union européenne. Cependant, les précisions sur la façon de définir ces compétences, de manière suffisamment détaillée pour rendre leur mise en œuvre possible, accompagnées de la proclamation de la nécessité de définir les outils d'évaluation adéquats, indiquent la volonté du Haut conseil de ne pas aboutir à un socle commun inopérant car déconnecté du contexte des apprentissages. Dans cette perspective, il s'agit pour le HCE, comme pour la commission Thélot, d'entrer par les compétences en vue de sauvegarder le collège unique en réaffirmant l'importance politique (au sens de la formation du corps civique et social) de l'école républicaine. Comme le note Jean-François Nordmann à propos du décret du 11 juillet 2006:

*« [...] les auteurs du décret de 2006 ont peut-être également réussi sur ces deux plans une synthèse qui à première vue n'allait aucunement de soi : ils sont parvenus à importer et habilitier durablement le nouveau paradigme des compétences tout en restant profondément fidèles aux fondamentaux de l'École républicaine et en faisant même gagner décisivement du terrain et de la légitimité à la reconnaissance de la mission éducative de l'École. »*<sup>417</sup>

En définitive, les travaux de X. Roegiers, comme l'examen du cadre de référence pour les compétences-clés européennes nous montrent que les approches par compétences sont plurielles et qu'elles ne sont pas neutres. Il apparaît de manière évidente que pour qu'un socle commun de compétences soit opérationnel, il convient de ne pas l'écrire à partir de compétences transversales trop larges, trop imprécises, ce qui est le cas du socle commun tel qu'il est institué en France en 2005 puis 2006. De même, on peut voir qu'une réduction du curriculum à des savoir-faire (*skills*), du type « approche anglo-saxonne » ne peut être pertinente pour la longue durée de la scolarité

---

<sup>416</sup> *Ibid.*, souligné dans le texte.

<sup>417</sup> NORDMANN Jean-François, « Des compétences clés européennes au Socle commun français : importation d'un nouveau paradigme et réaffirmation des fondamentaux de l'École républicaine », *Éducation et socialisation, Les cahiers du CERFEE n° 41*, 2016, p. 8-9. Jean-François Nordmann est Maître de conférences en philosophie à l'ESPE de l'académie de Versailles et à l'Université de Cergy-Pontoise (laboratoire EMA - École, Mutations, Apprentissages).

obligatoire et l'exigence de formation humaniste qu'elle contient. Le fait que la commission Thélot ne présente pas au final un socle avant tout basé sur les compétences, malgré les travaux internes de la commission, ne signifie pas que les commissaires disqualifient cette approche (les propos de C. Thélot disent même le contraire) mais qu'ils ne se sont pas sentis qualifiés pour mener un tel travail, qui demande une expertise de terrain conséquente et qu'ils ont avant tout mis l'accent sur les principes du socle commun, à commencer par sa « faisabilité ». Quant aux travaux du HCE, s'ils se montrent plus explicites quant à la présentation du socle par compétences, eux aussi manquent d'un ancrage théorique et pratique sur la question qui ne leur permet pas d'aboutir à un texte suffisamment resserré pour être opérationnel. Ce travail reste donc à faire, et nous pensons que la pédagogie de l'intégration telle qu'elle est développée par Roegiers peut aider à aller dans ce sens. Enfin, ce chapitre nous montre également à quel point le cadre idéologique développé par la commission européenne est éloigné des préoccupations françaises. L'importation du vocabulaire européen des compétences joue en effet pour le HCE un rôle de légitimation de son travail, en l'inscrivant dans un mouvement plus vaste. Cependant, on ne saurait prêter rationnellement aux travaux de la commission Thélot, comme à ceux du HCE, les intentions explicites de la commission européenne.



## Conclusion de la première partie

L'histoire courte du socle commun entremêle des analyses dissemblables de l'identité du collège unique, des objectifs différents ainsi que des utilisations diverses de la notion de compétences. Elle met également à jour une continuité d'acteurs à travers des positions qui débordent les clivages politiques habituels. Sur ce dernier point, considérant : 1. le rôle majeur joué par Pierre-André Périssol, depuis son livre programme qui prônait un « *socle fondamental commun* » lorsqu'il était secrétaire national à l'Éducation du Rassemblement pour la République (RPR) en 2002 jusqu'au rapport sur *la définition des savoirs enseignés à l'école* rédigé par la commission qu'il a présidée en 2005, en passant par son activité au sein de la commission Thélot en 2003-2004 ; 2. La volonté du président de la République Jacques Chirac, demandant en novembre 2003 à la commission du débat national sur l'avenir de l'École d'aboutir à la définition d'un « *socle fondamental de savoirs, de compétences et de règles de comportement* » en vue de son acquisition par tous les jeunes à l'issue de la scolarité obligatoire ; 3. L'inscription effective d'un tel socle commun de connaissances et de compétences dans la loi du 23 avril 2005 signée par Jacques Chirac, président de la République, Jean-Pierre Raffarin, premier ministre et François Fillon, ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ; 4. La définition du socle commun par l'intermédiaire d'un décret, signé le 11 juillet 2006 par Dominique de Villepin, premier ministre et Gilles de Robien, ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ; on peut lire l'histoire de l'institutionnalisation du socle commun comme l'actualisation par l'UMP d'un projet conduit par le RPR. Toutefois, nous avons pu observer que les débats au Parlement (Assemblée nationale et Sénat) indiquent que le principe d'un socle commun est largement partagé en 2005 entre représentants issus des principaux partis politiques : UMP, UDF, PS, PCF. Cependant des différences de conceptions apparaissent dans les débats. Certains députés socialistes, par exemple, plaident en faveur d'un élargissement du socle commun à d'autres disciplines et à d'autres compétences. Nous reviendrons sur ce point dans notre conclusion générale, toutefois nous pouvons déjà avancer l'hypothèse que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, issue de la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République et redéfini par le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 consiste en une version remaniée et amplifiée du socle commun, qui présente une continuité certaine avec les



revendications des députés socialistes de 2005. Comme une reprise en main socialiste de la question du socle commun. Pour autant, les différences de conceptions que nous avons pu mettre à jour dans cette première partie ne sauraient se résumer à ce positionnement gauche-droite ni à une plus ou moins grande amplitude du champ du socle. L'essentiel réside en effet selon nous dans la conception de l'École et notamment dans la fonction de la scolarité obligatoire et partant, du collège.

Nous avons pu observer dans notre premier chapitre dans quelle mesure l'instauration du collège unique s'est effectuée dans l'optique d'une école moyenne, le ministère ayant préparé en 1977 un référentiel de savoirs et savoir-faire à maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire, première tentative pour recentrer les programmes et les pratiques pédagogiques sur la question des acquis des élèves. Or, nous avons vu également comme les mutations du collège l'ont constitué dans les faits en un collège moderne, dont le sens s'est progressivement rapproché du secondaire traditionnel, tant dans l'évolution des disciplines, du statut des enseignants, que dans son paradigme « caché » de sélection, justifiant la distribution des places sociales par l'intermédiaire du palier dit « d'orientation » de fin de troisième. Dans cette optique, le collège unique n'a finalement pas joué le rôle de cycle d'orientation, c'est-à-dire un moment de la scolarité travaillant la question de l'orientation par les goûts et les aptitudes. Or, malgré la critique « initiale » formulée par Alain Bouchez dans le *livre blanc des collèges* appelant notamment de ses vœux un socle fondamental des connaissances en réponse à l'identité jugée inadaptée d'un collège défini avant tout comme préparant au lycée général, la question du socle commun n'a pas fait ressurgir de façon conséquente ce problème de l'orientation - à l'exception notable des travaux de la commission Thélot, qui l'a en outre inscrite dans le cadre de la redéfinition d'une culture commune.

Les points communs sur lesquels les différentes versions du socle commun se retrouvent sont par contre les suivants :

1. Le socle commun devient le référentiel, en amont, dans lequel s'inscrivent les programmes. Principe timide dans la loi Fillon, il est fortement marqué dans les travaux de la commission nationale du débat sur l'avenir de l'école ainsi que dans ceux du HCE. Ce référentiel doit permettre une plus grande cohérence et lisibilité de l'ensemble des programmes, dans le parcours global de la scolarité obligatoire ainsi qu'entre les disciplines.

2. La définition des contenus d'enseignement est (re)politisée. C'est au Parlement que

revient la mission de définir ce qui est attendu de la scolarité en dessinant les contours du socle commun et c'est à lui de veiller à son acquisition par tous les élèves. De plus, c'est à un organisme indépendant des inspections ainsi que des groupes techniques disciplinaires qu'est confié le travail de définition de ce socle commun.

3. L'attente vis-à-vis de l'École, en termes de bon fonctionnement, change : on passe d'une exigence de prescription (tous les élèves doivent parcourir les programmes nationaux) à une centration sur les acquis des élèves (tous les élèves doivent au minimum acquérir le socle commun). Comme le souligne Denis Meuret :

*« L'instauration du socle commun de compétences et de connaissances par la loi de 2005 marque en principe un tournant dans l'histoire du système scolaire français. Pour la première fois, on lui fixe pour objectif ce que les élèves doivent maîtriser et pas seulement ce qu'il doit enseigner. Pour la première fois, on donne la priorité aux élèves les plus faibles puisqu'on définit ce que tous doivent maîtriser et pas ce que l'élite, ou même ce que la majorité des élèves, doit maîtriser. »*<sup>418</sup>

C'est un point de profond désaccord pour les opposants au socle commun qui y voient un nivellement par le bas des ambitions éducatives en même temps qu'une porte ouverte à une pression managériale par les résultats. Pourtant, comme l'ont montré Christian Baudelot, Roger Establet (ou encore François Dubet, assumant l'idée d'un SMIC culturel) : « élever le niveau de la masse est une condition de l'élévation générale du niveau »<sup>419</sup> et, à l'inverse, « L'élévation du plafond n'entraîne pas automatiquement le relèvement du plancher. »<sup>420</sup>

À l'issue de cette première partie, nous pouvons également dégager trois conceptions d'un socle commun.

1. *Le socle commun exposé dans la loi dite Fillon de 2005* consiste en un ensemble destiné avant tout aux élèves les plus démunis afin de leur permettre de ne pas quitter le système scolaire désarmés face à leur future vie éventuellement scolaire, mais surtout professionnelle, sociale et citoyenne. Ce socle commun ne s'accompagne pas d'une volonté de repenser globalement l'évaluation, sinon comme moyen de repérage des difficultés d'acquisition du socle avec comme perspective un dispositif de remédiation s'ajoutant au cursus ordinaire. Par ailleurs,

---

<sup>418</sup> MEURET D. : « Contenu du socle commun et justice de l'école », art. cité, p. 1.

<sup>419</sup> BAUDELOT C. & ESTABLET R., *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Éd. Du Seuil et La République des Idées, 2009, p. 118. Les deux auteurs insistent sur ce point : « Les données de l'OCDE établissent d'une façon irréfutable que les efforts pour doter tous les élèves d'une formation minimale de grande qualité conditionnent le nombre et le niveau des meilleurs. » *Ibid.*, p. 41.

<sup>420</sup> *Ibid.*, p. 30.

le rôle du collège n'est pas interrogé et son inscription dans un parcours pensé comme une filière générale n'est pas remis en cause. De même, il n'est pas question explicitement d'adopter une véritable approche par compétences, sinon comme moyen d'apporter davantage de cohérence à la coexistence des différentes disciplines.

2. *Le socle commun défini par le décret du 11 juillet 2006* est une version élargie du précédent. Son ambition est plus vaste, notamment grâce au développement des compétences liées à la culture humaniste et scientifique ainsi qu'à l'adjonction de compétences non directement connectées à des champs disciplinaires reconnus dans l'univers scolaire (« 6. Les compétences sociales et civiques » et « 7. L'autonomie et l'initiative »)<sup>421</sup>. Ce socle est pensé en termes de compétences transversales et le HCE insiste pour que les pratiques de l'évaluation soient transformées en conséquence, ainsi que les pratiques enseignantes, via la modification de la formation en IUFM, autre chantier de réflexion du Haut conseil. Par ailleurs, les programmes disciplinaires doivent être « adaptés » en référence explicite au socle commun<sup>422</sup>.

3. *Le socle commun dessiné par la commission Thélot* est le plus minimaliste des socles, davantage encore que celui de la loi Fillon. Pourtant, il entend s'inscrire dans la construction d'une culture commune et participer à une véritable transformation de la scolarité obligatoire. Ainsi, le minimalisme du socle commun proposé par la commission s'explique par deux aspects : d'une part, il doit être opérationnel, c'est-à-dire être effectivement acquis par tous les élèves. D'autre part, il s'inscrit dans une organisation tripartite de la scolarité, caractéristique singulière si l'on compare les différentes versions du socle commun, qui sont toutes fondées sur une alternance binaire socle / reste des enseignements. L'organisation proposée dans le rapport de la commission Thélot dessine pour sa part un ensemble devant fonder une culture commune à partir d'enseignements obligatoires communs. À l'intérieur de ceux-ci se dégage un « socle commun des indispensables » qui doivent être acquis par leur intermédiaire. Au-delà de ces enseignements communs apparaissent pour certains des options nouvelles, pour d'autres un approfondissement d'enseignements déjà présents et pour ceux qui ne maîtrisent pas certains éléments du socle

---

<sup>421</sup> On peut d'ailleurs s'interroger sur la pertinence, au regard de l'objectif affiché, de cette coexistence de compétences monodisciplinaires et pluridisciplinaires.

<sup>422</sup> « Art. D. 122-2. — *Les programmes d'enseignement sont adaptés par arrêté du ministre de l'éducation nationale, en tenant compte des prescriptions de l'annexe à la présente section ; en vue d'assurer la maîtrise du socle commun par les élèves, les objectifs de chaque cycle sont précisés ainsi que les repères annuels prioritaires.* » Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation, p. 26. (Amendement ajouté sur proposition du SE-UNSA au Conseil supérieur de l'Éducation le 8 juin 2006.)

commun, un renforcement. Ainsi, d'un côté les élèves en difficulté ne sont pas renvoyés à des dispositifs supplémentaires en marge du cursus commun, d'un autre côté, le choix des options permet de réintroduire le collège comme lieu d'un travail de l'orientation. Ce dernier point est manifeste par la présence, dans les enseignements obligatoires communs, du travail manuel, d'un renforcement de la technologie, et d'une augmentation sensible des horaires consacrés à la découverte du monde du travail ainsi qu'à l'éducation au choix.

Par ailleurs, l'analyse de la question des compétences fait apparaître l'absence d'une réflexion de fond sur la notion, son usage, ses différentes approches, quelle que soit la version du socle concernée. Les travaux du HCE et ceux de la commission Périssol traitent davantage la notion, mais ne font pas état des recherches à son sujet. S'alignant essentiellement sur les travaux menés dans le cadre de l'Union européenne, ils considèrent la compétence comme transversale, c'est-à-dire avant tout dans sa dimension de pont interdisciplinaire. D'une manière générale, le recours au concept de compétences a permis de contourner l'approche disciplinaire traditionnelle pour élaborer un curriculum centré sur la notion d'acquis des élèves. Elle permet au champ politique de se réappropriier la question scolaire en contournant l'approche par les programmes. Cependant, nous avons pu constater qu'aucun des acteurs principaux de la question du socle commun n'a poussé plus avant le travail conceptuel sur l'approche par compétences. Sans doute des études d'envergure sur ce thème ont fait défaut en France au moment des travaux des uns et des autres. La liste très conséquente d'items incohérents entre eux qu'a constituée le livret personnel de compétences, dans la suite des travaux du HCE, aura même eu pour effet de décrédibiliser ce type d'approche auprès des acteurs de terrain. De plus, l'absence de cadre contraignant sur cette approche dans la loi Fillon, qui inscrit en outre pour la première fois dans la loi la « *liberté pédagogique* » de l'enseignant est un signe du désintérêt pour ce que recouvre cette notion. Dans la version Thélot, on peut considérer que le type d'approche par compétences importe peu (ou plus justement que cette question ne relève pas du travail -ou de la compétence- de la commission), car il s'agit avant tout que le socle commun soit acquis par tous, quelle que soit la méthode pédagogique. Cependant, il est clair pour les commissaires que cette question pédagogique ne doit pas être laissée à la seule appréciation du professeur, seul dans sa classe. Au final, on peut penser, avec Denis Meuret, que ce manque d'études sur la définition très précise des compétences minimales aura laissé le champ libre à une interprétation du socle commun plus

abstraite et donc, *in fine*, non opérationnelle.

En définitive, on observe une coupure idéologique nette entre le socle commun de la commission Thélot et celui promu par la loi. Ces deux conceptions ne se fondent pas *prioritairement* sur la question des élèves en difficulté, ni sur celle des compétences, ni enfin sur celle des programmes. Elles prennent racine sur deux manières de concevoir la démocratisation de l'école. Dans le cas du socle commun institutionnel (loi puis décret), le ministère s'inscrit dans le cadre d'une scolarité obligatoire telle que l'évolution du collège l'a définie de fait : il ne s'agit pas de réinterroger le collège dans la prédominance de ses caractéristiques secondaires (abstraction et resserrement de la culture commune à partir du référentiel de la voie générale), construit selon une logique de démocratisation de la sélection. De la sorte, le socle commun est un dispositif qui doit permettre d'atténuer les effets de cette dernière, en étant destiné aux « vaincus » de la compétition scolaire, pour reprendre l'expression de François Dubet. Pourtant, même dans cette optique, nous avons vu dans quelle mesure sa délimitation trop large représentait un risque en termes de faisabilité, ce qui laisse dubitatif quant à l'expression « *ciment de la nation* ». Dans le cas du socle commun promu par la commission Thélot, il s'agit au contraire de redéfinir l'identité du collège à travers un élargissement de la culture commune par l'intermédiaire d'une conception renouvelée des enseignements communs obligatoires. Conjointement, la définition d'un socle commun volontairement réduit, alliée à une transformation de la culture, de la formation et des pratiques enseignantes, entend donner à tous les moyens d'accéder réellement à des acquis communs. C'est pourquoi nous avons parlé à propos de ce socle de démocratisation de la réussite. Notre seconde partie s'efforcera de mettre en lumière la façon dont ces deux visions de la démocratisation de l'école s'opposent dans les débats antérieurs concernant la mise en place d'un tronc commun.

## **SECONDE PARTIE.**

**Aux origines du problème :  
les différentes conceptualisations d'un tronc commun d'enseignement**



## Introduction de la seconde partie

Nous avons vu au sein de la première partie dans quelle mesure le socle commun se déclinait dans des référentiels différents, correspondant à des divergences de visions de la démocratisation de l'école et de conceptions d'une culture commune. Nous souhaitons à présent réinterroger l'histoire longue afin de mieux comprendre dans quelles perspectives s'inscrivent ces paradigmes qui s'affrontent dans l'histoire plus récente. Dans cette optique, le socle commun dans ces différentes versions trouve en effet des racines conceptuelles dans les principes, eux aussi en tension, ayant présidé à l'élaboration des projets de tronc commun d'enseignement dans la seconde partie du XX<sup>e</sup> siècle.

Jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, les trois périodes qui succèdent aux dernières guerres que la France a connues (1870, 1918 et 1945) constituent des moments de transformations, sinon de réflexions profondes sur l'éducation et l'instruction, chaque fois pensées sous le signe de l'unité nationale. Après la défaite de Sedan et l'instauration définitive de la République, l'école primaire est structurée par les grandes lois que l'on sait : obligation, gratuité, laïcité. Cependant, en même temps qu'elles organisent l'école pour transmettre à tous les petits Français, « *ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* »<sup>423</sup>, les lois du ministère de Jules Ferry reproduisent la séparation de l'instruction française en ordres cloisonnés : le primaire pour les enfants du peuple ; le secondaire pour l'élite sociale. C'est à partir de cette situation originelle que s'enracinent, dans le domaine de l'éducation, la plupart des débats qui traversent le XX<sup>e</sup> siècle et qui tournent autour de ce problème fondamental : l'école française fonctionnant sur une distinction de naissance et aboutissant à former deux catégories distinctes d'hommes, de quelle manière, dans quel but et selon quelles valeurs l'école peut-elle, ou doit-elle, se démocratiser ? Une fois le problème soulevé, le début du siècle voit se développer l'idée d'école unique dont les différentes conceptions sont autant de réponses possibles à cette question première. Dans cette première partie, nous aurons à cœur d'observer tout d'abord dans quelles optiques les conceptualisations et les demandes d'« école unique » d'une part et de « tronc commun » d'autre part émergent et se

---

<sup>423</sup> Selon l'expression célèbre d'Octave Gréard, reprise dans les Instructions officielles de 1882 : « *Dans l'enseignement, nous l'avons souvent répété et les bons maîtres le savent comme nous, l'objectif de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières qu'il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* ».



concrétisent partiellement entre 1918 et 1944, période qui sépare la première publication des « Compagnons de l'Université nouvelle » et le plan d'Alger, tout dernier projet prévoyant un tronc commun, sorti quelques mois avant l'installation de la commission d'études pour la réforme de l'enseignement que présideront successivement Paul Langevin et Henri Wallon. Nous pourrons alors analyser comment se substitue progressivement, à mesure que la conceptualisation de la démocratisation de l'école évolue, le principe d'orientation à celui de sélection et étudier sa mise en forme au sein des travaux de cette même commission. Nous étudierons enfin, à partir de 1945, les clivages idéologiques qui se structurent progressivement et durablement autour du tronc commun.

Dans un premier temps, l'école doit ainsi être unique afin d'être plus efficace dans la sélection des élites. C'est la posture, par exemple, issue des premières réflexions des Compagnons de l'Université nouvelle. Toutefois, il ne s'agit pas là d'ouvrir à tous l'enseignement secondaire, qui seul débouche sur l'enseignement supérieur et donc à la fois sur les savoirs critiques et les carrières professionnelles de cadres et fonctions dirigeantes. Il n'est question que d'unir les différentes voies élémentaires qui conduisent au secondaire, afin d'y faire entrer les meilleurs éléments. Dans notre **premier chapitre**, nous observerons de quelle manière les idées d'école unique et de tronc commun s'articulent et évoluent entre les deux guerres mondiales. Dans un premier temps, nous étudierons d'une part comment les Compagnons œuvrent afin de placer au cœur du débat public l'idée d'école unique, d'autre part comment ils lient celle-ci à la notion de justice, à travers le besoin d'une démocratisation de la sélection. Dans un deuxième temps, nous analyserons les enjeux de la commission pour l'école unique, instituée en décembre 1924 par François Albert, ministre de l'Instruction publique du cartel des gauches nouvellement au pouvoir. Cet épisode met au jour un paradoxe qui restera patent plusieurs décennies : la nouveauté de la prise en compte et de l'affirmation de la part du Gouvernement de la nécessité d'une réforme de l'enseignement pour améliorer le système tout en le rendant plus juste s'accompagne d'une incapacité à mettre en œuvre dans les faits une telle réforme, malgré les propositions intéressantes qui émergent des travaux de la commission pour l'école unique et qui ne sont pas sans annoncer un certain nombre de positions qui seront reprises dans le plan Langevin-Wallon. C'est que l'idée d'école unique compte de nombreux adversaires, dont les arguments, très divers, portent et trouvent un vrai relais dans la société. L'école unique ne progresse donc qu'à travers des expérimentations et des transformations législatives ponctuelles

et décousues. C'est ce que nous verrons dans un troisième temps, à travers différentes expériences concrètes : l'« année commune » est en effet déclinée dans divers projets depuis ceux du Comité d'études et d'action pour l'école unique en 1927 puis 1931, jusqu'aux « classes d'orientation » mises en place par Jean Zay à partir de 1937, en passant par les classes amalgamées. L'expression même de « tronc commun » est d'abord utilisée par Jean Zay en relation avec la transformation des sixièmes en « classe d'orientation ». Le ministre pose en effet la question de cette manière : « *les différentes branches du second degré ne peuvent-elles pas partir d'un tronc commun ?* »<sup>424</sup>. De la sorte, le référentiel de pensée dans lequel s'inscrit le tronc commun est celui de l'*orientation*, conçue comme une arborescence. Il convient de noter cependant qu'il est, au départ, défini comme élément interne au second degré et non comme un élément moyen entre primaire et secondaire. Une fois admise l'école unique, comme unification des différentes formules de la scolarité élémentaire, le tronc commun devient la forme privilégiée de la poursuite du principe d'école unique au niveau du second degré, à partir duquel différentes voies deviennent possibles tout en gardant un noyau commun, dans ce qu'on a pu appeler « école moyenne ». La problématique du tronc commun est ainsi liée à la définition de cet enseignement moyen, de sa structure, sa pédagogie, ses enseignants.

Le tronc commun d'enseignement plonge donc ses racines dans le terreau de l'école unique que l'entre-deux-guerres a préparé avec force. Si la mobilisation de 1939 interrompt les actions importantes du jeune ministre de l'Éducation nationale, plusieurs projets pendant la guerre reprennent ce principe de tronc commun au nom de la justice, de l'égalité et, au sein du plan d'Alger, au nom également d'une certaine faillite des élites, compromises pendant la guerre finissante. Cependant, aucun ne poussera la logique de l'orientation comme principe organisateur d'une nouvelle « école moyenne » construite autour d'un tronc commun autant que ne le fait le plan de réforme de l'enseignement, dit Langevin-Wallon. Notre **deuxième chapitre** s'appliquera donc à étudier en quoi ce plan, héritier des projets qui le précèdent, consacre l'idée de tronc commun à travers une conception de la démocratisation de l'école conçue comme une certaine démocratisation de la réussite et de l'épanouissement des personnes grâce au rôle fondamental joué par l'orientation en fonction des goûts et des aptitudes. Il ne s'agit plus de sélectionner parmi la masse une élite destinée à diriger une population productive mais à développer des élites

---

<sup>424</sup> Cité par PROST A., *Histoire de l'enseignement en France, op. cit.*, p. 418.

multiples en reconnaissant l'égle dignité des différentes tâches sociales ainsi que l'égle valeur des diverses formes de culture. L'école comme outil de sélection d'une élite doit céder la place à une école élévatrice du niveau culturel de l'ensemble de la nation. C'est pourquoi le tronc commun de l'école moyenne n'appartient ni à l'ordre primaire ni à l'ordre secondaire, ce qui donne au plan Langevin-Wallon un caractère singulier au milieu des projets de réforme de l'enseignement. Notre deuxième chapitre, entièrement consacré au plan Langevin-Wallon et à l'analyse des procès-verbaux de la commission, s'articule en deux temps eux-mêmes divisés en trois points. Dans un premier temps, nous analyserons d'abord les rapports entre culture commune et cultures spécialisées, avant d'envisager ensuite de quelle manière l'orientation professionnelle est subordonnée à l'orientation scolaire pour enfin étudier plus précisément cette idée d'orientation par les aptitudes. Dans un second temps, nous étudierons les problématiques inhérentes à la construction du tronc commun à travers ses trois aspects fondamentaux : d'abord la définition de sa structure, puis celle de ses contenus, et enfin la question des enseignants qui doivent y exercer.

Notre **troisième chapitre** sera enfin l'occasion d'approfondir les différentes versions du tronc commun telles qu'elles sont conceptualisées à partir du plan Langevin-Wallon jusqu'à la mise en place du collège unique. Deux grands modèles nous serviront de grille de lecture : les troncs communs qui ne modifient pas l'enseignement secondaire traditionnel d'une part et ceux qui au contraire transforment la structure des parcours scolaires pour le premier cycle du second degré en instituant un enseignement autonome, dans la lignée du plan Langevin-Wallon. D'une manière générale, le premier modèle correspond à des projets qui se retrouvent autour de cinq caractéristiques majeures : ils ne proposent pas de tronc totalement commun (les options jouent dès le départ) ; ils n'instituent pas d'établissement commun et autonome pour cette étape de la scolarité ; ils développent une conception de l'orientation fondée non sur la construction mais sur la détection des aptitudes, au service d'une sélection plus efficace ; ils souhaitent un maintien de filières hiérarchisées contre la crainte récurrente d'une baisse de niveau ou d'un retard des meilleurs ; enfin, ils sont construits dans la priorité donnée à l'égalité des chances (cf. par exemple le comité Sarrailh) de parcourir, dans un souci de justice et d'efficacité. Différemment, les projets que nous inscrivons dans le second modèle nous paraissent développer six caractéristiques : un tronc commun total, sans option au départ ; des établissements communs ; une orientation clairement distincte de l'idée de sélection ; une conception plus large de la culture

et une notion d'élites multiples ; une organisation particulière pour la classe, le contenu, les méthodes d'enseignement ; enfin, une volonté de faire réussir qui va au-delà d'une simple égalité des chances de départ. Si tous les projets, au regard de ces deux modèles, ne comportent pas nécessairement dans chaque cas l'ensemble de ces caractéristiques, ces dernières nous ont toutefois servi de grille de lecture utile pour pouvoir les comparer et les inscrire dans le référentiel duquel ils semblaient les plus proches.



## Chapitre 1.

### Les projets et réformes antérieurs au plan Langevin-Wallon

Si « le vocable d'« école unique » apparaît pour la première fois, sous la plume des Compagnons, dans leur premier article, publié le 9 février 1918, comme traduction de l'allemand *Einheitsschule* »<sup>425</sup>, l'idée elle-même n'est pas neuve et commence déjà à travailler certains esprits dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. On peut distinguer deux significations différentes, qui interviennent historiquement l'une après l'autre.

Dans un premier temps (à partir de 1887), Édouard Maneuvrier propose que les classes élémentaires des lycées soient supprimées, les enfants se retrouvant ainsi, ensemble, dans les écoles primaires. Il est alors soutenu par Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire entre 1879 et 1896 et grand maître d'œuvre des lois structurant l'école primaire en 1881 et 1882. Toutefois, comme l'explique Bruno Garnier, les inclinaisons de Maneuvrier vers davantage d'égalité devant l'instruction « n'étaient pas fondées [...] sur le projet d'une émancipation sociale des travailleurs, mais sur la critique de l'école de Ferry en termes d'efficacité politique et économique. »<sup>426</sup> Mettre ensemble tous les enfants de la nation semble en effet, dans cette optique, le meilleur moyen de sélectionner ceux qui seront aptes à poursuivre plus avant leurs études, en fonction des aptitudes réelles. On élimine ainsi de la course ceux qui sont incapables de constituer une réelle aristocratie, désignée désormais par ses aptitudes à diriger. L'égalité proposée dans ce cadre a donc pour but de justifier les inégalités des places sociales en les fondant sur le mérite scolaire.

Dans un second temps, l'école unique devient porteuse de promesses de transformations sociales. C'est le même Ferdinand Buisson qui, dans la première décennie du XX<sup>e</sup> siècle, connaît une telle évolution de sa pensée qu'il devient « le chantre de l'école unique et d'une société sans classe tendant vers l'égalité sociale grâce à la réforme de ses institutions scolaires. »<sup>427</sup> Buisson est ainsi à l'origine d'un projet de loi en 1910 qui vise à instaurer « l'école unique et

---

<sup>425</sup> GARNIER B., *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Louvain-La-Neuve : Bruylant-Academia, p. 237.

<sup>426</sup> *Ibid.*, p. 217. Édouard Maneuvrier est un industriel, ancien élève de l'École normale supérieure et agrégé de philosophie (cf. p. 216).

<sup>427</sup> *Ibid.*, p. 223.

*commune* »<sup>428</sup>. Le principe d'organisation repose non plus sur une séparation des ordres scolaires mais sur la succession d'un premier cycle avant un deuxième, les deux étant ouverts à tous. Ce premier cycle se déroule pour tous les enfants au sein des écoles primaires, les classes élémentaires de lycées étant supprimées. Quant au second cycle, il n'est plus destiné à trier le bon grain de l'ivraie mais à offrir, à l'intérieur d'établissements de genres différents, une « *diversité pédagogique* » propre à assurer un traitement et une dignité égaux aux « *modes divers d'éducation* », devant répondre à la diversité des aptitudes. Si ce projet de loi n'eut pas d'autre avenir, ce qui la sous-tendait d'un point de vue conceptuel devait lui, perdurer, à savoir, le rapprochement entre école unique et démocratisation de la société. Comme le souligne encore Bruno Garnier : « *Désormais, les forces politiques et syndicales qui allaient souscrire au projet de rendre la République plus démocratique devaient souscrire en même temps au projet de rendre l'école plus soucieuse d'égalité des chances de chaque enfant à développer ses aptitudes et à les voir récompensées.* »<sup>429</sup> Dans le même temps, la problématique de l'école unique – que l'on retrouvera plus tard dans les débats sur le collège unique – commençait à se déployer : s'agissait-il d'un outil d'élargissement de la base de recrutement de l'élite bourgeoise, captant les meilleurs éléments de la classe ouvrière en rendant également par cet effet la conscience de classes moins vive à plus ou moins long terme, ou était-ce réellement la possibilité offerte à tous ceux capables de saisir cette chance d'une ascension sociale enfin permise dans une société progressivement décloisonnée ? La Grande Guerre et l'union sacrée forgée dans l'enfer des tranchées allaient accélérer les arguments en faveur de l'école unique, bien que tous n'y accordent pas les mêmes significations. Comme nous allons le voir, l'entre-deux-guerres constitue un temps de transformation du concept d'école unique, des premiers Compagnons jusqu'aux classes d'orientation mises en place par Jean Zay, en passant par la commission pour l'école unique. En suivant le fil de ce temps, on est frappé par l'importance considérable de Paul Langevin, puisqu'il fut un membre influent d'une sous-commission de cette dernière ainsi que le dernier président des Compagnons, avant d'être président de la commission éponyme. Entre 1925 et 1945, on retrouve ainsi la présence de sa pensée à travers l'idée persistante de culture générale devant être

---

<sup>428</sup> BUISSON et coll., *Proposition de loi tendant à établir l'égalité des enfants pour le droit à l'instruction*, citée par Garnier B., *op. cit.*, p. 224. Cette proposition, comme le rappelle Buisson lui-même dans un article de 1925 sur l'école unique, est inspirée de la « Proposition de loi » de M. Carnaud « ayant pour but de réaliser l'égalité des enfants devant l'instruction par la recherche de leurs aptitudes et la coordination des divers enseignements de l'État (n° 2434 de la 9<sup>e</sup> législature, annexe à la séance du 1<sup>er</sup> avril 1909) ».

<sup>429</sup> GARNIER B., *op. cit.*, p. 227.

commune au plus grand nombre. Il apparaît de ce point de vue comme un précurseur d'une conception de l'école basée sur une démocratisation de la réussite des individus, entendue comme épanouissement personnel.

## 1. L'émergence de l'idée d'école unique : les Compagnons de l'Université nouvelle

Dès 1918, deux positions différentes convergent autour du principe d'une école unique : d'une part les travaux des Compagnons, publiés dans différents articles<sup>430</sup> avant d'être regroupés dans deux volumes portant le nom de « l'Université nouvelle », d'autre part ceux de Ludovic Zoretti, normalien, professeur de mathématiques à la faculté des sciences de Caen et futur directeur de la Fédération générale de l'enseignement, rattachée à la CGT.

L'école unique, dans les travaux des Compagnons, n'a pas vocation à supprimer les classes sociales mais à les unir autour de l'intérêt général, chaque classe devant se sentir solidaire des autres pour le bien de la nation. C'est l'union fraternelle réalisée dans les tranchées qui rend pensable et donc possible ce qui ne l'était pas avant la guerre. On connaît la phrase célèbre de leur doctrine : « *Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées ; partout où cela est réalisable, les fils peuvent bien s'asseoir sur les mêmes bancs* »<sup>431</sup>. Le projet définit ainsi l'école unique: « *c'est l'enseignement unique, l'examen unique, le maître unique [...] c'est l'école primaire, publique et gratuite devenue la base obligatoire de tout enseignement* »<sup>432</sup>. Un an plus tard, Les Compagnons ajoutent : « *lorsque nous préconisons l'école unique, [...] c'est pour leur donner à tous la même formation, les mêmes maîtres, la même religion sociale. C'est aussi pour que la sélection des intelligences — opération essentielle à la vie d'une démocratie — s'exerce sur l'ensemble de nos enfants, sans distinction d'origine* »<sup>433</sup>. Dans leur esprit, la fusion des classes élémentaires des « petits lycées » et des classes des écoles primaires doit être réalisée, les secondes phagocytant les premières. Pourtant, dans la mesure où ils ne revendiquent pas « le

---

<sup>430</sup> D'abord au sein du journal *L'opinion*, puis dans *La Solidarité*, dont la possession leur confèrera davantage d'autonomie.

<sup>431</sup> Les COMPAGNONS, *L'Université nouvelle*, édition critique par Bruno GARNIER, Paris, INRP, 2008, p. 41-42.

<sup>432</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>433</sup> *Ibid.*, p. 176.



*local unique* »<sup>434</sup> et envisagent le maintien, à l'intérieur des lycées, des locaux accueillant les « petites classes », les Compagnons « *se résignent à maintenir une séparation matérielle entre les enfants d'origines sociales différentes, sans considérer que cette séparation constitue une entorse au principe d'égalité qu'ils voulaient appliquer.* »<sup>435</sup>

L'égalité qu'implique l'école unique est assurée, dans l'esprit des Compagnons, par le fait que les élèves des petites classes des lycées étant supposés recevoir le même enseignement, dispensé par les mêmes maîtres, que leurs camarades des classes primaires, l'accès aux études ultérieures se trouve potentiellement ouvert à tous. À cela s'ajoute le fait que les Compagnons veulent « *non seulement l'école unique, mais encore l'école prolongée* » impliquant que l'enfant reçoive, jusqu'à 13 ou 14 ans, « *une formation minima au triple point de vue physique, intellectuel et moral.* »<sup>436</sup> De la sorte, les enseignements post-primaires doivent aussi fusionner dans une « école prolongée », entre 11 et 13 ou 14 ans. À l'issue de cette école, les enfants sont orientés dans trois voies différentes : à partir de 13 ans<sup>437</sup> vers les humanités classiques ou l'enseignement professionnel secondaire (comprenant une partie de culture générale) qui conduisent l'une comme l'autre à l'enseignement supérieur ; à partir de 14 ans pour les « moins bons » (après une année supplémentaire dans l'école primaire), vers les cours techniques ou l'atelier. Pour ces derniers enfants, à côté de l'exercice de leur activité professionnelle est prévu un enseignement post scolaire obligatoire jusqu'à 17 ans. Entre 11 et 14 ans, le deuxième cycle de l'école unique a pour fonction d'incliner les élèves vers leur profession future, en se basant sur l'observation des aptitudes et des goûts des élèves par le maître. Ce point sera sensiblement modifié au cours de l'évolution intellectuelle des Compagnons devant les justes critiques faisant remarquer que ce « tri » entre les deux voies était trop rapide et trop peu réversible, ce qui aura pour conséquence, comme nous le verrons, d'infléchir le concept de sélection vers celui d'orientation. De la sorte, l'école unique est d'abord posée comme un degré élémentaire unique, censé offrir une chance égale aux enfants d'entrer dans le second degré. Mais à l'intérieur de ce dernier, ce n'est déjà plus l'école unique. Cela ne le deviendra que lorsqu'un tronc commun de formation sera pensé pour tous les élèves.

---

<sup>434</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>435</sup> GARNIER Bruno, *Les combattants de l'école unique, Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelle par « les Compagnons » des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)*, Paris, INRP, 2008, p. 63.

<sup>436</sup> Les COMPAGNONS, *op.cit.*, p. 45.

<sup>437</sup> Les élèves se destinant aux études secondaires peuvent quitter l'école unique dès 13 ans.

Car l'objectif premier de l'organisation prévue par Les Compagnons en 1918 n'est pas d'amener chacun au plus haut de ses possibilités mais bien de permettre une sélection à la fois plus juste et plus efficace : « *L'école unique résout simultanément deux questions : elle est l'enseignement démocratique et elle est la sélection par le mérite* »<sup>438</sup>. Les Compagnons inscrivent leur pensée dans un contexte où la France affaiblie et à reconstruire a ce double besoin auquel *L'Université nouvelle* va pourvoir : « *former des producteurs et extraire l'élite* »<sup>439</sup>. Dans cette optique, « *les vaincus de la sélection apprendront un métier manuel, sous les ordres des vainqueurs* »<sup>440</sup>. On doit y insister, si l'organisation des places sociales n'est pas appelée à changer, le projet des Compagnons consiste effectivement en un progrès, dans la mesure où le critère de la sélection a changé : non plus la naissance, mais le mérite. Comme l'écrit Bruno Garnier : « *Il faut que l'élite soit produite par la sélection des aptitudes au lieu d'être donnée par les inégalités de fortune. Ici commence et ici s'arrête le progrès démocratique du projet de L'Université nouvelle de 1918.* »<sup>441</sup> En effet, en faisant quitter un monde dans lequel les places sociales étaient toujours déterminées par la naissance, l'école unique doit répondre au nouveau besoin qu'elle crée : sélectionner l'élite, dans l'intérêt général. Comme le souligne également Jean-Yves Seguy : « *Ce qu'apporte l'école unique c'est la possibilité d'établir la sélection sur une base plus large* »<sup>442</sup>. Elle est donc, tout en étant plus juste, d'abord un outil d'efficacité. Il s'agit d'ailleurs tout autant de sélectionner les enfants méritant des classes populaires que d'éliminer les enfants inaptes de la bourgeoisie. Les multiples références aux projets pédagogiques de l'Allemagne et à la suprématie qui en dérive, inscrivent nettement le projet des Compagnons dans une optique nationaliste compétitive. Démocratie et productivisme se conjuguent : « *Un enseignement démocratique est donc celui qui permet de tirer de tout homme le meilleur rendement* »<sup>443</sup>. Solidarité interne pour produire et reconstruire un pays qui doit redevenir fort à ses frontières. Au sortir d'une guerre terrible pour la nation, lourde de pertes humaines et matérielles tout autant que catalyseur d'un sentiment de concurrence scientifique

---

<sup>438</sup> Les COMPAGNONS, *op.cit.*, p. 41.

<sup>439</sup> GARNIER B., *Les combattants de l'école unique, op. cit.*, p. 66.

<sup>440</sup> *Ibid.*

<sup>441</sup> *Ibid.*, p. 77.

<sup>442</sup> SEGUY Jean-Yves, « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/3 | 2007, mis en ligne le 15 septembre 2010, consulté le 03 juillet 2015. URL : <http://osp.revues.org/1432> ; DOI : 10.4000/osp.1432

<sup>443</sup> Les COMPAGNONS, *op. cit.*, p. 38.

inévitables avec le voisin germanique, les Compagnons souhaitent déverrouiller les barrières séparant les élèves les plus méritants de la haute culture et des parcours d'excellence afin d'assurer la croissance d'un pays qui doit devenir tout aussi uni que puissant. Dans cette optique, la hiérarchie entre cultures n'a pas lieu d'être abolie. Cependant, si toutes ont une égale utilité au regard de l'intérêt collectif, la culture humaniste reste à leurs yeux la plus haute forme de culture, et c'est vers elle qu'on aiguillera les enfants dont on voudra assurer « *des possibilités de développement intellectuel ou social supérieures* »<sup>444</sup>.

L'évolution des Compagnons sur ce point, comme sur d'autres, sera notable à partir des années 1920 et jusqu'en 1933, date de leur dissolution. Syndicats, groupes d'acteurs de la société civile et partis politiques sont amenés à se poser par rapport aux questions que les Compagnons soulèvent. De la sorte, si la portée progressiste du premier projet de L'Université nouvelle connaît certaines limites, son existence même devient le générateur d'un courant tendant vers une demande croissante de démocratisation de l'enseignement<sup>445</sup>. Comme le dira Hippolyte Ducos en 1932, « *Les Compagnons peuvent se vanter, à bon droit, d'avoir provoqué " un grand remous d'opinion " en faveur de l'École Unique* »<sup>446</sup>. L'arrivée de nouveaux membres ainsi que les nombreux soutiens du groupe sur la gauche de l'échiquier politique (parti radical et parti socialiste) provoquent « *un déplacement idéologique* »<sup>447</sup>. Les Compagnons dessinent alors « *un second modèle d'école unique, celui de l'égalité des chances* »<sup>448</sup>. Au sein de ce modèle, les diverses formes de culture – humanités classiques, modernes et techniques - tiennent une place égale, la culture scolaire devant se rapprocher, pour le plus grand bien des enfants, de la vie concrète. La domination traditionnelle des humanités classiques n'a plus lieu d'être. Ainsi, comme le souligne encore Bruno Garnier : « *Une rhétorique explicitement égalitaire apparaît,*

---

<sup>444</sup> Les Compagnons ajoutent (p. 47) : « *l'enseignement des humanités est un enseignement aristocratique et il faut, même dans une démocratie, qu'il y ait quelque part, ouvert à tous les talents et à toutes les bourses, un enseignement qui soit aristocratique. S'il n'en est pas ainsi, la démocratie n'est qu'un troupeau.* »

<sup>445</sup> Les Compagnons, à travers la plume de Maurice Weber (secrétaire général du groupe qui participera activement au Comité d'études et d'action pour l'école unique, en 1927), utiliseront pour la première fois cette expression : « démocratisation de l'enseignement » pour qualifier le but de l'école unique, dans un article de 1932 : « L'éducation nouvelle et l'école unique », L'Université nouvelle, *Bulletin mensuel des Compagnons de L'Université nouvelle*, 2<sup>e</sup> – 3<sup>e</sup> trimestres 1932 (paru en octobre 1932), p. 61, cité par Bruno Garnier, in *Les combattants de l'école unique*, op. cit., p. 148, note 2.

<sup>446</sup> DUCOS Hippolyte, *Pourquoi l'école unique*, Paris, Nathan, 1932, p. 31, cité par Bruno Garnier, in *Les combattants de l'école unique*, op. cit., p. 155.

<sup>447</sup> GARNIER B., *Figures de l'égalité : Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Louvain-La-neuve, Academia-Bruylant, 2010, p. 274.

<sup>448</sup> *Ibid.*, p. 273.

qui organise l'école autour de l'élève et de ses intérêts, en essayant de les adapter au monde du travail, au lieu de partir des besoins de la société, d'aller sélectionner une élite dans la masse, et de vouer tous les autres à une formation professionnelle courte ». <sup>449</sup> Les Compagnons, parce qu'ils ont évolué dans leur conception des rapports sociaux et parce qu'ils sont influencés de l'intérieur par de nouveaux membres moteurs dans le développement de l'orientation en France <sup>450</sup> modifient de la sorte la structure de leur projet, ouvrant à la postérité la question de ce qu'on appellera les « écoles moyennes » <sup>451</sup>. En effet, les Compagnons :

*« demandent désormais que le premier cycle du second degré comprenne un temps d'orientation ; ils demandent que ce temps soit confié à de nouveaux établissements unifiés, regroupant le premier cycle des classes secondaires et les classes primaires supérieures, et ils demandent que ce nouveau collège débouche sur la formation d'élites multiples, parmi lesquelles la formation classique traditionnelle ne doit avoir aucun statut privilégié, à côté de la filière moderne ou des filières techniques et professionnelles. »* <sup>452</sup>

Si le consensus a été large pour unifier l'école jusqu'à 11 ans sur le modèle du primaire <sup>453</sup>, la question est restée en revanche plus épineuse quant au modèle devant prendre en charge les enfants de cet âge jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (dont le projet d'allongement à 14 ans est globalement partagé). Comme les distingue Antoine Prost, trois visions s'opposent dont les différences profondes « expliquent sans nul doute la lenteur des progrès de l'école unique » <sup>454</sup> : le « camp primaire » <sup>455</sup> affirme que « tout l'enseignement obligatoire doit être unique » et l'enseignement obligatoire, dans sa définition, est primaire. Or dans cette perspective, l'enseignement secondaire du lycée, qui démarrait au plus tard en 6<sup>e</sup>, « doit être amputé de deux

---

<sup>449</sup> *Ibid.*, p. 276.

<sup>450</sup> En 1928, l'Institut national d'orientation professionnelle est créé avec Henri Piéron, Henri Laugier et Julien Fontègne comme directeurs, les deux premiers étant membres des Compagnons et le troisième, inspecteur général de l'enseignement technique et futur directeur des services d'orientation professionnelle. Cf. GARNIER B., *Les combattants de l'école unique*, *op. cit.*, p. 116 et 216. Par ailleurs, Henri Laugier et Julien Fontègne se retrouveront au sein de la commission pour l'école unique.

<sup>451</sup> Expression qu'Antoine Prost semble s'attribuer dans son ouvrage publié en 1968, *op. cit.*, p. 409. Elle est pourtant couramment employée par René Billères dès 1956.

<sup>452</sup> GARNIER B., *Les combattants de l'école unique*, *op. cit.*, p. 277.

<sup>453</sup> Le consensus fut certes large, mais les classes élémentaires des lycées ne devinrent jamais des classes primaires : elles subsistèrent jusque dans les années 1960 (malgré leur interdiction finalement décidée par l'ordonnance du 3 mars 1945) : cf. Prost A., *op. cit.*, p. 412-413.

<sup>454</sup> PROST A., *op. cit.*, p. 411.

<sup>455</sup> Expression d'Antoine Prost, *op. cit.*, p. 409.

années au moins et ramené à une durée de cinq ans »<sup>456</sup>. On comprend donc que les tenants de l'enseignement secondaire n'aient pas accepté cette version de l'école unique, y opposant un modèle dans lequel, à partir de 11 ans, coexistent plusieurs écoles poursuivant des objectifs distincts. Comme le remarque Antoine Prost, parler encore d'école unique dans cette optique constitue donc « *un véritable abus de langage* »<sup>457</sup>. Une vision intermédiaire se dégage alors qui propose de diviser l'enseignement secondaire en deux cycles, le premier prenant en charge les élèves de 10-11 ans jusqu'à l'issue de l'école obligatoire. Ces nouvelles « *écoles moyennes* », Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire, dans un article de 1922<sup>458</sup>, les appelle « *collèges* ». C'est cette option, vers laquelle les derniers Compagnons convergent, que Paul Langevin soutiendra lors des travaux de la commission de l'école unique.

Trois idées importantes de l'épisode ouvert par *L'Université nouvelle* nous semblent devoir être retenues. En premier lieu, une sorte de « choc des cultures » que fait apparaître la nécessité, reprise et amplifiée par les Compagnons, de l'école unique, et qui peut se résumer à la question suivante : sur quelle base culturelle, sur quelle communauté de références peut-on, doit-on, inscrire l'école « moyenne » ? On comprend que la définition du but qu'on lui assigne (sélection d'une élite performante pour les premiers Compagnons ou émancipation des masses pour Zoretti) transforme le référentiel dans lequel elle doit être construite. L'objectif détermine ainsi la structure. Quoi qu'il en soit, cette question de la définition de la culture devant animer l'école unique est restée vive à travers l'histoire de la démocratisation de l'enseignement, mettant à jour des positions passionnées, sinon passionnelles, comme l'a montré Viviane Isambert-Jamati. En effet, la sociologue a pu décrire dans un article, dès 1966<sup>459</sup>, les postures emplies de préjugés opposant instituteurs et professeurs au moment où leur deux mondes, jusqu'alors séparés, amorcent une unification, quand bien même celle-ci restait théorique. Pour les premiers, les professeurs du secondaire étaient réputés n'offrir pas assez d'attention à l'élève, quant aux

---

<sup>456</sup> *Ibid.*

<sup>457</sup> *Ibid.*, p. 410.

<sup>458</sup> DUVAL André (pseudonyme de Paul Lapie), « Esquisse d'une réforme générale de notre enseignement national. », in *Revue Pédagogique*, février 1922, réédité in *Pédagogie française* (2<sup>e</sup> édition), Paris, Alcan, 1926, p. 240-273.

<sup>459</sup> ISAMBERT-JAMATI Viviane, « La rigidité d'une institution : structure scolaire et systèmes de valeurs », in: *Revue française de sociologie*. 1966, 7-3. Les changements en France. p. 306-324.  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1966\\_num\\_7\\_3\\_2933](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2933)

seconds, ils considèrent comme une simple catastrophe le mélange des deux univers<sup>460</sup>, propre à alimenter le mythe bien connu et repris, bien que maintes fois contredit - entre autres, par Baudelot et Establet - de la baisse de niveau<sup>461</sup>. Ainsi, à propos de la question de l'école unique, comme plus tard celles de la définition d'un tronc commun et d'une culture commune, certains corporatismes enseignants ont joué un rôle de résistance indéniable, une partie des identités syndicales s'étant même construite à travers cette histoire.

Le deuxième élément qu'il nous faut souligner réside dans la concomitance de la question de l'école unique, comme démocratisation de l'enseignement, avec celle de l'orientation. Cette thématique sera nettement développée dans l'entre-deux-guerres et l'on peut la suivre dans l'évolution des Compagnons. Le nœud consistera à trancher entre la sélection et l'orientation, qui procèdent de logiques distinctes. Dans les grandes lignes, nous pouvons déjà poser que la sélection s'inscrit dans une démarche qui part des besoins économiques de la société (en termes de développement et en tenant compte de l'état du marché du travail) pour aller vers l'instruction que doivent recevoir les élèves afin de répondre à ces besoins. À l'inverse, l'orientation veut partir de l'élève pour lui offrir l'instruction vers laquelle ses goûts et ses aptitudes, en cours d'élaboration, le poussent. Or, ceci suppose non pas un moment arrêté dans le temps (comme par exemple un examen de sélection) mais au contraire un temps long pour qu'une observation guidée par des principes scientifiques devant être explicites accompagnent le déploiement du jeune à travers ses possibles. Cependant, cette approche davantage centrée sur l'élève ne peut faire l'impasse ni sur la situation sociale, ni sur le marché de l'emploi dans la mesure où l'école prépare aussi à des métiers. Cette question de la mesure entre intérêt de l'élève et intérêt général ne sera pas la plus évidente à régler, comme nous le verrons en examinant les travaux d'une part de la commission pour l'école unique (plus spécifiquement de sa sous-commission « sélection-orientation ») et d'autre part de celle pour la réforme de l'enseignement (plan Langevin-Wallon).

---

<sup>460</sup> La Société des Agrégés exprimera ainsi, à propos de l'idée de tronc commun présente dans le projet Billères en 1957 : « *ce projet anéantirait l'enseignement secondaire* », « *le tronc commun fournirait à l'enseignement secondaire des élèves manquant des méthodes indispensables* », « *toute confusion, toute fusion, tout amalgame entre enseignement long et enseignement court ruinerait l'un et l'autre* ». Cité par Isambert-Jamati V., *art. cit.*, p. 312.

<sup>461</sup> Cf. BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, *Le niveau monte, réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil, 1989. Par exemple, dans le style caustique des auteurs (p. 10) : « *La mise en perspective historique des propos tenus sur « le niveau » par des personnes autorisées (présidents de jury de baccalauréat, présidents de commissions, inspecteurs généraux ou d'académies, grands universitaires) a de quoi faire frémir les plus endurcis sur le degré abyssal de nullité atteint par les jeunes d'aujourd'hui après 168 années de baisse ininterrompue.* »

Enfin, nous voudrions retenir la dernière position des Compagnons en faveur des « élites multiples », idée qui sera reprise par Langevin et Wallon et développée sous la forme de l'insistance en faveur de « *la reconnaissance de l'égalité des tâches sociales* » et la dénonciation du « *préjugé antique d'une hiérarchie entre les tâches et les travailleurs.* »<sup>462</sup>.

## 2. La commission pour l'école unique

Les élections de 1919 ayant vu la défaite d'une gauche désorganisée<sup>463</sup>, il fallut attendre quatre années et la victoire du cartel des gauches afin que le gouvernement d'Édouard Herriot - soutien précoce de la doctrine des Compagnons<sup>464</sup> - porte la question de l'école unique au rang des préoccupations gouvernementales. François Albert, également président de la Ligue de l'enseignement, est nommé ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts. Il installe la commission pour l'École unique le 17 décembre 1924, après avoir mis en place quelques réformes notables, dont l'abrogation du décret Bérard<sup>465</sup>. Pendant la durée des travaux de la commission, l'école unique progresse à petits pas, par voie réglementaire : les décrets du 9 janvier 1925 et 12 septembre 1925, ainsi que l'arrêté du 12 février 1926 auront ainsi respectivement : mis en place un « *concours unique et commun afin de constater l'aptitude des candidats aux bourses nationales* »<sup>466</sup> ; assimilé les maîtres des classes élémentaires des lycées et collèges aux instituteurs du primaire<sup>467</sup> (en supprimant le CAP spécifique qui permettait

---

<sup>462</sup> *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, Paris, P.U.F, 1964, p. 182.

<sup>463</sup> « *Les socialistes refusèrent de former une alliance électorale avec un autre parti ; les radicaux se battirent entre eux ; la CGT resta en dehors de la bataille* » : TALBOTT John E., *The politics of educational reform in France, 1918-1940*, Princeton, Princeton University Press, 1969, p. 64. (Traduction personnelle).

<sup>464</sup> Cf. GARNIER Bruno, *Les combattants de l'école unique, op. cit.*, note 3, p. 158 : « Les Compagnons reconnaissent en Édouard Herriot : « *l'homme de qui nous est venu, dès l'apparition de notre manifeste, le premier salut cordial.* », L'Opinion, Journal de la semaine, 29 juin 1918, p. 481-482. »

<sup>465</sup> Décret du 9 août 1924. Le décret Bérard avait pour but la suppression de l'enseignement moderne en 6e et 5e en rendant le latin obligatoire pour tous les enfants.

<sup>466</sup> Ce concours permettait ainsi à tout candidat reçu de pouvoir intégrer, selon sa préférence, une école primaire supérieure, un collège ou un lycée, ou encore un cours complémentaire ou une école technique.

<sup>467</sup> Anatole de Monzie explique ainsi son projet de décret du 12 septembre 1925 dans son Rapport au Président de la République française Gaston Doumergue : « *Depuis quelques années, diverses mesures ont rapproché les programmes des classes élémentaires et primaires des lycées et collèges de garçons et ceux des écoles primaires élémentaires. C'est ainsi que la circulaire du 8 janvier 1917 a supprimé l'étude des langues vivantes étrangères dans les classes de septième et de huitième et que, lors de la réforme du 23 février 1923, les programmes des écoles primaires élémentaires ont été fixés en les rapprochant de ceux des établissements d'enseignement secondaire. Tout*

d'enseigner dans les classes élémentaires des lycées et collèges) et enfin aligné les programmes des classes élémentaires du secondaire sur ceux de l'enseignement primaire. L'idée étant de s'acheminer ainsi vers une unification, dans l'ordre des classes élémentaires (primaire et « petit lycée »), des élèves sélectionnés, des enseignants et des programmes. Remplacé par Anatole de Monzie le 17 avril 1925, François Albert n'aura pas reçu les conclusions de la commission qu'il avait instituée et son successeur ne les publiera ni ne les utilisera. L'intérêt pour notre étude d'interroger le travail produit par la commission pour l'école unique n'est néanmoins pas limité par la non prise en compte institutionnelle de ses conclusions. Si le rapport final de la commission pour l'école unique sera finalement source de déception pour les Compagnons, qui fustigèrent aussi bien la timidité des propositions que la composition de la commission elle-même<sup>468</sup>, les travaux eux-mêmes et les idées qu'on y peut trouver constituent incontestablement un terreau fécond pour les réflexions et expérimentations ultérieures<sup>469</sup>.

Le cadre restreint<sup>470</sup> - défini par le ministre le jour de l'intronisation de la commission - dans lequel les membres de cette dernière devaient penser leur projet ne permettait pas un plan de réforme générale de l'ordre de ce que sera le plan Langevin-Wallon. L'objectif fixé par François Albert donnait d'ailleurs le ton : « *ce n'est plus seulement l'école primaire, mais l'instruction sous toutes ses formes qui doit être mise à la portée des intelligences susceptibles de les recevoir avec fruit* »<sup>471</sup>. Nous sommes incontestablement dans un paradigme de démocratisation de la

---

*porte à penser que l'assimilation complète ne tardera pas à être réalisée. Un des meilleurs moyens pour en poursuivre la préparation consiste à appliquer, au point de vue pédagogique, les mêmes méthodes dans les deux catégories d'établissements. Pour y parvenir plus aisément, il conviendrait que les maîtres de ces deux séries de classes eussent, non seulement une origine, mais un mode de recrutement et de nomination identiques. C'est une mesure aisée à réaliser.* ». Source : [http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers\\_pdf/toformation/19250912.pdf](http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/toformation/19250912.pdf), consultée le 29/09/2015.

<sup>468</sup> Sur la composition de la commission, voir GARNIER Bruno, *Les combattants de l'école unique, op. cit.*, p.213-219.

<sup>469</sup> On pourra également se reporter au sujet des travaux de la commission à l'article de Ferdinand Buisson : « L'École unique ». *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1925, 539-47.

<sup>470</sup> François Albert demande clairement à la commission, ce 23 décembre 1924, d'inscrire ses travaux dans le cadre de trois contraintes majeures : premièrement, « *il conv[ie]nt d'écarter toute discussion sur certaines questions préliminaires, telles que le monopole de l'enseignement* » ; deuxièmement, « *en raison des difficultés financières que traverse le pays* », la gratuité totale de l'enseignement ne peut pas non plus être envisagée ; troisièmement, les propositions émanant de la commission devront entraîner des « *transformations qui ne comportent l'obligation d'aucune loi et d'aucun recours au Parlement* ». Les citations proviennent de la synthèse produite par la plume de M. Bouilly dans le « Rapport sur la 1<sup>re</sup> partie des travaux de la commission de l'école unique », Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, AN, F-17-17500, 13<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée « commission de l'école unique ».

<sup>471</sup> Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, AN, F-17-17500 « Rapport sur la 1<sup>re</sup> partie des travaux de la commission de l'école unique », 13<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée « commission de l'école unique ».



sélection, qui conçoit des poursuites d'études (post-primaires) multiples. Cependant, on voit bien que la demande ministérielle pointe la nécessité de penser un système à même de détecter les « intelligences » des élèves, entendues comme déjà formées, au sens où la capacité à recevoir tel ou tel enseignement est postulée comme donnée et non comme à construire. La sélection est donc pensée comme le meilleur moyen d'optimiser la répartition des élèves dans le degré suivant le primaire, à partir de ce qui a été acquis à ce premier niveau. Il ne s'agit pas de penser une école commune à tous au-delà. En effet, considérant « *comme acquis que les membres de la commission, tous partisans de l'école unique, [sont] réunis en vue de la réaliser* »<sup>472</sup>, le ministre attend des propositions concrètes sur les moyens, dans l'ordre du primaire, de réaliser « *l'unité de programme, l'unité de personnel, l'unité de local et l'unité de clientèle* ». D'où nous voyons qu'il s'agit bien, dans ce processus de construction de l'école unique, de l'unification des ordres scolaires élémentaires en un seul degré par lequel tous les enfants doivent passer avant de poursuivre leurs études et non d'un projet d'école unique et commune couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire (qui s'arrête pourtant alors à 13 ans). Cette conception de l'école unique aboutit à la nécessité d'une sélection vers 11 ou 12 ans, à la fin des études élémentaires, car sans tronc commun d'éducation au niveau de « l'école moyenne », l'école unique et commune ne peut l'être que pour les classes enfantines. C'est donc dans cette logique que le ministre demande à la commission de réfléchir à la manière d'organiser d'une part « *le passage de la période infantine à la période moyenne de l'adolescence* » et de réfléchir d'autre part à l'organisation optimale de « *ce que nous nommons encore l'enseignement secondaire* » et qui « *devrait s'appeler l'enseignement d'âge moyen* ».

À partir de là, l'absence de définition - qui posait problème aux Compagnons -, dans les travaux de la commission, de ce que doit recouvrir le vocable « école unique » se comprend. En effet, le ministre ne demande pas à la commission de concevoir l'école unique autrement mais de penser le « comment » de la réalisation de celle-là même qu'il a décrite. Et pourtant, les travaux des sous-commissions - surtout via les rapports de Paul Langevin et Henri Laugier - vont par-delà la commande à travers deux arguments : le manque de fiabilité d'une sélection précoce ; la nécessité d'une culture commune assurée par des enseignements communs à tous, au-delà du

---

<sup>472</sup> *Ibid.* De même pour les citations suivantes de ce paragraphe.

primaire. Or, ces deux arguments constituent précisément le cœur du sous-bassement théorique justifiant un tronc commun. Et dès lors qu'ils sont envisagés apparaît l'un des problèmes centraux que pose ce tronc commun : la question des maîtres de ces enseignements communs. Ainsi, dès 1925 et comme le relève Bruno Garnier, « *l'opposition [...] des défenseurs des humanités classiques contre les représentants du camp primaire accusés de vouloir primariser le secondaire, pesèrent lourdement sur les discussions et provoquèrent des compromis souvent mal bâtis.* »<sup>473</sup> Lors de la première séance de la « sous-commission du 2<sup>e</sup> degré », le 28 janvier 1925, les membres présents se demandent s'il y a lieu de diviser l'enseignement secondaire en deux degrés, le 2<sup>e</sup> et le 3<sup>e</sup>, l'enseignement supérieur devenant le 4<sup>e</sup> degré. La division du secondaire en deux cycles a contre elle les tenants d'un secondaire long et indivisible, entre 12 et 18 ans, ne devant pas séparer culture littéraire et culture scientifique, afin de donner aux élèves capables de la recevoir une culture générale digne de ce nom, c'est-à-dire désintéressée. Ce qui relève d'enseignements plus spécialisés doit dans cette optique rester hors du secondaire pour accueillir le public qui n'aura pas été sélectionné et le former professionnellement. Cette vision de l'école unique bornée au 1<sup>er</sup> degré est ce que l'on pourrait appeler une position *a minima*. Ce n'est toutefois pas en sa faveur que la commission vote ; le principe de deux cycles est en effet préféré<sup>474</sup> par une majorité de membres, dont Paul Langevin et Paul Lapie notamment. Un des arguments avancés renvoie à la nécessité d'attendre l'âge critique de 15 ans avant de poser une orientation définitive<sup>475</sup>. Toutefois, si la différenciation en deux cycles (ou deux degrés) de la période allant de 12 à 18 ans est une condition *sine qua non* pour établir une école unique « prolongée », elle n'est pas une condition suffisante. En effet, encore faut-il que le premier cycle des deux comporte un temps, plus ou moins long, consacré à l'orientation et ainsi accueille tous les élèves au sein d'un tronc commun. À défaut, il y aura nécessairement un système de voies ou filières séparées les unes des autres et offrant entre elles de plus ou moins maigres possibilités de passage.

C'est donc une fois le deuxième degré de l'enseignement dégagé du troisième que la

---

<sup>473</sup> GARNIER B., *Les Combattants de l'école unique*, op. cit., p. 221.

<sup>474</sup> Lors de la séance du 31 mars 1925, par 11 voix contre 3.

<sup>475</sup> Les autres arguments sont les suivants : Tout d'abord, cette organisation prévalait avant la réforme de 1902, qui n'a pas été concluante du simple fait d'une mauvaise organisation pédagogique : les deux cycles ne doivent pas se répéter en s'approfondissant mais se suivre en se coordonnant. Ensuite, la sélection à l'issue de la troisième ne peut qu'améliorer la qualité des élèves présents dans le 3<sup>e</sup> degré. Enfin, 15 ans est l'âge auquel nombre d'enfants sont appelés à prendre un métier, d'autres attendant 18 ans.

question du tronc commun apparaît. Elle se pose, pour les membres de la commission de l'école unique, dans ces termes : « *si l'on admet qu'un enseignement commun soit possible et nécessaire pendant toute la durée du 2<sup>e</sup> degré, n'est-ce point commencer trop tard les études secondaires, si elles débutent après la classe de 3<sup>e</sup> actuelle, et atteindront-elles alors leur but essentiellement désintéressé ?* »<sup>476</sup> Il y a dans cette manière de soulever le problème un paradoxe qui nous semble tenir de l'impensé (plus ou moins volontaire) de la notion de « désintérêt » dans l'enseignement. Historiquement, l'Université se présente comme l'enseignement désintéressé par excellence, c'est-à-dire non orienté directement vers telle ou telle profession, telle ou telle spécialité. Elle se veut formatrice de l'esprit à travers la culture générale, en dehors de tout cadre de référence à une quelconque tâche de production<sup>477</sup>. Pourtant, dès le départ, les universités ont formé à des professions : médecin, juriste... de même pour les hommes d'église. Seulement, il s'agit de professions qui nécessitent une vaste culture générale et des apports théoriques approfondis. L'enseignement secondaire a repris la thématique de l'enseignement désintéressé, se distinguant de la sorte des enseignements primaires et techniques, plus directement orientés sur la vie et conçus comme devant fournir des bagages immédiatement utilisables après eux. Dans cette perspective, l'enseignement secondaire offre simplement la culture la plus générale et la plus large afin qu'après le baccalauréat, les élèves soient en mesure de se spécialiser dans une vaste gamme de formations<sup>478</sup>. D'où l'importance, pour les membres de la commission de l'école unique qui soutiennent cette perspective, d'insister sur la non séparation des cultures scientifiques et littéraires. En effet, si le secondaire se scinde en différentes voies, il ne peut plus maintenir l'argument de son caractère purement désintéressé. Cependant, en prenant en compte les quatre éléments qui suivent, ce « désintéressement » doit être interrogé. *Primo* la distinction entre humanités classiques et modernes a déjà introduit l'idée d'une spécialisation au sein du secondaire en montrant en outre que si les premières connaissent des limites dans leur capacité à soutenir une culture suffisamment vaste pour un être humain c'est qu'elles étaient déjà, incontestablement, spécialisées. *Secundo* les enfants s'engageant dans la voie du secondaire sont éminemment conscients qu'elle constitue la voie menant, grâce au baccalauréat, vers le supérieur

---

<sup>476</sup> Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, Archives nationales, F-17-17500 : « Rapport sur la 3<sup>e</sup> partie des travaux de la commission de l'école unique », 13<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée « commission de l'école unique ».

<sup>477</sup> Il faudrait néanmoins reconnaître que les œuvres culturelles sont aussi des productions et qu'elles font partie des besoins « primaires » de l'homme en tant qu'être civilisé.

<sup>478</sup> La vision portée par l'université est donc en contradiction avec le rôle que lui attribuent ceux des enseignants du secondaire qui sont partisans d'une vision classique de celui-ci.

pour embrasser ensuite les carrières libérales et ainsi la voie du secondaire ne peut pas se penser indépendamment des débouchés professionnalisants qu'elle offre. *Tertio* les compétences et les savoirs qui sont acquis au cours des études secondaires sont utiles et même indispensables à l'exercice concret des professions visées par les élèves qui suivent ces études. *Ultimo* ce qu'un homme conquiert sur lui-même en termes de liberté et ce qu'il peut découvrir et approfondir dans sa relation au monde, relation immédiate, sans but ni profit, à travers les études artistiques, techniques et manuelles, dévoile à travers l'absence même de ces études du champ de l'enseignement secondaire traditionnel le caractère éminemment orienté et donc spécialisé de ce dernier. Il nous semble donc qu'ayant considéré ces quatre aspects, il est plus exact de penser l'enseignement secondaire comme téléologiquement déterminé par une certaine conception de l'homme en tant que celui-ci est amené à exercer certains types de fonctions et de professions au sein d'une société donnée et que par conséquent, cet enseignement ne peut être considéré comme désintéressé, au sens où il serait dégagé dans sa conception même d'un débouché spécialisé ou déterminé. L'enseignement secondaire, dans son caractère professionnalisant, se distingue simplement des enseignements primaires et techniques du fait d'une part qu'il s'inscrit dans un temps long et d'autre part qu'il offre un cadre de spécialisation plus étendu en rendant apte à suivre un plus grand nombre de formations. Ainsi, il est bien « *dégagé de toute préoccupation utilitaire immédiate* »<sup>479</sup>, mais pas de toute préoccupation utilitaire. Et s'il en est ainsi, c'est qu'il s'adresse historiquement à des familles dont les enfants peuvent s'inscrire dans un temps de formation long.

Dans cette perspective, nous pouvons relever le paradoxe suivant : ce que dénoncent au sein de la commission les partisans d'un secondaire long, c'est l'impossibilité pour l'enseignement secondaire d'atteindre son but s'il ne se déroule pas dans un temps plus long. La mise en place d'un premier cycle qui comporterait des enseignements communs à tous les élèves ne pourrait que ralentir les élèves les plus doués pour les humanités classiques qui ne disposeraient ainsi pas d'un temps suffisant pour atteindre un niveau convenable en fin de parcours scolaire. Il y a donc bien un paradoxe dans le fait de vouloir atteindre le but d'une culture désintéressée par le moyen d'une sélection précoce, comme le souhaitent Francisque Vial,

---

<sup>479</sup> Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, AN, F-17-17500 : « Rapport sur la 3<sup>e</sup> partie des travaux de la commission de l'école unique », feuillet n° 2, 13<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée « commission de l'école unique ».

Victor Cope, Henri Bernès et Georges Ferté<sup>480</sup>. On pourrait au contraire penser que plus le tronc de culture commune est long, plus les élèves peuvent être préservés de sélections précoces et ainsi plus l'enseignement peut conserver un caractère général et donc désintéressé<sup>481</sup>.

C'est cette perspective que semblent vouloir poursuivre la plupart des membres de la commission. Le 2<sup>e</sup> degré - équivalent d'un premier cycle du second degré - commencerait ainsi à 11 ou 12 ans<sup>482</sup>, en s'étendant sur 4 années. En « *continuant l'école primaire par le caractère général de la culture qu'il dispense et préparant en même temps les études nettement spécialisées du 3<sup>e</sup> degré, il apparaît comme un moyen terme entre deux conceptions également justifiées de l'éducation.* »<sup>483</sup> L'école moyenne dont parlait Antoine Prost tire donc son origine de ces débats sur la mise en place d'une école unique prolongée. On remarquera que, s'il n'est pas question de « camps » qui s'affrontent dans les propos de la commission, il est mentionné explicitement la distance qui sépare « deux conceptions » différentes de l'éducation, autrement dit la vision de l'école primaire et celle du lycée, dont chacune a son rôle et sa raison d'être. La période qui accompagne les élèves entre 11 et 14 ans est ainsi définie comme un « moyen terme ». Si ce dernier peut être compris comme la transition du 1<sup>er</sup> au 3<sup>e</sup> degré, quelle est son identité propre ? La sous-commission définit l'enseignement du 2<sup>e</sup> degré comme un « *enseignement de culture générale, analogue, sinon identique pour tous les enfants* »<sup>484</sup> qui néanmoins commence

---

<sup>480</sup> F. Vial est directeur de l'enseignement secondaire (de 1925 à 1932) ; V. Cope est professeur agrégé à Paris, président de la Fédération nationale des professeurs. Il est fermement opposé (c'est le seul dans la commission) à la gratuité des « classes primaires annexées », au nom d'une inégalité de fait entre classes sociales dont on ne doit pas faire croire aux enfants qu'elle n'existe pas. Vial et Cope sont membres de la commission tandis que H. Bernès et Ferté ne siègent qu'à la sous-commission du 2<sup>e</sup> degré. G. Ferté est professeur de rhétorique au lycée Charlemagne en 1896. Il a été nommé par Anatole de Monzie, peu après son arrivée au ministère. H. Bernès est le représentant des agrégés de lettres au Conseil supérieur de l'Instruction publique (entre 1891 et 1927). Il est par ailleurs le président-fondateur, en 1909, de la franco-ancienne (la Société des professeurs de français et de langues anciennes de l'enseignement secondaire public) ainsi qu'un des membres du Comité fondateur de la Société des agrégés.

<sup>481</sup> Tout se passe donc comme si l'argument de la culture désintéressée de l'enseignement secondaire figurait un écran masquant la « *violence symbolique* » de la culture dominante qui, comme le dénonceront Bourdieu et Passeron, s'impose « *comme légitime en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force* » (BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de minuit, 1970, p. 18).

<sup>482</sup> L'âge du certificat d'études primaires.

<sup>483</sup> Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, AN, F-17-17500 : « Rapport sur la 3<sup>e</sup> partie des travaux de la commission de l'école unique », feuillet n° 4, 13<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée « commission de l'école unique ».

<sup>484</sup> Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, AN, F-17-17500 : « Rapport sur la 3<sup>e</sup> partie des travaux de la commission de l'école unique », feuillet n° 4, 13<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée « commission de l'école unique ». La commission écrit en outre (feuillet n°2) : « *L'enseignement du second degré est caractérisé par un fond de culture générale commun aux trois sections [...], culture commune qu'il est bon de prolonger le plus possible, et jusque dans le 3<sup>e</sup> degré.* »

« l'acheminement des élèves vers des études spécialisées »<sup>485</sup>. En effet, l'enseignement du 2<sup>e</sup> degré est dispensé dans les différents types d'établissement : lycées, collèges, écoles primaires supérieures, cours complémentaires, écoles professionnelles et écoles pratiques diverses à l'intérieur desquels les élèves sont répartis en 3 sections : section d'enseignement général classique (avec études des langues anciennes) ; section d'enseignement général moderne (sans langues anciennes) ; section d'enseignement général technique, avec formation professionnelle directe. Toutefois, le 2<sup>e</sup> degré, à moyen terme, ne réalise pas entièrement dans son projet une école unique prolongée du fait que la commission maintienne l'examen du CEP comme examen de pré-sélection dont la réussite est obligatoire. La sous-commission sélection-orientation aurait souhaité lui substituer un examen d'entrée dans le 2<sup>e</sup> degré composé de trois parties : l'étude d'un « livret scolaire » témoignant de l'évolution de l'enfant et rempli à la fois par l'instituteur et le médecin ; une « épreuve de connaissances acquises portant sur le programme du cours moyen des écoles primaires » ; enfin une « épreuve d'aptitudes, comprenant un certain nombre de [tests<sup>486</sup>] psychologiques convenablement établis »<sup>487</sup>. Mais la commission choisit de ne pas conserver les recommandations présentées par Laugier, considérant que « l'état actuel de la science psychologique »<sup>488</sup> ainsi que les difficultés matérielles d'organisation de telles commissions (des conseils d'orientation départementaux) n'offrent pas les garanties suffisantes pour permettre un tel système. L'option retenue est donc celle soutenue par Buisson, Roussel, Labrousse, Lomont et Versini, à savoir le maintien du CEP, modifié pour y adjoindre une épreuve d'aptitudes ainsi que la présentation du livret scolaire<sup>489</sup>. Concernant les élèves qui n'obtiendront pas le CEP, ils poursuivront tout de même leurs études dans des écoles primaires prolongées, « études dirigées vers des fins pratiques ». À l'époque où se tient la commission, cela concerne tout de même plus d'un élève sur deux<sup>490</sup>. Le tronc commun dont nous commençons à parler pour

---

<sup>485</sup> *Ibid.*, feuillet n° 3.

<sup>486</sup> Le rapport écrit « textes », ce qui nous semble être une faute de frappe, dans le contexte du propos de l'auteur.

<sup>487</sup> LAUGIER Henri : « Rapport présenté au nom de la sous-commission sélection-orientation », feuillet n° 2, Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, AN, F-17-17500, 13<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée « commission de l'école unique ».

<sup>488</sup> « Rapport sur la 2<sup>e</sup> partie des travaux de la commission de l'école unique. Deuxième partie : du passage de l'enseignement du premier degré au deuxième », feuillet n°5, Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, AN, F-17-17500, 13<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée « commission de l'école unique ».

<sup>489</sup> Cf. « Rapport sur la 2<sup>e</sup> partie des travaux de la commission de l'école unique. Deuxième partie : du passage de l'enseignement du premier degré au deuxième », feuillets n° 4 et 5, Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, AN, F-17-17500, 13<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée « commission de l'école unique ».

<sup>490</sup> Cf. SAVOIE Philippe « Quelle histoire pour le certificat d'études ? », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 85 |

le 2<sup>e</sup> degré n'est donc pas commun à toute une génération, comme l'est l'école primaire, mais commun à tous les sélectionnés du 2<sup>e</sup> degré. Néanmoins, ceci représente déjà une avancée puisqu'il doit permettre de réunir les élèves des différentes sections.

De plus, « *l'épreuve de sélection-orientation du Certificat d'études ne pouvant avoir que la valeur d'une indication, il ne saurait être question de cataloguer définitivement les enfants de 11-12 ans, d'après les données de cet examen* »<sup>491</sup>. On comprend donc qu'il doit demeurer possible pour un enfant de passer d'une section à une autre. Ceci doit être rendu possible par la mise en place d'une « *unité de culture générale* »<sup>492</sup> (à laquelle répond une « *variété de techniques* »). Le tronc commun est ainsi la réponse structurelle à l'objectif de « *réaliser l'unité de culture générale* ». En effet, pour atteindre ce but, la commission estime qu'« *il y a nécessité à multiplier les classes communes dans les diverses sections de l'enseignement du second degré.* » Elle ajoute que pour la même raison et « *toutes les fois qu'il sera possible, les divers enseignements seront groupés dans le même établissement sous une direction unique* »<sup>493</sup>. De plus, cette unité de culture doit, aux yeux de la commission, « *entraîner comme conséquence ou supposer comme condition, l'unité des cadres, subordonnée elle-même à une unité de préparation professionnelle.* »<sup>494</sup> Les objectifs formulés par la sous-commission sont donc explicites : unité de culture, de local, de maîtres, avec différentes sections et une variété de techniques. Même dans la perspective de l'orientation professionnelle, la culture générale ne doit pas être sacrifiée, car « *le but poursuivi est de former des esprits, de préparer des hommes armés pour la vie* »<sup>495</sup>. Une grande avancée que provoquerait cette unification la plus large possible des enseignements ne résiderait d'ailleurs pas uniquement dans la culture générale, mais également dans « *le développement du sens social pour la généralité des enfants* »<sup>496</sup>. Ainsi, comme le synthétise Bouilly, le rapporteur de la sous-commission du 2<sup>e</sup> degré, « *cette organisation, qui vise*

---

2000, mis en ligne le 23 mars 2009, consulté le 23 novembre 2015. URL : <http://histoire-education.revues.org/1234> ; DOI : 10.4000/histoire-education.1234 Lire le § 18.

<sup>491</sup> *Ibid.* La sous-commission de sélection-orientation, sous la plume de son rapporteur Henri Laugier, témoigne qu'elle aurait souhaité qu'un examen d'entrée dans le 2<sup>e</sup> degré soit instauré comme distinct du certificat d'étude primaire. La réussite au premier aurait entraîné l'obtention du second. Les enfants auraient pu s'y présenter à nouveau en cas d'échec à 12, 13 ou 14 ans.

<sup>492</sup> *Ibid.*, feuillet n° 5.

<sup>493</sup> *Ibid.*

<sup>494</sup> *Ibid.* Estimant que la formation des enseignants relève des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> degrés, la sous-commission du 2<sup>e</sup> degré ne se prononce pas sur la question. Le débat en commission plénière fait ressortir les tensions entre « camps » primaire et secondaire.

<sup>495</sup> *Ibid.*, feuillet n° 3.

<sup>496</sup> *Ibid.*

à réunir dans un même établissement, sous une même autorité, plusieurs types d'enseignement du second degré, se justifie par des raisons d'ordres pédagogique, social et administratif, et répond à un besoin de simplification, mais elle présente aussi un intérêt d'ordre financier [...] »<sup>497</sup>.

Par ailleurs, une autre idée émerge dans ce contexte, que l'on retrouvera fortement affirmée dans le plan Langevin-Wallon : celle de la pluralité des excellences et des formes de culture. La commission écrit en effet :

*« Ne convient-il pas de remarquer qu'il y a, non une élite, mais des élites ? Et le but de l'éducation nationale n'est-il pas de donner à chaque enfant, en considération de ses aptitudes, la possibilité d'atteindre à la plus grande culture dont il est capable ? Une élite professionnelle est aussi précieuse, en un sens, pour la société, pour la nation, que l'élite intellectuelle proprement dite. »*<sup>498</sup>

Le rapport que Langevin écrit lui-même dans le cadre des travaux de la commission est d'ailleurs annonciateur des thèmes que développera, vingt ans plus tard, le plan qui porte son nom. Le physicien, qui réfléchit pour la commission à l'organisation du 3<sup>e</sup> degré, insiste en effet sur les points suivants : égale dignité de toutes les formes d'activités, possibilité de changer son orientation, importance des notions communes à tous et par conséquent de l'enseignement d'une culture générale pour tous et si possible en commun, jusqu'à 18 ans<sup>499</sup>. Il y définit cette culture générale comme devant « représenter tout ce qui, indépendamment de la profession, prépare l'enfant à la vie, c'est-à-dire, au contact avec les choses et avec les hommes, lui permette d'agir sur les choses d'accord avec les hommes et conformément aux lois qui régissent les unes et les autres »<sup>500</sup>. De la sorte, l'enseignement du 3<sup>e</sup> degré, dans les résolutions adoptées par la commission, est organisé à partir de la culture générale commune aux trois sections<sup>501</sup>. Les

---

<sup>497</sup> Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, Archives nationales, F-17-17500 : « Rapport sur la 3<sup>e</sup> partie des travaux de la commission de l'école unique », feuillet n° 5, 13<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée « commission de l'école unique ».

<sup>498</sup> *Ibidem*.

<sup>499</sup> Cf. LANGEVIN Paul : « Rapport sur les résolutions de la commission de l'école unique concernant l'enseignement du 3<sup>e</sup> degré. », feuillet n° 2, in Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, AN, F-17-17500, 13<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée « commission de l'école unique ». Langevin écrit ainsi : « Il faut permettre à chacun, grâce à un nombre suffisant de notions communes à tous, de garder le contact avec des formes d'activités autres que la sienne, d'apprécier l'importance et la noblesse de toutes et de changer éventuellement sa spécialisation s'il a été mal orienté. L'enfant prématurément spécialisé a trop de tendances à se renfermer dans le cadre étroit des spécialisations professionnelles où se développe l'esprit de caste ou de classe, l'homme est ensuite trop absorbé par la profession, pour qu'il ne soit pas nécessaire de réagir. Dans l'intérêt de tous et pour une meilleure collaboration, il faut poursuivre à travers l'ensemble des trois premiers degrés une culture générale commune à toutes les sections [...] ».

<sup>500</sup> *Ibid.*

<sup>501</sup> « Une culture générale commune, c'est-à-dire fondée sur les mêmes méthodes et donnée dans le même esprit, se



enseignements particuliers, spécialisés, doivent ainsi intervenir comme compléments et approfondissements de l' « *enseignement général commun* ». Ce dernier se compose par ailleurs d' « *éléments communs qui seront : le travail manuel et les arts, les sciences expérimentales et théoriques, l'histoire des faits et des idées, les langues et les littératures, la philosophie* »<sup>502</sup>, ce qui aurait représenté une avancée notable si les conclusions de la commissions avaient connues une application, ce qui, comme chacun sait, ne fut pas le cas.

Si les propositions les plus progressistes n'ont pas trouvé d'actualisation, la raison est à chercher du côté du contexte de l'époque, au sein duquel les adversaires de l'école unique ne manquaient pas. Leurs positions, diverses (catholiques, tenants du secondaire, communistes) dans leurs argumentations sont reprises dans l'étude de John E. Talbott<sup>503</sup>. Nous y relevons neuf arguments, qui nous semblent d'autant plus intéressants que la plupart perdureront à travers le temps, s'appliquant à d'autres projets de réformes. Nous les classons dans trois grandes « familles théoriques » dont les arguments parfois diffèrent totalement et parfois s'interpénètrent :

- D'un côté, les conservateurs, partisans d'un secondaire « pur », considéraient :
  1. qu'en l'état le système était juste puisque des voies d'ascension sociale existaient déjà pour tous les jeunes garçons capables de les emprunter. Dans une sorte d'équilibre naturel, la société offrait autant de voies de promotion que son organisation le permettait.
  2. que l'école unique aurait pour effet de « primariser » le système tout entier. Or, l'école primaire, destinée à assurer un petit bagage indispensable (lire, écrire, compter) ne pouvait en aucun cas prétendre à consister en une propédeutique au lycée, bien plus exigeant. Le niveau d'ensemble allait donc inéluctablement baisser.
  3. Le système en cours répondait le mieux aux exigences de la division du travail : voulait-on une uniformité étouffante qui ne manquerait pas de créer des intellectuels au chômage ? (Position sur laquelle pouvaient se retrouver les communistes)
  4. Les professions libérales convenant mieux aux enfants dont l'origine sociale les y prédestinent ; faire asseoir les enfants du peuple sur les mêmes bancs que les premiers ne

---

*poursuit à travers les enseignements des trois premiers degrés et parallèlement dans les diverses sections.* » : Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, AN, F-17-17500 : « Résolutions adoptées par la commission sur l'enseignement du 3<sup>e</sup> degré », feuillet n° 1, 13<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée « commission de l'école unique ».

<sup>502</sup> *Ibid.*

<sup>503</sup> TALBOTT John E., *The politics of educational reform in France*, *op. cit.*, p. 111-120.

peut que faire naître chez les seconds l'envie et la jalousie, qui naîtront de l'espérance déçue qu'aura provoquée la proximité d'avec les premiers qui, eux, réussiront.

- D'un autre côté, les partisans de l'enseignement « libre » - au premier rang desquels les catholiques - ainsi que les défenseurs du droit des familles ont recours aux arguments suivants :

5. Toute méthode de sélection constituerait une ingérence inadmissible dans le droit des familles à décider de l'orientation de leurs enfants.

6. L'école unique voulait en fait le monopole. Or, le monopole est contraire aux principes républicains en ce qu'il interdirait l'enseignement « libre ». De plus, il confierait le sort de la Nation à une seule caste : les professeurs, ce qui ne pouvait qu'être funeste.

- Enfin, plus à gauche, et notamment au sein du PCF, on considérait que :

7. L'école unique priverait la classe ouvrière de ses chefs car le secondaire était une voie d'embourgeoisement (rare position sur laquelle pouvaient se retrouver catholiques et communistes).

8. L'école unique risquait de faire le jeu du privé, les familles aisées n'acceptant pas que leurs enfants soient soumis à un grand brassage social.

- Plus profondément, et par-delà les positions particulières, l'école unique ne semblait pas être une demande de la société civile. Ainsi :

9. L'échec de la tentative d'application de la circulaire du 29 septembre 1924 offrant des places gratuites dans les classes élémentaires des collèges et lycées a révélé que l'école unique ne peut fonctionner car elle ne semble pas correspondre à une demande sociale, les familles restant attachées au primaire et les instituteurs refusant d'envoyer leurs meilleurs éléments dans le secondaire<sup>504</sup>.

Malgré l'échec relatif (en termes d'actualisation des propositions) de la commission de l'école unique, une expérience significative parvient à se mettre en place, qui constitue le premier essai piloté par le ministère d'unification des ordres scolaires. Il s'agit, comme nous allons l'observer à présent, des classes amalgamées.

---

<sup>504</sup> Sur ce point, voir aussi GARNIER Bruno, *Les combattants de l'école unique*, *op. cit.*, p.241-248

### 3. Projets et expériences d'école unique : apparition de l'idée de tronc commun.

#### 3.1. De l'amalgame restreint à l'amalgame élargi

Si l'on pense le tronc commun comme réunion à partir de la première année *post-primaire*, ou pour le dire plus justement, *post-premier-degré* d'élèves issus de voies jusqu'alors séparées, autant d'un point de vue institutionnel que symbolique, il nous faut alors reconnaître que la première expérience historique est interne au secondaire et concerne le rapprochement des voies classiques et modernes. Il ne s'agit pas encore du tronc *commun* tel qu'il nous intéresse dans le présent travail, à savoir *commun à tous les enfants* d'une génération, mais cela en est incontestablement une préfiguration significative, d'où il nous est à nouveau possible de repérer quelques solides racines. Il appartient à Jean-Yves Seguy d'avoir montré dans quelle mesure les politiques des amalgames à partir de 1925 puis 1926 s'enracinent dans l'évolution des esprits à l'œuvre dans la réforme de 1902.<sup>505</sup> L'amalgame qu'il baptise « *élargi* », à savoir le fait qu'« *une partie de l'enseignement [soit] donné en commun aux élèves des classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> secondaires et à ceux de l'année préparatoire et des 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années d'enseignement primaire supérieur* »<sup>506</sup> doit une grande part de ses conditions de possibilité à la mise en place antérieure de ce qu'il nomme l'amalgame « *restreint* ». À propos de ce dernier, Francisque Vial, s'exprimant à la session du Conseil supérieur de l'Instruction publique du 20 janvier 1925 en qualité de directeur de l'enseignement du second degré affirme en effet :

*« L'amalgame existe en fait, depuis 1902, dans les trois quarts des établissements [...] Le plus grand progrès que l'on puisse, dans les conditions présentes, faire réaliser à cet enseignement moderne, qui depuis cinquante ans cherche vainement sa voie, c'est de le constituer, en valeur et, par suite, en dignité, sur le même pied que l'enseignement classique.[...]*

*L'amalgame est, en réalité, le titre de noblesse de l'enseignement moderne. »*<sup>507</sup>

---

<sup>505</sup> Cf. SEGUY Jean-Yves, « Les politiques de démocratisation de l'enseignement secondaire dans l'entre-deux-guerres. », *op. cit.*, p. 63-64. Ce point de notre chapitre s'appuie sur ce travail. On lira également sur ce point : SEGUY Jean-Yves, « L'amalgame : une réforme inaboutie », *Carrefours de l'éducation* 2016/1 (n° 41), p. 47-64.

<sup>506</sup> Décret-loi du 1<sup>er</sup> octobre 1926, article 1<sup>er</sup>. *JO* du samedi 2 octobre 1926, p. 10 914-10 915.

<sup>507</sup> Cette citation est extraite de la lettre (p. 5) que Francisque Vial envoie le 7 novembre 1927 à Raoul Thauziès, directeur du journal des lycées, qui l'accuse alors d'être seul responsable du maintien de cet « amalgame insensé », ce à quoi F. Vial répond en citant notamment plusieurs passages des procès-verbaux du Conseil supérieur de l'Instruction publique des 19 et 20 janvier 1925 ainsi que des Instructions du 2 septembre 1925. Cf. Archives nationales, F/17/17500, 9<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée : « Fusion des élèves des sections A, A' et B pour les cours communs. 5/11/1927 - 15/10/1928 ».

Francisque Vial situe de la sorte explicitement l'enjeu de l'amalgame restreint du côté de la sauvegarde et de la promotion de l'enseignement secondaire moderne, qui souffre auprès des familles et enseignants des préjugés qui entouraient l'enseignement spécial dont il est la transformation. L'unité de l'enseignement secondaire, assurée par l'égalité des voies classiques et moderne est par ailleurs fortement soulignée dans les *Instructions du 2 septembre 1925 relatives aux programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges* par un vocabulaire qui ne peut manquer de faire écho dans l'esprit de tout lecteur (de l'époque comme à présent) à la présentation de l'école unique des Compagnons, transposée dans le secondaire. On y lit en effet :

*« Il n'est pas de moyen plus sûr de signifier cette égalité, aux yeux des élèves, des professeurs, des familles, et il n'est pas de mesure plus efficace pour la créer que de fonder ensemble enseignement gréco-latin et l'enseignement moderne, et de réunir sur les mêmes bancs, pour y recevoir le même enseignement des mêmes professeurs, et pour y concourir ensemble dans les mêmes compositions, tous les élèves du lycée. »*<sup>508</sup>

De la sorte se trouve consolidée l'hypothèse qu'avance Jean-Yves Seguy, à savoir qu'à partir de la réforme de 1902 « *se prépare ainsi une extension du champ des possibles, une modification des attitudes et catégorisations cognitives à l'égard de ce qui peut aller ensemble, et de ce qui ne le peut pas.* »<sup>509</sup> Une extension que la Grande Guerre accélère en outre considérablement. Dans cette perspective, la réforme de 1902 prépare bien le terrain non seulement de l'amalgame restreint mais également de l'amalgame élargi. En effet, c'est à elle que l'on doit l'organisation encore actuelle du secondaire en deux cycles, dont la fin du premier fut située « *non au terme des classes de grammaire, la 4<sup>e</sup>*<sup>510</sup>, *mais au terme de la 3<sup>e</sup>, de telle sorte que ce premier cycle soit exactement parallèle aux quatre années [...] du primaire supérieur* »<sup>511</sup>. Une telle organisation devait notamment permettre aux élèves sortant des Écoles primaires supérieures (EPS) de rejoindre la voie moderne, au sein des lycées, qui leur permettait d'aller jusqu'au baccalauréat. Si les résistances de certains esprits s'y opposent (ainsi du décret Bérard en 1923), la réforme contribue incontestablement à inscrire une symétrie entre secondaire et primaire supérieur qui facilite le rapprochement.

---

<sup>508</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>509</sup> SEGUY J.-Y., *op. cit.*, p. 64.

<sup>510</sup> Ce qui eût été logique du point de vue de l'organisation historique de l'enseignement secondaire, la classe de grammaire étant la première que l'on dût parcourir avant les humanités.

<sup>511</sup> PROST Antoine, *Du changement dans l'école, les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013, p. 21.

Ainsi, lorsque l'amalgame restreint consiste en un tronc « commun » reliant deux voies à l'intérieur d'une même famille secondaire, l'amalgame élargi établit quant à lui la première forme de tronc commun entre les deux « voisins » : primaire supérieur et premier cycle du secondaire. Cet amalgame ne concerne toutefois pas tous les élèves - ce qui aurait supposé une ambitieuse et coûteuse politique de carte scolaire - mais uniquement ceux qui se trouvent scolarisés « *dans les établissements d'enseignement secondaire auxquels est ou sera annexé une école primaire supérieure ou un cours complémentaire et, réciproquement, dans les établissements d'enseignements primaire supérieur où existe ou sera créée une section d'enseignement secondaire* »<sup>512</sup>. L'amalgame élargi consiste à réunir les élèves des trois voies : secondaire classique, secondaire moderne et primaire supérieur, pendant 16 heures dans des cours communs. La répartition entre cours communs et options est organisée de la manière reproduite page suivante.<sup>513</sup> On y voit que la morale, le dessin géométrique, l'écriture, la physique chimie, et surtout les travaux manuels, sont spécifiques à l'option C (EPS). Toutefois, il est précisé que l'horaire de ces derniers peut être allongé ou abrégé en fonction des besoins (on pense notamment aux infrastructures nécessaires, absentes des lycées). En regardant la logique de répartition des matières, il semble que celle-ci procède de façon négative et non par construction concentrique. Autrement dit, les matières communes ne paraissent pas avoir été pensées comme constituant un noyau commun, construit autour d'une logique pédagogique ou psychologique particulière (comme ce sera le cas dans le plan Langevin-Wallon) mais plutôt comme le résultat de l'élimination des disciplines spécifiques aux différentes sections. Ainsi, la section classique (options A et A') ne se distingue des deux autres que par le latin et le grec, et partage avec la seule section moderne (option B) ses deux heures d'histoire. Cette section moderne a quant à elle beaucoup plus d'heures de français et de langues vivantes. La géométrie, à raison d'une heure par semaine et l'art, pour 30 minutes hebdomadaires en classe de 3<sup>e</sup>, ne font pas l'objet d'un enseignement commun bien qu'elles figurent toutes deux dans les sections classiques et la section moderne (cf. tableau page suivante).

---

<sup>512</sup> Décret-loi du 1<sup>er</sup> octobre 1926, article 1<sup>er</sup>, *op. cit.*

<sup>513</sup> Tableaux extraits des documents joints au projet de décret signé du 1<sup>er</sup> octobre 1926, AN, F/17/17500, 7<sup>e</sup> pochette du carton, intitulée « Écoles primaires supérieures annexées : enseignement commun dans les établissements jumelés (1<sup>er</sup> octobre 1926 - 25 novembre 1926) ».

## Tableau de la répartition des matières d'enseignement

### Enseignements communs

	Cl. de 6 <sup>e</sup> et année prép.	Cl. de 5 <sup>e</sup> et 1 <sup>re</sup> année	Cl. de 4 <sup>e</sup> et 2 <sup>e</sup> année	Cl. de 3 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> année
Langue et littérature française	4	4	4	4
Langue vivante	4	4	3	3
Géographie	1	1	1	1
Arithmétique et algèbre	2	2	1	1
Sciences naturelles	1	1	1	1
Dessin	2	2	1,5	1,5
Exercices physiques	2	2	2	2
	16	16	13,5	13,5

### Option B (enseignement moderne)

	Cl. de 6 <sup>e</sup> et année prép.	Cl. de 5 <sup>e</sup> et 1 <sup>re</sup> année	Cl. de 4 <sup>e</sup> et 2 <sup>e</sup> année	Cl. de 3 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> année
Français	3	3	3 <sup>b</sup>	3
Langue vivante	1	1	4	4
Histoire et géographie <sup>c</sup>	3	3	3	2,5
Arithmétique et algèbre	0	0	1	1
Géométrie	0	0	1	1
Sciences naturelles	1	1	0	0
Art	0	0	0	0,5
	8	8	12	12
Horaire total de l'option B	24	24	25,5	25,5

<sup>b</sup> Accordant 4 heures au français dans l'enseignement commun on pourrait n'en donner que 3 à l'option B (au lieu de 4).

<sup>c</sup> Deux des 3 h. ou des 2h1/2 d'histoire et géographie de l'option B sont communes à A et à B

### Options A et A' (enseignement classique)

	Cl. de 6 <sup>e</sup> et an. Prép.	Classe de 5 <sup>e</sup> et 1 <sup>re</sup> année	Classe de 4 <sup>e</sup> et 2 <sup>e</sup> année		Classe de 3 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> année	
			A	A'	A	A'
Latin	6	6	5	7 <sup>a</sup>	4	6 <sup>a</sup>
Grec	0	0	3	0	3	0
Histoire	2	2	3 (1 fac)	3 <sup>a</sup> (1 fac)	2,5 (0,5 fac)	2,5 <sup>a</sup> (0,5 fac)
Art	0	0	0	0	0,5	0,5 <sup>a</sup>
Arithmétique et algèbre	0	0	1	1	1	1
Géométrie	0	0	1	1 <sup>a</sup>	1	1 <sup>a</sup>
	8	8	13 (1 fac)	12 (1 fac)	12 (0,5 fac)	11 (0,5 fac)
Horaire total de l'option A	24	24	26,5 (1 fac)	25,5 (1 fac)	25,5 (0,5 fac)	24,5 (0,5 fac)

<sup>a</sup> Sur les 7 h de latin en 4e, 5 seraient communes à A et A' ; de même 4 sur 6 en 3e.

De même, les heures d'histoire, d'art, de géométrie.

### Option c (enseignement primaire supérieur)

	Cl. de 6 <sup>e</sup> et année prép.	Cl. de 5 <sup>e</sup> et 1 <sup>re</sup> année	Cl. de 4 <sup>e</sup> et 2 <sup>e</sup> année	Cl. de 3 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> année
Morale, instruction civique, droit usuel	1	1	1	1
Histoire	1	1	1	1
Arithmétique et algèbre	0	0	1	1
Géométrie	1	1	1	1
Physique et chimie	2	2	2	2
Dessin géométrique	1	1	1	1
Travaux manuels <sup>d</sup>	3	4	4	4
Écriture et sténo-dactyl. <sup>e</sup>	2	4 (fac.)	0	0
Chant	1	2 (1 fac.)	2 (1 fac.)	2 (1 fac.)
	12	16 (5 fac.)	13 (1 fac.)	13 (1 fac.)
Horaire total de l'option C	28	32 (5 fac.)	26,5 (1 fac.)	26,5 (1 fac.)

<sup>d</sup> Selon les commodités et les besoins, on pourra allonger ou abrégé les heures de travail manuel.

<sup>e</sup> Dans l'année préparatoire, nous ne prévoyons pas de dactylographie ; les 2 h., qui pourront être portées à 3, seront consacrées à l'écriture.

Si l'amalgame restreint est pensé dans une logique d'unification du secondaire et de promotion de la voie moderne, l'amalgame élargi répond quant à lui avant tout à une problématique comptable : pour sauver les collèges communaux que Raymond Poincaré lui demande de fermer, Édouard Herriot conçoit ce rapprochement entre classes de faibles effectifs permettant ainsi de réaliser des économies, en faisant avancer dans le même temps la question de l'école unique.<sup>514</sup> Quant aux nombreuses voies qui s'opposent aux amalgames<sup>515</sup>, dans un cas comme dans l'autre, elles s'agrègent autour du principe de défense de l'enseignement secondaire et de sa culture classique, perçue comme en danger du fait de cette fusion avec ce public à considérations utilitaires que constituent à leurs yeux les non-latinistes. Toutefois, lorsqu'Édouard Herriot met un terme à l'obligation de l'amalgame élargi par la circulaire du 27 juin 1928, le thème dominant des préoccupations publiques en matière d'instruction a déjà basculé du côté de la gratuité de l'enseignement secondaire. Cette gratuité est considérée - et avant tout par Édouard Herriot lui-même - comme plus à même de permettre la réalisation de l'école unique<sup>516</sup>, elle-même conçue avant tout en regard de sa capacité de sélection juste de la future élite à former.

Cet épisode a pour nous l'intérêt de voir se préciser certaines postures intellectuelles. Ainsi, parmi certains ardents défenseurs de l'enseignement secondaire, tels Maurice Lacroix ou Hippolyte Ducos<sup>517</sup>, s'il y a opposition aux classes amalgamées, il n'y a pas, en revanche, opposition à la gratuité du secondaire. Bien au contraire, pour ces acteurs qui s'inscrivent dans un paradigme qu'André Robert qualifie de « démo-élitiste »<sup>518</sup>, l'élément le plus important est de

---

<sup>514</sup> Cf. SEGUY J.-Y., *op. cit.*, p.49-50 et 75-76.

<sup>515</sup> Comme le résume J.-Y. Seguy (*op. cit.*, p. 158) : « *Les adversaires de l'École unique étaient de fait opposés à la mesure (droite conservatrice et catholique, mouvements d'obéissance communiste, en particulier fédération unitaire). Les partisans de l'École unique quant à eux, prônaient d'autres solutions : renforcement du primaire pour le syndicat de Zoretti, gratuité de l'enseignement secondaire pour le syndicat autonome ou pour certains hommes politiques tel Hippolyte Ducos.* »

<sup>516</sup> Cf. SEGUY J.-Y., *op. cit.*, p. 78-79.

<sup>517</sup> Maurice Lacroix (1893-1989), professeur de latin-grec, agrégé de lettres classiques, fut représentant du SNES au Conseil supérieur de l'éducation nationale (CSEN) dans les années 1950 ainsi qu'un membre actif de la Société des agrégés et de la Société des professeurs de français et de langues anciennes, mieux connue sous le nom « Franco-Ancienne », dont il est président de 1946 à 1959. Hippolyte Ducos (1881-1970), également agrégé de lettres classiques, a connu une longue carrière politique. Il fut notamment rapporteur du budget de l'Instruction publique entre 1925 et 1932 ainsi que sous-secrétaire d'État à l'Éducation nationale de juin 1932 à octobre 1933. On lui doit un ouvrage sur l'école unique, préfacé par Édouard Herriot (*Pourquoi l'école unique*, Paris, Nathan, 1932). Leurs positions publiques sont, pour la période qui nous intéresse, représentatives d'un courant de pensée particulier qui entremêle une réelle volonté de démocratisation du public au sein du secondaire avec la revendication d'une sélection ferme et efficace (cf. note suivante).

<sup>518</sup> Cf. ROBERT, André, « Les professeurs des classes élémentaires des lycées et leur représentation : crépuscule et

faire en sorte d'une part que les meilleurs éléments puissent rejoindre l'enseignement secondaire et d'autre part que ce dernier demeure préservé, dans toute sa pureté. Ainsi, il leur apparaît comme nécessaire que tous les enfants puissent accéder à un premier palier permettant de sélectionner parmi le plus grand nombre les plus méritants. De ce point de vue, l'instauration de la gratuité du secondaire est un outil permettant d'élaborer une sélection à partir d'un plus grand nombre d'élèves, dans le but d'améliorer le recrutement. Toujours dans cette perspective, la gratuité ne doit donc pas avoir pour but d'augmenter les effectifs du secondaire mais celui d'en améliorer la qualité. Or, l'amalgame, parce qu'il n'impose pas une présélection, apparaît ici comme un obstacle à ce dessein. Comme l'exprime par exemple en 1926 un professeur au lycée Janson-de-Sailly : « *L'amalgame est un contre-sens dans un enseignement qui doit former une élite intellectuelle. Sélection et amalgame constituent l'antinomie la plus inconciliable.* »<sup>519</sup> En effet pour le secondaire, l'urgent est d'opérer la sélection la meilleure et, du point de vue des aspirations démocratiques, la plus juste. Comment peut-elle s'opérer ? Dans une perspective proposée par Maurice Lacroix, on peut aller jusqu'à concevoir un tronc absolument commun en 6<sup>e</sup>, autrement dit, du latin pour tout le monde.<sup>520</sup> D'une manière générale, il faut instaurer un examen d'entrée en 6<sup>e</sup> afin de séparer les élèves aptes et les inaptes. On sait ce qu'il advient : après la gratuité de la 6<sup>e</sup> en 1932<sup>521</sup>, un examen d'entrée en 6<sup>e</sup> est décidé par arrêté dès le 1<sup>er</sup> septembre 1933<sup>522</sup>. Ainsi, à propos de cette période d'entre-deux-guerres, Jean-Yves Seguy observe le phénomène suivant :

« *Se conjugue à ce moment une volonté de démocratisation et d'expansion de l'enseignement secondaire matérialisée par l'instauration de la gratuité née des contradictions générées par l'amalgame, à un souci de fermeture et de sélection concrétisé par la mise en place de l'examen d'entrée en 6<sup>e</sup> lié aux réflexions préparatoires relatives au concours des bourses.* »<sup>523</sup>

---

postérité d'une idéologie catégorielle (1881-1965) », in P. Caspard, J.-N. Luc, P. Savoie, *Lycées, lycéens, lycéennes ; deux siècles d'histoire*, Paris, INRP, 2005, p. 317-329 (p. 328) : « Tout en prétendant vouloir l'élargissement des bases sociales du recrutement des élèves, le démo-élitisme pose d'emblée et *a priori* l'autonomie, la supériorité et la distinction définitive du secondaire », par opposition à l'élitisme républicain qui « vise plutôt à dégager une élite de l'école du peuple au sein d'un continuum premier/second degré ».

<sup>519</sup> Léon Blum, professeur au lycée Janson-de-Sailly, cité par SEGUY J.-Y., *op. cit.*, p. 142.

<sup>520</sup> « *Ce n'est pas en établissant des équivalences entre le primaire supérieur et le secondaire ou des égalités de sanction entre le moderne et le classique que l'on instituera la démocratie scolaire ; c'est en invitant les pauvres et les riches à s'asseoir ensemble à la table luxueuse où est servi le délicat et substantiel festin des humanités.* », *Revue Universitaire*, 1925 - 1, cité par J.-Y. Seguy, *op. cit.*, p. 150.

<sup>521</sup> Puis de la 5<sup>e</sup> en 1933, de la 4<sup>e</sup> en 1934, etc.

<sup>522</sup> Qui sera complété par un autre arrêté le 13 février 1934.

<sup>523</sup> SEGUY J.-Y., *op. cit.*, p. 215.



L'idée qu'il nous faut retenir dans le cadre de notre étude est donc l'émergence à cette période de positions qui tout en étant ouvertes à la démocratisation de la sélection se montreront néanmoins hostiles aux projets de tronc commun défini comme mise en commun des différents publics d'élèves pour un certain nombre de cours. Toutefois, la recherche de l'efficacité de cette sélection, eu égard au caractère que certains trouvent prématuré du jugement sur les aptitudes qui se font jour à 11 ans, alliée à l'apparition d'une conception plus complexe des conséquences de l'examen (non plus seulement passage dans la classe supérieure ou redoublement) font advenir la conception d'un « *modèle arborescent* ». Comme le souligne encore Jean-Yves Seguy, « *on assiste à la transition progressive de l'idée de sélection à l'idée d'orientation. Il s'agit de déterminer en fonction des résultats scolaires, différentes voies d'orientation qui, si elles ne sont pas encore explicitées à ce moment, existent à l'état embryonnaire.* »<sup>524</sup>

### **3.2. Le « Statut organique de l'enseignement public » du comité d'étude et d'action pour l'école unique**

Contemporain des expériences de classes amalgamées et sous l'influence déterminante des Compagnons de l'Université nouvelle qui en font partie, un mouvement composé de 33 associations<sup>525</sup> qui prend le nom de « comité d'étude et d'action pour l'école unique » se forme à partir de 1925 avec l'espoir de réussir là où la commission de l'école unique a échoué. Comme son nom l'indique, ce comité va militer, dans l'espace public et auprès des partis politiques, pour faire de l'école unique une réalité. Soucieux de réalisation concrète, le comité souhaite proposer non pas un texte général empli de principes philosophiques (travail déjà largement accompli par les Compagnons) mais un texte déjà élaboré sous forme de loi, afin de faciliter sa concrétisation

---

<sup>524</sup> *Ibid.*, p. 217.

<sup>525</sup> Cf. DECAUNES L. et CAVALIER M.-L., *op. cit.*, p. 72. L'initiative de ce mouvement est due, comme le note John E. Talbott (*op. cit.*, p. 122) au « *Groupe fraternel de l'enseignement, une réunion d'enseignants francs-maçons présidée par A. Ziwès* » (« *a collection of Masonic school teachers presided over by A. Ziwès, a Parisian school teacher* »). À côté de ce groupe et des Compagnons déjà cités, de très diverses associations en font partie, dont notamment : « *la Ligue des droits de l'homme, le SNI, la Fédération de l'enseignement (Fédération Zoretti) — tous deux affiliés à la CGT — la Ligue de l'enseignement, le Fédération de la libre-pensée, le Comité de défense laïque, l'Association de propagande laïque et d'éducation par le cinéma, les Jeunesses laïques et républicaines, la CGT, la Confédération des travailleurs intellectuels (CTI), l'Union syndicale des techniciens de l'industrie, du commerce et de l'agriculture (USTICA)* » : cf. GARNIER B., *Les combattants de l'école unique, op. cit.*, p. 272-273.

institutionnelle. Notre propos n'est pas ici de faire une analyse détaillée, ni du texte, ni de l'activité propre du comité qui s'est étendue jusque dans les années 1930<sup>526</sup>. Il s'agit simplement d'observer dans quel esprit est conçue ce que le comité nomme une « année d'études générales commune » dans le rapport que le comité présente le 9 juin 1927 et qui aboutira à deux années pleines dans le second projet de « Statut organique de l'enseignement public » que les Compagnons, sous la présidence de Paul Langevin, publieront en mars 1931. Cette évolution est en elle-même significative, d'autant qu'elle constitue la seule différence vraiment notable entre les deux textes. On peut observer que les présences de Ludovic Zoretti et de la CGT impriment à l'idéologie qui sous-tend le texte un caractère plus progressiste qui rencontre de surcroît l'évolution propre des Compagnons. Les travaux effectués par Paul Langevin, Henri Piéron et Henri Laugier au sein de la commission pour l'école unique sont également présents (cf. l'examen de sélection de l'enseignement secondaire qui insiste sur les aptitudes plus que sur les connaissances ainsi que la présence d'un livret scolaire et d'un test psychologique, mais aussi l'importance accordée à la « *formation humaine de tous les élèves* » à travers les diverses disciplines). Ce sont les articles 15 à 17 qui nous intéressent plus particulièrement, qui stipulent :

*« Art 15 L'enseignement du second degré comporte deux premières années d'études générales communes, sans aucune option. [...] »*

*Art 16 À partir de la troisième année, l'enseignement est caractérisé, d'une part, par un ensemble de disciplines communes, d'autre part par une importance plus grande donnée, suivant les options, à certains groupes particuliers de disciplines.*

*Tous les groupes de disciplines (littéraires, artistiques, scientifiques, professionnelles), doivent contribuer à la formation humaine de tous les élèves.*

*La répartition des élèves entre les différentes sections se fait d'après leurs goûts et les désirs de leurs familles, compte tenu des aptitudes décelées par les épreuves d'entrée et les résultats de deux années d'études communes.*

*Art 17 Les caractères distinctifs de chaque section, d'abord peu accentués dans les troisième et quatrième années, deviennent plus accusés dans les trois dernières années. [...] »<sup>527</sup>*

Il nous faut également préciser que le tronc totalement commun des deux premières années ne comporte pas de latin, qui n'est pas non plus obligatoire dans la section littéraire. Il apparaît ainsi que les quatre premières années du second degré sont pensées en rapport au concept d'orientation. En réalité, ce que nous offre à voir le statut organique de 1931 est la prééminence du principe d'orientation sur la sélection d'une élite fondée sur les humanités classiques.

---

<sup>526</sup> Sur ce point, cf. GARNIER B., *Les combattants de l'école unique, op. cit.*, p.269-284.

<sup>527</sup> Les Compagnons, « Projet de Statut organique de l'enseignement public », in *L'Université nouvelle, Bulletin mensuel des Compagnons de l'Université nouvelle*, janvier-février-mars 1931, p. 34-41, cité par GARNIER B., *Les combattants de l'école unique, op. cit.*, p. 279.

Toutefois, cette réorganisation au sein du second degré ne concerne pas tous les élèves puisqu'une sélection à l'issue du premier cycle du premier degré sépare les élèves sélectionnés des élèves qui ne recevront pas cet enseignement du second degré mais bénéficieront pour leur part d'un enseignement complémentaire puis postscolaire (inscrit dans le premier degré). On assiste à un parallélisme entre logique de sélection et logique d'orientation, sans que la seconde fasse disparaître la première. La sélection intervient en premier puis vient le processus d'orientation, pour les élèves sélectionnés. Ainsi la question de l'orientation se pose d'abord au sein du second degré. Pour autant, il n'est pas moins vrai que le souci du devenir des élèves autres que ceux à qui s'adressait historiquement l'enseignement secondaire s'étend et avec lui la place attribuée à l'orientation. Ce point nous semble avoir été parfaitement mis en lumière par John E. Talbott lorsqu'il distingue, à propos du second statut organique, les référentiels de sélection et d'orientation :

*« Derrière l'idée de l'orientation reposait une conception de l'égalité des chances qui différait sensiblement de celle contenue dans l'idée de sélection. La sélection suggérait qu'une fois supprimés les facteurs extérieurs faisant obstacle à la promotion, tous les enfants pourraient se présenter sur la même ligne de départ d'une compétition intellectuelle à la fin de laquelle les vainqueurs gagneraient comme trophée l'admission dans l'enseignement secondaire tandis que les perdants seraient écartés. L'orientation suggérait quant à elle que la suppression des barrières extérieures empêchant la promotion n'était pas suffisante pour établir une réelle égalité des chances ; elle rejetait l'idée que l'école consistait en une course aux honneurs qui exigeait des gagnants et des perdants. En effet, la tentative pour donner à chaque enfant le type d'instruction qui convenait le mieux à ses capacités et intérêts suggérait qu'il n'existait pas de critère universel à partir duquel on eût pu juger tous les enfants, indépendamment des circonstances dans lesquelles ils se trouvaient. Le concept d'orientation ouvrit le chemin au développement d'une conception interventionniste de l'égalité des chances d'éducation. »<sup>528</sup>*

John E. Talbott fait ensuite remarquer dans quelle mesure la sélection suppose de considérer l'innéité des aptitudes des élèves, tandis que l'orientation est basée sur le caractère acquis de celles-ci et suppose donc, pour les membres du comité de la CGT, une politique active d'aide aux

---

<sup>528</sup> TALBOTT John E., *op. cit.*, p.142. Traduction personnelle de ce passage : « *Behind the idea of orientation stood a conception of equality of opportunity that differed markedly from that behind the idea of selection. Selection implied that once external impediments to advancement were removed, all children would have an equal start in a competitive intellectual race, at the end of which the winners would be awarded the prize of admission to secondary education, and the losers would be ignored. Orientation, on the other hand, implied that the removal of external barriers to advancement was not enough to establish real equality of opportunity; it rejected the idea that school was a race for honors that required winners and losers. Indeed, the attempt to match each child to the sort of instruction that best suited his own abilities and interests suggested that there existed no universal criteria by which all children could be judged, regardless of the circumstances in which they found themselves. The concept of orientation opened the way for the development of an interventionist idea of equality of educational opportunity.* »

familles, ce qui paraît assez inédit pour l'époque tant la sociologie critique n'avait pas encore produit les concepts qui nous sont aujourd'hui plus familiers (travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, C. Baudelot et R. Establet, etc.).

En conclusion, malgré le conflit persistant entre sélection et orientation au sein du même texte qui rend plus complexe la conception de la démocratisation à laquelle il renvoie, le projet du comité, dans sa version de 1931, dessine des lignes qui ont incontestablement inspiré l'avenir. En effet, comme l'écrit Bruno Garnier, c'est au sein de ce statut organique de 1931 que « *se dégage une école moyenne de quatre ans, consacrée à l'orientation, au développement des aptitudes, à l'acquisition d'une culture commune, et à un commencement de spécialisation au terme de deux années indifférenciées.* »<sup>529</sup> Nous ne garderons cependant pas l'appellation d'école moyenne car même s'il s'agit d'une transformation notable d'un premier cycle du second degré, il ne concerne pas tous les élèves du fait que l'enseignement post-primaire demeure à l'intérieur d'un premier degré encore séparé du second à ce stade. Dans cette perspective, nous concevons l'école moyenne comme un moyen terme entre les différents ordres, réunissant l'ensemble des enfants dans un parcours commun - au moins partiellement - et y faisant intervenir des professeurs et des méthodes qui ne relèvent pas exclusivement d'un des trois ordres d'enseignement existant. C'est pourquoi nous pensons que de telles écoles moyennes n'apparaîtront qu'avec les réflexions du plan Langevin-Wallon<sup>530</sup>. Cependant, une autre expérience mérite de retenir notre attention avant d'examiner les propositions de Paul Langevin, Henri Wallon et des autres membres de leur commission ; celle des classes d'orientation mises en place par Jean Zay, et qui s'inscrivent également dans ce mouvement d'amplification du paradigme d'une certaine conception de l'orientation associée à la mise en place d'un tronc commun.

---

<sup>529</sup> GARNIER B., *Les combattants de l'école unique*, op. cit., p. 282.

<sup>530</sup> Paul Lapie, sous le pseudonyme d'André Duval avait dès février 1922 dans la *Revue pédagogique* avancé l'idée de mettre en place de telles écoles qu'il appelle collèges, mais sans développer cette idée comme le feront les membres de la commission Langevin-Wallon. Cf. la deuxième édition de ce texte : « Esquisse d'une réforme générale de notre enseignement », in LAPIE Paul, *Pédagogie française*, op. cit., p. 254-255 : « Un tel établissement comprendrait, groupées autour d'un tronc commun, une branche littéraire, une branche scientifique et des branches techniques en nombre variable selon les besoins du pays [...] Prenez le premier cycle d'un établissement secondaire et les différentes sections d'une école professionnelle (primaire supérieure ou pratique) ; au lieu de vous borner à les juxtaposer, brassez et amalgamez ces divers éléments, et vous aurez l'établissement que nous cherchons à définir. »

### 3.3. Les classes d'orientation sous le ministère Jean Zay.

On doit au ministre Jean Zay d'avoir repris et actualisé un certain nombre d'éléments significatifs qui traversent l'entre-deux-guerres et se retrouvent depuis les travaux des Compagnons, jusqu'à ceux du comité d'étude et d'action pour l'école unique, en passant par la commission de l'école unique et les classes amalgamées. Le jeune ministre radical se réfère d'ailleurs dès le début de son ministère au statut organique que la CGT a adopté en 1931<sup>531</sup>. Les classes d'orientation s'enracinent de la sorte dans une diversité d'expériences et de projets, qu'il n'est pas possible ici d'analyser de manière exhaustive<sup>532</sup>. On peut toutefois souligner la continuité évidente qui lie entre eux et autour des projets de rénovation pédagogique de l'époque, différents acteurs que l'on retrouve dans l'entre-deux-guerres et jusqu'à la Libération. Gustave Monod<sup>533</sup>, Roger Gal, Albert Chatelet et Alfred Weiler, que l'on retrouvera à l'œuvre dans la commission Langevin-Wallon ainsi que, pour les deux premiers, dans l'expérience des classes nouvelles à la Libération, sont ainsi moteurs dans les idées développées dès 1936 lors du congrès du Havre, au sein duquel la rénovation souhaitée de l'enseignement était pensée explicitement en relation avec les apports et méthodes de l'éducation nouvelle<sup>534</sup>. Et, comme Gustave Monod le dit lui-même, Paul Langevin apparaît comme le grand inspirateur de ce courant rénovateur, comme on a pu le constater déjà au sein de la commission de l'école unique. Ainsi, si la guerre interrompt les projets réformateurs de l'équipe de Jean Zay, on retrouve une continuité d'acteurs à la Libération<sup>535</sup>. Il existe aussi de ce point de vue une filiation claire entre classes d'orientation et

---

<sup>531</sup> Cf. notamment CHAPOULIE Jean-Michel, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010, p. 353.

<sup>532</sup> Par exemple, la « classe de distribution » de Saint-Amand-des-Eaux - qui en 1926 regroupe en une 6<sup>e</sup> les élèves de sections classique et moderne ainsi que de cours supérieur de l'enseignement primaire afin d'accompagner leur orientation future et qui est très souvent citée comme « expérience réussie » d'école unique - a incontestablement constitué un précédent important pour l'équipe du ministre du Front populaire. Cf. notamment HUGOT P., *La gratuité de l'enseignement secondaire ; l'application des premières mesures démocratiques dans l'enseignement secondaire, 1918-1939*, Paris, L'Harmattan, 2005, particulièrement p. 91-96.

<sup>533</sup> G. Monod est adjoint du directeur de l'enseignement du second degré en 1937 et devient lui-même directeur de l'enseignement du second degré à la Libération sur nomination du secrétaire général provisoire du ministère de l'Éducation nationale, Henri Wallon. Il fait incontestablement figure de fil conducteur entre ces deux périodes, tant au point de vue administratif que pédagogique.

<sup>534</sup> Pour des analyses approfondies de ces diverses expériences, de pensée et d'action, on pourra se reporter aux ouvrages de CONDETTE J.-F., *Albert Châtelet, la République par l'école (1883-1960)*, Arras, Artois Presse Université, 2009, notamment p. 206-211, ainsi qu'à la thèse de Jean-Yves Seguy (particulièrement p. 242 à 253 sur le congrès du Havre). Cf. également sur l'expérience de l'université de Douai et le collège de Saint-Amand-des-Eaux l'ouvrage de Bruno Garnier, *Les combattants de l'école unique, op. cit.*, p.252 à 258.

<sup>535</sup> En dehors - mais cela va sans dire - de ceux qui, comme Jean Zay, sont morts pendant la guerre. On peut

classes nouvelles, avec quelques différences cependant. Cette filiation, à travers les projets et expérimentations que nous avons mentionnés jusqu'aux classes d'orientation et classes nouvelles, c'est bien sous l'angle de la question de l'orientation des élèves qu'elle peut s'étudier, conçue comme allant de pair avec une certaine conception de la démocratisation de l'enseignement incluant un certain type de tronc commun. Il apparaît ainsi que ces trois concepts sont liés : orientation, tronc commun et démocratisation, les deux premiers étant d'inséparables éléments du même dispositif tendant à assurer la dernière. Néanmoins, c'est la nature du tronc commun qui joue un rôle déterminant au sein de cette triade. Dans cette perspective, les projets et réalisations du ministère Jean Zay présentent un caractère incontestablement progressiste malgré une certaine ambiguïté qui demeure quant à l'objectif premier de la réforme.

En effet, dans son rapport au président de la République du 21 mai 1937, qui précède le décret sur l'harmonisation des programmes des classes de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> des lycées, collèges et cours secondaires avec ceux des classes correspondantes des EPS et des écoles pratiques<sup>536</sup>, le ministre de l'Éducation nationale explique qu'il s'agit de rendre « *l'orientation [...] continue* » en facilitant « *le passage d'une section à une autre en cours d'études, particulièrement pendant les deux premières années* », réparant de la sorte les « *erreurs d'appréciation* ». En outre, l'arrêté du lendemain qui met en place les classes d'orientation est formulé dans des termes qui permettent d'interpréter ces dernières dans le sens d'une école moyenne : aucun type d'établissement spécifique n'est mentionné mais simplement des « *centres scolaires* » ; aucune prééminence de telle ou telle catégorie d'enseignants n'est spécifiée et au contraire la « *collaboration des maîtres des enseignements primaire, secondaire et technique* » est demandée ; la polyvalence est présentée comme une possibilité (« *plusieurs disciplines pourront être confiées à un même maître* ») ; enfin, le public concerné est défini par ce qu'il est appelé à être et non pas à travers ce qu'il est déjà puisqu'il est question de réunir « *tous les élèves susceptibles de suivre les enseignements du deuxième degré.* » Les classes d'orientation ont ainsi pour ambition d'assurer une meilleur répartition des élèves entre les diverses voies, répartition

---

également ajouter M. Barrée, qui siégera à la commission Langevin-Wallon en tant que directeur de l'enseignement du premier degré et que Jean Zay nomme en tant qu'« adjoint au directeur de l'enseignement du second degré notamment pour l'étude de toutes les questions relatives au rattachement de l'enseignement primaire supérieur à la direction du second degré » (arrêté du 2 juin 1937, publié au JORF du 5 juin 1937, p. 6255). Il convient toutefois d'ajouter que de nouveaux acteurs sont présents à la Libération, notamment les syndicats d'enseignement.

<sup>536</sup> Rapport et décret publiés tous deux au Journal officiel de la République française (JORF) du 23 mai 1937, p. 5639 (Disponible sur internet à l'adresse suivante : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6550995c/f7.item>).

qui doit être basée sur les aptitudes des élèves, que le tronc commun doit révéler. Dans l'expérience réelle comme dans le texte de l'arrêté du 22 mai, les élèves ne sont pas présélectionnés, ce qui à notre avis constitue la pierre de touche d'un tronc commun véritablement démocratique. En effet, si l'on se penche sur l'expérience des classes d'orientation, on s'aperçoit que pour l'année scolaire 1937-1938, elle a été menée dans 45 centres (dont 3 mixtes, 15 pour les filles et 26 pour les garçons) qui présentent des caractéristiques très diverses : lycées, collèges, EPS, mais aussi école pratique et même école primaire et cours complémentaire. De plus, 15 % des élèves issus de l'enseignement primaire public ayant participé à l'expérience des classes d'orientation n'avaient pas le certificat d'étude<sup>537</sup>. Autrement dit, l'expérimentation des classes d'orientation est beaucoup plus proche de ce point de vue de ce que nous considérons comme un tronc commun pleinement démocratique (à savoir commun à tous les individus d'une génération) que le projet de loi tel qu'il est écrit début mars 1937 puisque ce dernier prévoyant une sélection avant la 6<sup>e</sup> sur la base du certificat d'étude principalement, aurait eu pour conséquence d'exclure un nombre non négligeable d'élèves ayant participé aux classes d'orientation. Toutefois, d'un autre point de vue, comme il existe trois types pédagogiques<sup>538</sup> ne coexistant pas dans chaque centre - qui en définit un seul pour ses classes d'orientation - il apparaît que « *la classe d'orientation totalement indifférenciée n'existe pas* »<sup>539</sup> et qu'on ne peut donc parler d'un tronc totalement commun à tous les élèves. De la sorte, il existait déjà une certaine spécialisation en fonction du centre fréquenté. Il n'en reste pas moins que les classes d'orientation sont plus démocratiques et se démarquent par là même, bien que cela puisse paraître paradoxal, du projet de loi présenté par Jean Zay du fait du public concerné par le tronc commun. En effet, au sein de ce dernier texte, on pourrait qualifier le tronc commun de « restreint » du fait de la persistance d'enseignements primaire complémentaire et postscolaire<sup>540</sup>, qui doivent accueillir « *les enfants qui ont terminé l'enseignement primaire élémentaire et qui ne reçoivent pas l'enseignement du deuxième degré* »<sup>541</sup> et se trouvent ainsi écartés du tronc commun décrit dans l'article 9. Ce dernier stipule en effet : « *L'enseignement du second degré commence par*

---

<sup>537</sup> 15 % en dehors des 671 élèves issus de la classe de septième et des 188 venant de l'enseignement privé. 4186 élèves participent à l'expérience la première année Cf. SEGUY J.-Y., *op. cit.*, p. 387-389.

<sup>538</sup> Type 1 : sans latin et avec langue vivante ; type 2 : avec latin, sans langue vivante ; type 3 : sans latin ni langue vivante.

<sup>539</sup> SEGUY J.-Y., *op. cit.*, p. 278.

<sup>540</sup> Articles 2, 4 et 5 du projet de loi.

<sup>541</sup> Projet de loi Jean Zay, in DECAUNES et CAVALIER, *op. cit.*, p. 256.

*une année d'études dans une classe d'orientation* », proposant de cette manière explicitement ce tronc commun d'un an aux élèves déjà présents dans le second degré et non plus simplement « susceptibles de [le] suivre ».

Par ailleurs, on sait que depuis le décret du 1<sup>er</sup> juin 1937, le ministère a été redécoupé et la direction de l'enseignement secondaire a pris le nom de « direction du second degré ». Ce second degré comporte désormais, aux côtés des lycées et collèges, les écoles primaires supérieures (EPS). Le second degré se veut donc distinct du seul secondaire. Cette mesure s'accompagne comme nous l'avons mentionné d'une harmonisation partielle des programmes des enseignements primaire supérieur, technique et secondaire<sup>542</sup>. Toutefois, il semble qu'il s'agisse moins de regrouper tous les enseignements post-élémentaires que d'acter administrativement le rapprochement de l'enseignement des EPS avec celui des premières années du secondaire moderne, qui est devenu une évidence partagée pour l'administration. Comme le soulignent en effet Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie :

*« En 1937, la proximité entre les premières années de l'enseignement primaire supérieur et le premier cycle de l'enseignement secondaire est au contraire si marquée que l'argument d'une différence essentielle entre ces deux cursus ne fut pas invoqué pour récuser le rattachement des EPS à la direction de l'enseignement du second degré et les dispositions qui harmonisent les programmes des EPS et du premier cycle des lycées. »*<sup>543</sup>

En conclusion, on observe que le rôle dévolu aux classes d'orientation au sein du projet de réforme, n'est pas exempt d'une certaine ambiguïté : d'un côté, elles introduisent - dans leur expérimentation concrète - l'idée d'un enseignement du second degré sans les caractéristiques propres au secondaire (via l'option sans latin ni langue vivante, qui a concerné 11 centres en 1937-1938), ce qui permet de fonder les bases d'un tronc commun plus vaste ; d'un autre côté elles semblent en priorité destinées (selon les écrits de Jean Zay et Gustave Monod) à gérer le flux croissant d'élèves dans le secondaire en évitant que soient surchargées les études longues (la crainte est forte du chômage intellectuel) tout en assurant un recrutement quantitativement

---

<sup>542</sup> Décret du 21 mai 1937 et arrêté du 11 avril 1938.

<sup>543</sup> BRIAND Jean-Pierre et CHAPOULIE Jean-Michel, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, PUR, Rennes, 2011 (1<sup>re</sup> édition : 1992), p. 369.



suffisant et qualitativement satisfaisant pour la section classique<sup>544</sup>. Dans cette perspective, l'épisode du ministre Jean Zay n'est donc pas articulé autour de l'objectif de la mise en place d'écoles moyennes mais animé par le décloisonnement des ordres « ennemis », dont le cœur consiste dans le rattachement des EPS au second degré. Cependant, l'absorption administrative des EPS dans un ordre proche du secondaire, s'accompagne d'une certaine hybridation au sein du second degré, du fait de la place importante donnée aux méthodes actives, plus proches quant à elles de l'esprit du primaire. On peut donc conclure que les années 1936-1939 ont grandement préparé le terrain conceptuel (ou idéologique) pour les futurs projets qui pourront alors penser le second degré comme un moment de la scolarité obligatoire commun à tous, enrichi par des méthodes pédagogiques nouvelles et par l'expérience de la grande diversité de situations et de publics que portent avec elle l'histoire des Écoles primaires supérieures.

---

<sup>544</sup> Cf. CHAPOULIE J.-M., *L'École d'État conquiert la France*, op. cit., p. 355 : « on aperçoit la voie étroite que devait suivre la réforme de l'organisation scolaire : ne pas faire décliner les effectifs des sections classiques et éviter une augmentation des flux entreprenant des études longues ».

## Chapitre 2.

### Le tronc commun au sein du plan Langevin-Wallon.

Si la seconde guerre mondiale interrompt brutalement les réformes entreprises par l'équipe de Jean Zay, l'activité intellectuelle et la volonté réformatrice se poursuivent en dehors de l'hexagone. Avant même la commission Langevin-Wallon, deux commissions de réforme annoncent en effet des thèmes qui vont être développés par la suite tout en s'inscrivant dans la philosophie qui sous-tend le projet des classes d'orientation<sup>545</sup>. Ainsi, selon André D. Robert, la commission présidée par Joseph Cathala, réunie du 8 juillet 1942 au 27 juillet 1943, a « *inauguré une chaîne de commissions françaises de réforme éducative dont les maillons suivants ont été constitués par la commission d'Alger en 1944 [...] puis par la [...] commission Langevin-Wallon (où l'on retrouve des membres ayant siégé à Alger)* »<sup>546</sup>. La commission Cathala établit comme principe premier devant « *guider une réforme démocratique de l'enseignement français* » le fait de « *Former non seulement les intelligences mais les caractères* »<sup>547</sup>, s'inspirant en cela d'un « *modèle anglais* », matrice d'une Éducation nouvelle. Quant au plan d'Alger, tout en prônant les méthodes actives en référence aux exemples étrangers - britannique et nord-américain notamment - il sonne une charge virulente contre la « *valeur éducative* »<sup>548</sup> de l'enseignement secondaire français, décrit comme « *un enseignement de caste qui continuait à maintenir en France une féodalité de l'argent et des charges* »<sup>549</sup>. Une des caractéristiques majeures du plan d'Alger consiste donc dans le principe « *qu'à la sortie de l'école du premier degré tous les enfants passeront dans le second degré.* »<sup>550</sup> Ce passage, fixé à 12 ans dans un compromis interne décrit comme insatisfaisant, est conçu comme un pivot entre deux années d'orientation pour tout élève :

---

<sup>545</sup> « *Il faut renouer le fil des réformes Jean Zay* » affirme ainsi le plan d'Alger, « *et reprendre avec hardiesse la cure interrompue, en y employant à dose massive des remèdes énergiques.* » DURRY Marcel, *Rapport général sur les travaux de la Commission pour la réforme de l'enseignement*, in DECAUNES L. et CAVALIER M.-L., *op. cit.*, p. 259.

<sup>546</sup> ROBERT André D., « La commission Cathala et le modèle anglais, Londres 1942-1943 », *Carrefours de l'éducation* 2016/1 (n° 41), p. 65-80, p. 65-66. Voir également du même auteur : « Du projet Cathala au plan Langevin-Wallon, en passant par le plan d'Alger, quelle circulation d'idées pédagogiques rénovatrices, quelles influences ? (1942-1947) », in GUTIERREZ L., BESSE L. et PROST A. (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Presses universitaires de Grenoble, 2012, p. 151-162.

<sup>547</sup> ROBERT A. D., « La commission Cathala [...] », art. cité, p. 67.

<sup>548</sup> DURRY Marcel, *Rapport* cité, p. 260.

<sup>549</sup> *Ibid.*

<sup>550</sup> *Ibid.*, p. 261.

« En tout état de cause, sa dernière année de scolarité primaire (âge moyen onze ans) devra être une année d'orientation, et sa première année de scolarité secondaire (âge moyen douze ans) aussi. »<sup>551</sup> Ces deux classes qui constituent un « bref « cycle d'orientation » »<sup>552</sup> s'organisent en un tronc commun sur lequel doivent s'articuler, avec souplesse et sans caractère définitif, des options différenciées<sup>553</sup>. C'est cet aspect qui va nous intéresser à présent à travers l'étude du plan Langevin-Wallon, dans lequel la conception du tronc commun est poussée plus avant dans cette logique caractéristique d'une certaine vision démocratisante de l'école. En effet, comme nous l'avons dit précédemment et ainsi que nous venons de l'apercevoir, le concept de tronc commun est lié à celui d'*orientation*, conçue ici comme une arborescence. La métaphore de l'arbre nous semble pertinente à trois égards : tout d'abord, elle articule bien l'unité et la diversité que doit concilier l'école moyenne en construction : unité de l'école unique au départ et diversité des filières qui en dérivent : classiques, modernes, techniques... Ensuite, elle insiste sur la démarche ascendante - partir de la terre et s'élever dans le ciel - qui est l'opposé d'une visée téléologique. Enfin, elle souligne toute la distance qui sépare l'orientation de la sélection, en cela que tout l'effort de vie d'un arbre ne réside pas dans la croissance d'une branche unique mais dans l'élévation continue et commune d'une ramure unie par sa base. En étudiant les positions de la commission Langevin-Wallon sur cette question, nous mettrons à jour dans un premier temps les relations intimes entre culture, aptitudes et processus d'orientation et dans un second temps nous rentrerons dans le détail des accords et oppositions concernant les visées et l'architecture du tronc commun entre les membres de la commission et entre les organisations qui y sont représentées.

## **1. Culture commune, aptitudes et orientation.**

### **1.1. Culture commune et cultures spécialisées.**

Si l'on peut penser le plan Langevin-Wallon comme le point d'orgue des rhétoriques de

---

<sup>551</sup> *Ibid.*, p. 264.

<sup>552</sup> *Ibid.*

<sup>553</sup> « On l'examinera alors [l'enfant], non pas avec l'idée de l'accepter ou de le rejeter suivant ce qu'il saura ou ne saura pas, mais comme un chausseur prend les mesures de son client, et on essaiera de lui trouver provisoirement chaussure à son pied parmi les différentes sections de la classe d'orientation, la caractéristique de ces sections étant, répétons-le, d'être ouvertes et de permettre ainsi, chaque trimestre par exemple, le passage de l'une à l'autre. » : *Ibid.*

l'égalité<sup>554</sup>, le « testament »<sup>555</sup> d'une génération, ou « *l'aboutissement de deux courants de pensée* »<sup>556</sup>, il fonde également le renouveau, appelé à un développement long bien que sporadique, du concept de tronc commun, que l'on retrouvera par exemple textuellement dans le projet Billères de 1956<sup>557</sup> ainsi que dans la plupart des nombreux projets de réforme de la IV<sup>e</sup> République. Dans l'esprit des membres de la commission de réforme de l'enseignement<sup>558</sup>, le tronc commun permet de répondre au problème posé par l'orientation par les aptitudes dans le cadre d'une démocratisation de l'école devant bénéficier à tous et non à quelques-uns. Il est également ce qui permet d'articuler culture générale et cultures spécialisées. Pour Paul Langevin enfin, on peut avancer qu'il a un rôle pertinent de transformation sociale. Entre le projet des Compagnons et le cadre idéologique qu'ouvre le plan Langevin-Wallon, ce n'est pas de la même démocratisation qu'il s'agit, même si tous deux réclament la mise en place d'une école unique. Pour reprendre l'idée développée par Jean-Yves Séguy, lorsque le premier modèle « *repose sur trois axes : démocratisation de la sélection, école unique du mérite individuel, orientation par la juste sélection* », le deuxième peut se construire parallèlement ainsi : « *démocratisation de la réussite, école unique de la culture générale de masse, orientation éducative* »<sup>559</sup>. L'orientation au sein du plan Langevin-Wallon ne consiste pas en une manière équitable et efficace d'élargir le recrutement des élites, mais représente en effet le moyen d'assurer « *une élévation totale de la nation* »<sup>560</sup>. Comme l'explique Henri Wallon à Besançon en 1946 :

« Il y a deux façons de concevoir l'enseignement démocratique. Il y a d'abord une façon individualiste : c'est poser que tout enfant, quelle que soit son origine sociale,

---

<sup>554</sup> Cf. GARNIER B., *Figures de l'égalité*, op. cit., notamment p. 385 : « le plan Langevin-Wallon est à nos yeux la dernière réalisation programmatique des différents aspects de l'égalité en éducation ».

<sup>555</sup> PROST A. « Une réforme morte-née : le plan Langevin-Wallon », in GUTIERREZ Laurent et KOUNELIS Catherine (dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement, actes du séminaire tenu à l'ESPCI ParisTech du 15 janvier au 14 mai 2009*, Grenoble, PUG, 2010, p. 61 : « Le plan Langevin-Wallon n'est pas un programme, c'est un testament. »

<sup>556</sup> PROST A., *Histoire de l'enseignement en France*, op. cit. p. 420-421 : « Plus qu'un point de départ, le plan Langevin-Wallon est l'aboutissement de deux courants de pensée de l'entre-deux-guerres : l'école unique pour les structures, l'école nouvelle pour la pédagogie ».

<sup>557</sup> « C'est donc à la fois par l'institution d'un tronc commun et par l'organisation des diverses branches d'enseignement diversifié dans des établissements communs, que le présent projet tend à abolir les préjugés et les traditions si tenaces dans la hiérarchie des établissements et des cultures, ainsi que le cloisonnement social qui caractérise encore le système scolaire français. » BILLÈRES René, « Projet de loi portant prolongation de la scolarité obligatoire et réforme de l'enseignement public », in DECAUNES L. et CAVALIER, M.-L., op. cit. p. 371.

<sup>558</sup> Commission que nous appelons par commodité « commission Langevin-Wallon » dans la suite de ce texte.

<sup>559</sup> SÉGUY J.-Y., « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle », art. cité, §59.

<sup>560</sup> WALLON Henri, Conférence de Besançon, 23 mars 1946, cité par LELIÈVRE Claude, in *L'école obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée*, Paris, Retz, 2004, p. 54.

*doit pouvoir, s'il en a les mérites, arriver aux plus hautes situations, aux situations dirigeantes [...]. C'est en fait 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 [...]. Même si c'est un enfant du peuple qui est passé au lycée, a pu accéder à l'enseignement supérieur, il entre dans une société qui n'est plus celle de ses origines. Il bénéficie de ses aptitudes intellectuelles et de son zèle au travail, mais en se déclassant, je veux dire en se déclassant vers le haut. Il y a, par conséquent, une sorte d'écrémage progressif, continu, des classes populaires, qui donnent leurs meilleurs sujets pour occuper les situations les plus élevées, les plus rémunératrices ou seulement les plus propres à rendre fiers ceux qui les occupent. La conception démocratique de l'enseignement qui envisage 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 accomplir tous les individus de la société, exige que, selon ses aptitudes naturelles, chacun ait accès à la culture la plus élevée. »<sup>561</sup>*

« *Tous les enfants* », lit-on encore dans l'introduction du plan :

*« quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autres limitations que celles de leurs aptitudes. L'enseignement doit donc 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 continue du niveau culturel de l'ensemble de la Nation »<sup>562</sup>.*

Au cœur du projet élaboré par la commission s'opère ainsi une articulation dynamique entre le développement de toutes les aptitudes et l'accès de tous à une culture élevée, comprise non pas comme la culture de tel ou tel groupe, telle ou telle classe, telle ou telle activité, mais entendue comme culture commune aux Hommes en tant qu'ils appartiennent à l'humanité. Cette culture est pensée et définie par Paul Langevin lui-même en ces termes :

*« Nous concevons la culture générale comme une initiation aux diverses formes de l'activité humaine, non seulement pour déterminer les aptitudes de l'individu, lui permettre de choisir à bon escient avant de s'engager dans une profession, mais aussi pour lui permettre de rester en liaison avec les autres hommes, de comprendre l'intérêt et d'apprécier les résultats d'activités autres que la sienne propre, de bien situer celle-ci par rapport à l'ensemble. »<sup>563</sup>*

Comme le souligne Pierre Kahn : « *en voulant l'accès de tous à la culture, le plan Langevin-Wallon postule l'unité fondamentale de toutes les dimensions de la culture (littéraire, scientifique, technique...), se conformant en cela à un paradigme à la fois rationaliste et républicain classique depuis Condorcet.* »<sup>564</sup> Dans le cadre du plan, la culture générale n'est pas un marqueur social qui

---

<sup>561</sup> *Ibid.*

<sup>562</sup> *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, Paris, PUF, 1964, p. 181.

<sup>563</sup> *Ibid.*

<sup>564</sup> KAHN Pierre « Le collège Haby est-il l'héritier du Plan Langevin-Wallon ? », in BOUTAN Pierre et SOREL Etya (dir.), *Le Plan Langevin-Wallon, une utopie vivante*, actes des rencontres Langevin-Wallon, 6-7 juin 1997, organisées

sépare ceux qui la possèdent de ceux à qui elle fait défaut mais un ciment social qui établit le lien entre les diverses formes que prend l'activité humaine. Elle permet de rester ouvert et curieux face à ce qui n'est pas sa spécialité. Il y a ainsi un jeu d'alimentation réciproque entre cette culture générale et ce que le plan appelle les « cultures spécialisées » qui empêche la première de devenir un facteur clivant. De la sorte, aucun travailleur, quelle que soit sa place dans l'échelle sociale, ne sera enfermé dans la culture particulière que son métier nécessite dans la mesure où son être au monde déborde très largement le cadre de sa spécialité. Comme le formule Gaston Mialaret : « *Culture générale, cultures spécialisées, formation professionnelle ne doivent être considérées que comme les différentes facettes d'un même processus éducatif.* »<sup>565</sup> Ce dernier poursuivant en effet l'objectif de former en même temps l'homme, le travailleur et le citoyen. Un tour de force réalisé par la commission Langevin-Wallon réside ainsi dans le postulat que non seulement la spécialisation et la culture générale ne sont pas séparées, mais qu'en plus, l'approfondissement adéquat de la première amène à la seconde. Henri Wallon expose explicitement ce point dès la deuxième séance des travaux de la commission : « *Celui qui développe largement, harmonieusement ses aptitudes individuelles, finira par accéder à la culture générale (c'est-à-dire à ce fond de pensées, de raisonnements, de sentiments qui se retrouve chez tout homme dont le développement n'a pas été contrarié).* »<sup>566</sup> De la sorte, la culture générale ne consiste pas en un bagage qu'un tronc commun devrait donner à tous avant une séparation des parcours mais ce à quoi tous aboutissent, par des chemins différents, « *au sommet* » du chemin qui leur est « *le plus proche* ». Magnifique renversement que propose ainsi Wallon : « *C'est la diversité des aptitudes et des tempéraments qui est donnée au début, c'est la culture générale qui est le terme final* »<sup>567</sup>.

Cette conception de la culture n'a pas seulement des conséquences pédagogiques. Elle nourrit également une vision politique. Il nous semble important, pour bien saisir la portée des travaux de la commission Langevin-Wallon, d'insister sur cet aspect : l'égalité de valeur des cultures

---

à l'initiative de La Pensée, Paris, PUF, 1998, p. 125. Les termes qui ne sont pas en italiques sont surlignés dans le texte.

<sup>565</sup> MIALARET Gaston : « Culture générale et cultures spécialisées, formation professionnelle », in BOUTAN Pierre et SOREL Etya (dir.), *Le Plan Langevin-Wallon, une utopie vivante, op. cit.*, p. 69.

<sup>566</sup> PV de la commission de réforme de l'enseignement, séance n°2, 7 décembre 1944, in AN 71 AJ/63. On trouve également une partie des comptes rendus des séances plénières et des sous-commissions aux Archives nationales sous les cotes F/17/17502 et 19980157-1. Nous nous référerons toutefois pour les séances plénières au carton 71 AJ/63.

<sup>567</sup> Séance du 7 décembre 1944. PV de la commission de réforme de l'enseignement.

n'est pas une simple posture morale. Il ne s'agit pas uniquement, pour Paul Langevin, de la déduire de sa conception de la justice entre les hommes. Cette égalité n'est pas d'abord fondée moralement, mais, pour ainsi dire, ontologiquement, en ce sens que l'être d'un homme n'est pas différent de l'être d'un autre homme, quel que soit le type d'actions à travers lequel cet être au monde s'actualise. Langevin insistait sur cet aspect : « *N'oublions pas que la main de l'Homme en a créé le cerveau. La pensée vient de l'action et, dans un être sain, doit retourner à l'action* »<sup>568</sup>. Dans la dernière conférence qu'il a donnée sept mois avant sa mort, il développe, en y faisant retour, cette expérience philosophique, qui est également, de manière tout à fait explicite, un fondement politique :

*« Cette conception dualiste opposant l'âme et le corps, l'esprit et la matière, le monde des idées à celui des apparences sensibles n'était probablement elle-même que le reflet de la structure sociale où l'homme libre s'opposait à l'esclave, les activités intellectuelles aux manuelles, la pensée à l'action. [...] L'introduction de la méthode expérimentale, son application de plus en plus consciente à toutes les sciences de la nature et de l'homme, marque vraiment le début d'une ère nouvelle où s'affirme toujours davantage la fécondité d'une union étroite de la pensée et de l'action, l'obligation pour le savant d'interroger la réalité de manière toujours plus précise et aussi de se sentir toujours plus solidaire des autres hommes dans leur vie matérielle et morale ; La pensée, issue des besoins de l'action, marque ainsi son retour historique à l'action. »*<sup>569</sup>

À travers le jeu d'aller-retour entre le réel (entendu comme lieu d'actualisation) et la conception que le corps social s'en fait, Langevin postule que le développement démocratique de la science, en transformant les rapports sociaux, transformera également le référentiel de pensée dans lequel les hommes et les femmes évoluent. Thèse typiquement marxiste consistant à lier conditions matérielles et conditions de pensée dont Langevin et certains cadres du PCF des années 1940 et 1950 ne tirent pourtant pas les mêmes conséquences. Un courant au sein du Parti communiste considère en effet qu'il est vain de réformer l'école tant que la société n'a pas aboli les classes. D'abord le Grand soir, ensuite les lendemains radieux.<sup>570</sup> Pour Langevin au contraire, il ne s'agit pas d'attendre que la société change pour modifier l'éducation, ni d'espérer que l'école seule transforme le monde. Il convient plutôt de travailler sur les deux fronts en considérant ceux-ci comme deux faces d'un même processus. De la sorte, offrir à tous l'accès à la culture dans et

---

<sup>568</sup> LANGEVIN Paul : « Culture et humanités », in *La Pensée* n°1, octobre-décembre 1944, p. 25-31, p. 26. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k58159352/f31.item>

<sup>569</sup> LANGEVIN Paul, *La pensée et l'action*, conférence du 10 mai 1946, citée par GARNIER B., *Figures de l'égalité*, op. cit., p. 373.

<sup>570</sup> Cf. à ce propos la description de la position communiste décrite par Antoine Prost dans son article déjà cité : « Une réforme morte-née : le plan Langevin-Wallon », p.65-66.

hors l'école (l'éducation populaire occupe une place importante dans le plan) est le plus sûr moyen de changer en profondeur l'ordre du monde car la pensée et l'action ne sont pas séparées l'une de l'autre. Dans le cadre de notre travail, nous pouvons ainsi mesurer l'importance qu'avait pour Langevin la réalisation effective d'une arborescence éducative figurant un tronc de culture commune ouvert sur une multitude de branches variées. Cette structure qui paraît un plan de révolution sociale en même temps que de réforme de l'enseignement est basée sur une conception de la culture plurielle qui est une arme d'affranchissement. Dès 1937, Langevin disait en effet : « *La liberté d'action et la liberté de la pensée ont les mêmes ennemis [...] Le maintien d'une domination matérielle est solidaire du maintien d'une domination spirituelle. Combattre l'un n'est pas possible sans combattre l'autre en même temps.* »<sup>571</sup> Enfin, l'élévation du niveau culturel global, en plus d'offrir les conditions de libération des individus et classes sociales opprimées, est pour Langevin le garde-fou des dangers que court une humanité morcelée en groupes hiérarchisés. La culture plurielle commune, rendue possible notamment à travers un système éducatif construit sur un noyau commun, est donc également une arme de paix. On le comprend clairement dans les mots qui ont clos la dernière conférence de Langevin :

*« S'il devait arriver que seuls quelques initiés puissent participer à la joie de comprendre et à la possibilité d'agir, notre humanité courrait un grand danger. Le gouvernement des savants auquel pensait Renan serait, en effet, aussi dangereux que toute autre sorte de dictature d'un homme ou d'une oligarchie. L'expérience nous montre qu'un homme disposant d'une puissance excessive, politique ou financière se déséquilibre : les savants ne feraient pas exception et deviendraient aussi des fous dangereux. Il faut donc qu'à l'effort de construire la science nous joignons celui de la rendre accessible de manière que l'humanité poursuive sa marche en formation serrée, sans avant-garde perdue ni arrière-garde traînante. »*<sup>572</sup>

## 1.2. Orientation scolaire et orientation professionnelle

C'est précisément cette conception de la culture plurielle, résultat des progrès de l'esprit humain (et des innovations propres à l'époque contemporaine) devant bénéficier à tous et à

---

<sup>571</sup> LANGEVIN Paul, *Vie Ouvrière*, 1er mai 1937, cité par Eftichios Bitsakis in : « Paul Langevin et l'interprétation de la microphysique », *La Pensée*, n°339, juillet-septembre 2004, p. 95-113, p. 113.

<sup>572</sup> LANGEVIN Paul, *La pensée et l'action*, conférence du 10 mai 1946, citée par Bernadette Bensaude-Vincent : « Paul Langevin : L'histoire des sciences comme remède à tout dogmatisme », In: *Revue d'histoire des sciences*, tome 58, n°2, 2005, p. 311-327, p. 327. doi : 10.3406/rhs.2005.2251  
[http://www.persee.fr/doc/rhs\\_0151-4105\\_2005\\_num\\_58\\_2\\_2251](http://www.persee.fr/doc/rhs_0151-4105_2005_num_58_2_2251)



chacun, qui donne son caractère si spécifique au concept d'orientation développé par la commission - notamment par un de ses secrétaires : Roger Gal – et qui vient rompre à la fois avec l'idée d'une orientation-sélection et avec celle d'orientation uniquement professionnelle<sup>573</sup>. Sur le premier point, l'orientation n'est plus une sélection dès lors que le seul sort des meilleurs cesse d'être l'enjeu premier de l'éducation. Comme l'exprime Henri Wallon : « *L'orientation est née pour ainsi dire en réaction contre la sélection. Dans les rapports de l'homme avec le travail, c'est la sélection qui est apparue tout d'abord, et la sélection sous la forme la plus brutale* »<sup>574</sup>. Sur le dernier point, la « rupture » avec l'orientation professionnelle ne doit s'entendre qu'en tant qu'elle est rupture avec la prééminence de la visée professionnelle sur le processus d'orientation. Elle n'en est pas le principe directeur mais une simple dérivée. Bien que la professionnalisation et l'adaptation de l'école au monde du travail et aux transformations sociales soit pensées – l'école ne devant plus être coupée de la société – le texte insiste fortement sur la primauté nécessaire d'une culture émancipatrice : « *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 et qu'une large et solide culture libère l'homme des étroites limitations du technicien.* »<sup>575</sup>

Le projet opère donc un retournement en ce qu'il semble placer au premier plan le développement de la personne avant l'intérêt de la nation ou l'intérêt collectif. On reconnaît aux jeunes, à plusieurs reprises dans le texte, le « *droit à un développement complet* »<sup>576</sup>. Dans les « principes généraux », le plan affirme que le but de l'enseignement est triple, mais en premier lieu vient la nécessité d'« *assurer aux aptitudes de chacun tout le développement dont elles sont susceptibles* »<sup>577</sup>. Ensuite vient l'intérêt collectif, mais il est subordonné à la capacité de l'enfant

---

<sup>573</sup> DORISON Catherine et KAHN Pierre : « Le rôle de Roger Gal dans la commission Langevin-Wallon », in GUTIERREZ Laurent et KOUNELIS Catherine (dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement, actes du séminaire tenu à l'ESPCI ParisTech du 15 janvier au 14 mai 2009*, Grenoble, PUG, 2010.

<sup>574</sup> WALLON Henri : « Les principes de l'orientation à l'école et dans la profession », conférence du 1<sup>er</sup> mars 1945, *Enseignement et Culture. Union française universitaire*, 1945, p. 2. Cité par DORISON Catherine : « Orienter selon les aptitudes. Enjeux institutionnels et pédagogiques, 1936-1959. », D'ENFERT Renaud et KAHN Pierre (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV<sup>e</sup> République*, Grenoble, PUG, 2010, p. 40.

<sup>575</sup> *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement, op. cit.*, p. 183. Le texte précise : "La culture générale représente ce qui rapproche et unit les hommes tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare."

<sup>576</sup> *Ibid.*, p. 182. L'adaptation aux profils spécifiques est même pensée puisqu'un « droit à l'instruction » est reconnu pour les 8 % d'enfants diagnostiqués « intellectuellement déficients », qui doivent malgré cela être « mis en état de se suffire un jour à eux-mêmes » (p. 211) : l'accent étant mis sur leur autonomie et non sur l'utilité collective.

<sup>577</sup> *Ibid.*, p. 188.

à remplir la fonction. Il s'agit en effet de « *préparer l'enfant aux tâches professionnelles qui lui sont le plus accessibles et où il pourra le mieux servir la collectivité.* » Enfin, la plus grande élévation possible du « *niveau culturel de la Nation* » est réaffirmée avec force. De la sorte, le triple but de l'enseignement, loin de répondre à une logique de planification de type communiste (que certains ont cru pouvoir dénoncer, du fait de l'appartenance des présidents successifs de la commission au PCF) est adossé à un postulat philosophique d'épanouissement de l'individu d'une part et de la collectivité d'autre part vue avant tout sous son aspect d'entité culturelle. En effet, si l'on considère que la société est avant tout une organisation collective qui assure sa persistance dans le temps grâce à une répartition des tâches socialement définie, l'école risque d'être prisonnière d'une fonction reproductrice, devant « fournir » les bras nécessaires aux productions matérielles que la vie sociale réclame. Dans cette perspective, l'individu est au service de la nation, c'est-à-dire au service de la persistance d'une certaine organisation sociale déterminée par une élite dirigeante que l'école s'emploie également à former. De la sorte, l'épanouissement des individus est conditionné par leur place au sein de la hiérarchie sociale. C'est cet aspect qu'entend combattre le plan Langevin-Wallon en tentant de soustraire les conditions de l'épanouissement de chacun aux nécessités de la construction sociale en faisant de la culture le propre du développement humain et non l'apanage d'une élite dégagée des contingences matérielles.

Dès lors peut se poser l'épineuse question de l'adéquation de l'école avec la collectivité, vue sous l'angle transformateur et producteur, organisée en fonction des biens et services de toutes nécessités appelés à alimenter un marché du travail possédant des contraintes propres et, ce faisant, faire évoluer et perdurer la société elle-même. En résumé, on peut se demander comment les membres de la commission Langevin-Wallon peuvent concilier cet objectif prioritaire du « *droit au développement maximum* » des personnalités avec les impératifs liés au marché du travail alors même qu'ils affirment que la « *structure de l'enseignement doit être adaptée à la structure sociale* »<sup>578</sup> ? Comment font-ils dériver l'orientation professionnelle de l'orientation par les goûts et les aptitudes<sup>579</sup> ? On comprend en effet aisément les problèmes créés par le manque de cohérence entre formations et débouchés professionnels existants. La réponse peut paraître pour le moins surprenante à l'intérieur d'une architecture si cohérente et articulée. La position de

---

<sup>578</sup> *Ibid.*, p. 180.

<sup>579</sup> Le texte précise bien : « *Orientation scolaire d'abord, puis orientation professionnelle [...]* » (p. 182).

la commission consiste en effet dans l'affirmation, postulée, que la « *distribution des tâches sociales* » à partir des aptitudes reconnues et développées sera « *meilleure* », servant « *l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel* »<sup>580</sup>. En somme, le problème paraît éludé, la situation de l'emploi devant correspondre aux aspirations professionnelles des jeunes, eu égard à une sorte d'harmonie requise entre les « *aptitudes individuelles et les besoins sociaux* ». Nous pouvons toutefois tenter une explication plus approfondie. Tout d'abord, il est indéniable qu'à partir de l'instant où les places sociales sont déterminées par les aptitudes et non plus par les origines, les compétences globales au sein de la Nation s'en trouvent grandies. C'était d'ailleurs déjà l'objet des volontés de démocratisation de la sélection. Mais ici, la notion d'aptitude s'entend dans un sens particulier qui autorise à voir entre les lignes du plan un pari à long terme de mutation sociale, conformément aux postures personnelles de Langevin que nous avons vues précédemment. Les aptitudes, dans la conception de la commission Langevin-Wallon, ont une égale dignité et une égale valeur. Nous l'avons déjà dit, la reconnaissance de cette égalité n'est pas le fait d'une posture morale (bien que celle-ci ait sa légitimité), elle découle du « *reclassement des valeurs réelles* ». Or, l'affirmation de la *réalité* des valeurs, que l'on peut entendre comme *vérité* de la substance des diverses tâches sociales, est présentée comme nécessaire au caractère démocratique des sociétés modernes, car « *le progrès et la vie même* » de ce type de société « *sont subordonnés à l'exacte utilisation des compétences* »<sup>581</sup>. Ce passage n'est pas développé davantage dans le plan Langevin-Wallon. On pourrait cependant s'y arrêter longuement, car comment le comprendre autrement qu'en postulant la possibilité d'une transformation des rapports sociaux, à commencer par le rapport au monde du travail ? Dans cette optique, le rapport final de la commission pencherait bien dans le sens des positions politiques de Langevin. Il nous semble en effet qu'il ne se limite pas à l'idée que le positionnement de « la bonne personne à la bonne place » rendra le système économiquement efficace, car cette efficacité ne serait pas contrariée par un système de valeurs hiérarchisées. Il y a donc ici une autre idée majeure, liée à ce que le paragraphe qui suit immédiatement affirme, à savoir le droit des jeunes à un développement complet. Comme si l'élévation du niveau culturel de la nation à travers l'épanouissement non contrarié des compétences plurielles - et d'une valeur également reconnue - de ses membres ne pouvait que transformer le visage de la société à travers une

---

<sup>580</sup> *Ibid.*, p. 182.

<sup>581</sup> *Ibid.*

modification de ses rapports de forces, dont l'organisation du monde du travail en présente jusqu'alors les plus violents. On peut en effet imaginer le développement de rapports différents, au sein d'une société innovante et mue par un phénomène de renouvellement permanent dès lors que ses membres apprennent dès l'enfance à mieux se connaître eux-mêmes et ainsi à développer pleinement ce dont ils sont capables<sup>582</sup>. Comme l'analyse André D. Robert : « *Le projet de réforme pense en effet en termes de processus, il se place dans une perspective de transformation progressive des fondements de la division sociale du travail, supposant une redistribution de la hiérarchie admise entre tâches manuelles et tâches intellectuelles.* »<sup>583</sup> On pourra certes objecter que cette division elle-même, socialement construite, ne correspond pas à des « valeurs réelles » mais à une projection collective basée sur une hiérarchie arbitraire des tâches<sup>584</sup>, mais cela ne ruinerait toutefois pas la pertinence de la conception de cet aspect du plan, puisqu'en se fondant sur l'articulation des cultures générale et spécialisées, elle rompt précisément avec cette hiérarchie. Ainsi, encore une fois, la conception défendue par Langevin, à la fois rationnelle et optimiste, s'inscrit clairement dans l'optique d'un changement profond de la société par l'intermédiaire de l'œuvre déterminante d'une école refondée : « *En vingt ans* », écrit-il en effet, « *l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure* »<sup>585</sup>.

---

<sup>582</sup> On pourra lire sur ce point l'intervention de Jean-Paul Jouary lors des rencontres Langevin-Wallon et notamment, à propos de la démarche du Plan : « *ce fut un exemple rare – voire unique – d'acte politique d'envergure dans le domaine éducatif, directement et explicitement nourri d'une conception globale philosophique et psychologique de l'essence humaine comme produit, construction, résultante d'une multiplicité de facteurs humanisant. [...] Sans sujet actif, il n'est pas de savoir ni de savoir-faire vivants. Si la base même du développement social repose sur l'épanouissement des potentialités de chaque individu, alors tel doit être le fil de toute politique éducative ambitieuse.* », JOUARY Jean-Paul : « l'enseignement des savoirs et l'exigence démocratique », in BOUTAN Pierre et SOREL Etya (dir.), *Le Plan Langevin-Wallon, une utopie vivante, op. cit.*, p. 110-115.

<sup>583</sup> ROBERT André D. : « Le Plan Langevin-Wallon et la question des aptitudes », in BOUTAN Pierre et SOREL Etya (dir.), *Le Plan Langevin-Wallon, une utopie vivante, op. cit.*, p. 43-46, p. 46.

<sup>584</sup> Ainsi, le chirurgien (pour prendre cet exemple), dont le travail manuel est incontestablement au cœur du métier, ne sera pourtant pas « rangé » dans les travailleurs *manuels* ; à l'inverse les nombreuses et constantes opérations intellectuelles que nécessitent les travaux *dits* manuels sont occultées dans un classement de cet ordre. Il appartiendra toutefois à la sociologie de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle de mettre en lumière ces phénomènes.

<sup>585</sup> LANGEVIN Paul, fonds Langevin de l'École nationale de Physique-Chimie, cité par SOREL Etya, *Une Ambition pour l'école, Le plan Langevin-Wallon*, Paris, Éditions sociales, 1997, p. 107.

### 1.3. Orientation par les aptitudes

On comprend bien la logique à l'œuvre au sein du plan Langevin-Wallon : tout part d'une conception de la démocratisation de l'enseignement qui doit être animée par le principe de justice. De là découle que tous doivent réussir leur parcours scolaire<sup>586</sup>, quel qu'il soit. L'accent est ainsi mis sur la personne de l'élève dans le cadre d'une démarche vers davantage d'humanité, développée collectivement. Or, les élèves présentant une grande diversité de goûts, d'intérêts, d'aptitudes, de rythmes de développement, de types d'intelligences, il est nécessaire de les orienter, ou plutôt, de les aider à s'orienter dans les domaines susceptibles de leur offrir le plus vaste développement. De là naît une double nécessité : d'une part établir des parcours diversifiés dont l'égalité des valeurs ne doit pas être contestée, d'autre part, établir un tronc commun d'où vont naître ces parcours diversifiés. Afin de réussir au mieux cette orientation, il convient en effet de la penser comme un processus long visant à offrir aux enfants des conditions d'émergence optimales de leurs intérêts et aptitudes. Les aptitudes, dans ce contexte, ne sont donc pas des dispositions naturelles mais des potentialités en construction. Comme l'écrivait Henri Wallon dès 1944 : « *Il n'y a pas d'aptitudes en soi mais des possibilités, des virtualités dont la forme sera celle que leur donnera l'objet qui les aura captées.* »<sup>587</sup> De la sorte, la détermination des inclinaisons des élèves requiert la mise en place d'un tronc commun aussi long que possible, que la commission Langevin-Wallon appelle « cycle d'orientation », mais qui consiste davantage, comme l'ont rebaptisé Catherine Dorison et Pierre Kahn, en un « *cycle de non-orientation* »<sup>588</sup>, dans la mesure où le tronc commun a justement pour fonction de retarder la détermination aussi longtemps que de besoin afin de disposer du temps nécessaire à l'observation méthodique des enfants. Ce point est exprimé sans ambiguïté dans le texte : « *les divers échelons de l'enseignement* » sont construits *d'abord* par rapport « *à des niveaux de développement* » des jeunes, puis en relation « *à des spécialisations d'aptitudes* ». Il est donc tout à fait clair qu'il ne saurait être question d'orientation prématurée, ou par défaut. Au contraire

---

<sup>586</sup> Il y a en effet quelque chose d'une politique de la réussite pour tous : « L'enseignement présentera des « degrés » progressifs correspondant à des niveaux de développement et auxquels *tous les enfants devront successivement accéder* ». *Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement, op. cit.*, p. 184. (Souligné par nous).

<sup>587</sup> Cité par SOREL Etya, *Une Ambition pour l'école, op. cit.*, p. 47.

<sup>588</sup> DORISON Catherine et KAHN Pierre : « Le rôle de Roger Gal dans la commission Langevin-Wallon », in GUTIERREZ Laurent et KOUNELIS Catherine (dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement, op. cit.*, p. 102.

l'ambition du plan en termes d'orientation est contenue dans la primauté du développement des aptitudes sur la spécialisation. En d'autres termes, les options sont conçues afin de permettre à l'individu, avant tout, de s'épanouir davantage. Dès le début des travaux de la commission, c'est bien ainsi que Paul Langevin concevait la relation tronc commun – options : « *Il y aura lieu d'imaginer, autour du tronc des enseignements communs, toute une série de branches d'activités répondant aux intérêts propres de l'individu.* »<sup>589</sup>

De ce point de vue, comme l'ont montré Catherine Dorison et Pierre Kahn, le positionnement philosophique de Roger Gal au sein de la commission a également joué un rôle déterminant. Engagé dans l'expérience des classes nouvelles dès 1937, « *collaborateur régulier de la revue Esprit fondée en 1932 par Emmanuel Mounier* », Roger Gal accorde une grande importance à la notion d'aptitude au sein de l'orientation du fait de « *sa proximité philosophique avec le personnalisme* »<sup>590</sup>. C'est notamment à partir de ce cadre de pensée que Roger Gal a en effet pu produire plusieurs thèses dont on ne peut que reconnaître qu'elles ont orienté les travaux de la commission, même si tous les membres ne les partageaient pas. Catherine Dorison et Pierre Kahn<sup>591</sup> relèvent ainsi cinq grandes thèses : 1. *L'individualisation de l'enseignement*, que l'on retrouve dans le plan à travers la nécessité de l'observation de chaque élève, amené à se développer à son rythme et dans les formes qui lui sont propres. De cette considération découle la nécessité de recourir à des méthodes actives, seules à même de créer les conditions d'une part de découverte et d'épanouissement des aptitudes pour les élèves et d'autre part d'observation pour les maîtres. 2. *L'indétermination des aptitudes*, traduite dans le projet définitif à travers la volonté de mettre en place un tronc commun long puis des options devant « éprouver »<sup>592</sup> les aptitudes et qui, dans cette optique, doivent être facilement changées. Le 2<sup>e</sup> degré du 1<sup>er</sup> cycle (6<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>) doit donc offrir une temporalité suffisante pour que les aptitudes se développent et s'épanouissent. Il ne s'agit pas de repérer un donné déjà formé mais de faire émerger des capacités en construction à travers un intérêt qui s'affirme. 3. *L'égalité des aptitudes*, exprimée par la commission à travers la reconnaissance de l'égale valeur des tâches et la dénonciation du

---

<sup>589</sup> LANGEVIN Paul : « Culture et humanités », art. cité, p. 27.

<sup>590</sup> DORISON Catherine et KAHN Pierre, art. cité, p. 98.

<sup>591</sup> *Ibid.*, p.101-104.

<sup>592</sup> Catherine Dorison relève ainsi que « *Le Plan Langevin-Wallon associe aptitude à « épanouissement » et aux verbes « éprouver » et « manifester »* », faisant de l'aptitude « *le résultat d'une orientation* » et affirmant ainsi la rupture idéologique avec l'idée d'un don : DORISON Catherine : « Orienter selon les aptitudes. Enjeux institutionnels et pédagogiques, 1936-1959. », art. cité, p. 43-45.

préjugé méprisant les travaux manuels. 4. *L'éducation intégrale* dont la double actualisation dans le projet de réforme se traduit pour Catherine Dorison et Pierre Kahn à travers le fait que l'éducation soit dans un premier temps « *culturellement intégrale* » (tous les enfants recevant la même formation jusqu'à 13 ans, en fin de 5<sup>e</sup>) puis « *individuellement intégrale* » dans le sens d'un « développement intégral de l'individu » rendu possible par l'approfondissement de ses aptitudes diverses au cours du cycle de détermination (16-18 ans). Roger Gal insiste par ailleurs dès les premières séances plénières de la commission sur la notion d'une culture *intégrale* arguant qu'elle renvoie à l'idée d'un développement complet et harmonieux de l'homme face à celle de culture *générale* qui présente le risque de l'encyclopédisme<sup>593</sup>. 5. *L'antisociologisme* de l'orientation ou la prééminence du développement de la personne sur les besoins sociaux dans les processus d'orientation, que les travaux de la commission auront tempéré à travers le vœu de prendre en compte, de manière harmonieuse, les deux formes de besoins auxquels répond l'orientation : ceux de l'individu et ceux de la société<sup>594</sup>. Toutefois, nous avons vu dans quelle mesure le souci de la personne est davantage mis en avant.

En définitive, comme le dit encore Catherine Dorison, « *Dans le plan Langevin-Wallon, trois dimensions sont liées : la conception des aptitudes, la définition des moyens de l'orientation et l'organisation de la scolarité.* »<sup>595</sup> Nous venons de le voir, l'organisation de la scolarité autour d'un tronc commun d'enseignement amenant à des branches diversifiées pour permettre l'orientation par les aptitudes est au cœur du projet de réforme de l'enseignement. Les discussions au sein de la commission et les vifs débats en dehors permettent de mettre en lumière les importants enjeux de cette organisation. Comme nous allons le constater par la suite, la conception du tronc commun (et la fonction des options qui en dérivent) que les uns ou les autres défendent est toujours révélatrice de la conception plus large que ceux-ci ou ceux-là se font de la

---

<sup>593</sup> PV de la commission de réforme de l'enseignement, séance n°2, 7 décembre 1944, in AN 71 AJ/63.

<sup>594</sup> Roger Gal ne dit toutefois pas qu'il faut s'opposer à la prise en compte des nécessités économiques. Comme il le propose lui-même, en rebondissant sur la remarque de Barrée qui affirmait qu'il est « *des évolutions de la technique qui peuvent changer l'orientation d'un jour à l'autre* » : « *Notre projet devrait comporter la création d'un office statistique économique sur la base régionale, nationale et même internationale de façon à prévoir l'évolution économique d'une manière aussi précise que possible et de façon à diriger l'orientation des enfants. Il y a en effet deux considérations à ne pas perdre de vue : l'individuel et le social* ». Séance n°57, 7 mars 1947, p. 190. Le point crucial restant que cette connaissance économique est au service de la personne, non l'inverse.

<sup>595</sup> DORISON Catherine : « Orienter selon les aptitudes. Enjeux institutionnels et pédagogiques, 1936-1959. », art. cité, p. 43.

culture, de l'École, de l'organisation sociale et plus globalement, de l'Homme.

## **2. Consensus et désaccords : les problématiques du tronc commun au sein de la commission Langevin-Wallon.**

Si le vocable « tronc commun » n'apparaît à aucun moment dans le texte définitif du plan (qui parlera plutôt d'« enseignement commun »<sup>596</sup>), on le retrouve tout au long des séances plénières de la commission, et avant tout dans les propos de Roger Gal et Gustave Monod, artisans comme on le sait des classes d'orientation mises en place par Jean Zay, premières tentatives institutionnelles d'instigation d'un tronc commun, ainsi que des classes nouvelles à partir de 1945. Le terme est employé dans onze séances<sup>597</sup> et cinq autres parlent de « *programme commun* », « *noyau commun* » ou encore de « *bagage commun* » ou « *base commune* ». Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, il est présent en filigrane dans toutes les discussions concernant les options, la conception de l'orientation, et même dans les considérations sur l'enseignement rural et technique. De plus, nous y reviendrons spécifiquement, le tronc commun implique également la transformation de la formation des enseignants, amenés, eux aussi, à suivre une formation commune avant une spécialisation en « maître de matières communes » ou « maître de spécialité ». En définitive, pas moins de 26 séances (sur 67) comprennent des débats liés à la question du tronc commun, ce qui donne une idée de son importance. Les discussions sont vives et mettent en exergue des problèmes qui restent d'actualité (on pense à la question de la place du latin – véritable marronnier scolaire – suite à la toute récente réforme du collège). Tout le monde, au sein de la commission, s'accorde assez vite sur le principe d'un tronc commun à tous les élèves à partir duquel dérivent différentes options mais ce qu'on y met en termes de contenu, ainsi que l'âge auquel doivent commencer les options ne font pas l'unanimité.

---

<sup>596</sup> On y peut recenser les diverses occurrences : 6 pour « enseignement commun », 2 pour « enseignement en partie commun », 2 pour « programmes communs ». L'adjectif « commun » y est quant à lui présent 26 fois. Nous faisons l'hypothèse que l'absence du terme « tronc commun » est davantage due à ce qui peut être vu comme une trop vague signification de l'expression, qui pourrait laisser penser à une structure commune mais pas à un contenu commun, plutôt qu'à un refus idéologique quelconque dans la mesure où si le mot n'y est pas, une grande place est laissée à la chose.

<sup>597</sup> Séances 4, 19, 25, 31, 32, 33, 34, 43, 55, 57 et 63. On lira surtout les séances de janvier 1946 (31 à 34) où la question y est la plus vive, le plan d'étude du « 1<sup>er</sup> cycle » (tronc commun et orientation - en réalité le 2<sup>e</sup> dans l'appellation finale du Plan) étant adopté presque à l'unanimité le 31 janvier 1946.



## 2.1. Quelles structures pour le tronc commun ?

En termes de structures, la commission souhaite que le 1<sup>er</sup> cycle propose, autour d'un tronc commun à tous, un ensemble d'options qui doivent dessiner des parcours souples et diversifiés. L'objectif est de rompre avec le cloisonnement rigide des sections actuelles : classiques, modernes, techniques. Si le 2<sup>e</sup> cycle est cycle d'orientation, il ne peut y avoir de sections. Celles-ci interviendront à partir du 3<sup>e</sup> cycle, dit de détermination. Là, les glissements seront beaucoup plus rares entre les différentes sections : pratiques, professionnelles et théoriques. Ils restent toutefois théoriquement possibles du fait d'un noyau commun dans leurs programmes, qui consiste en « *l'étude du français, d'une langue vivante pratique, de l'histoire, du dessin, de la musique ou du chant* »<sup>598</sup>. Aucun examen ne doit intervenir pendant la durée de la scolarité obligatoire. Toutefois, les examens finaux ne devant pas être prétextes à « bachotage », ils devront consister en « *un contrôle portant sur l'ensemble des études* » et s'opérer « *par des sondages multipliés [s'efforçant] d'explorer l'ensemble des acquisitions en éliminant le plus possible le hasard.* »<sup>599</sup> Tous les élèves, quelle que soit leur section, passeront leur examen à l'issue de leur scolarité obligatoire, c'est-à-dire, à 18 ans : certificat d'aptitude professionnel (CAP) pour les sections pratiques ; brevet d'enseignement professionnel (BEP) pour les sections professionnelles ; baccalauréat pour les sections théoriques. Ces dernières sont divisées en quatre groupes optionnels au sein desquels la séparation littéraire/scientifique se substitue à la division classique/moderne. Les élèves pourront ainsi choisir entre des « groupements optionnels » littéraires, scientifiques, mixtes ou artistiques<sup>600</sup>.

De 7 à 18 ans, toute la scolarité obligatoire est désignée comme 1<sup>er</sup> degré, réparti en 3 cycles. L'aménagement des structures du 1<sup>er</sup> cycle n'est pas le problème le plus épineux. Dès la 3<sup>e</sup> séance, la commission décide que « *les classes élémentaires des lycées et collèges disparaîtront* », et ce sans délai, c'est-à-dire dès l'application de la réforme<sup>601</sup>. C'est à partir de la sixième et pour le 2<sup>e</sup> cycle (l'école moyenne) que la structure des locaux pose quelques problèmes pour l'établissement effectif d'un tronc commun à tous. En 1945 coexistent en effet

---

<sup>598</sup> *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement, op. cit.*, p. 207.

<sup>599</sup> *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement, op. cit.*, p. 209.

<sup>600</sup> Cf. séance n° 36, 14 février 1946, in AN 71 AJ/63.

<sup>601</sup> Séance n° 3, 14 décembre 1944, in AN 71 AJ/63.

plusieurs structures accueillant les élèves de 11 ans : des collèges, des lycées, des cours complémentaires, des centres de formation professionnelle, des écoles nationales professionnelles et des collèges techniques<sup>602</sup>. Or, la commission Langevin-Wallon souhaite que le 2<sup>e</sup> cycle soit donné dans un seul type d'établissement. Conscients de l'impossibilité immédiate d'une telle réalisation matérielle, ses membres décident donc d'étaler la réalisation du plan à moyen terme. Dans l'avenir, « *des commissions départementales devront être constituées pour établir la carte scolaire par régions* »<sup>603</sup>. Une fois cette carte scolaire fixée, ces commissions devront d'une part répartir les « *bâtiments existants entre les différents enseignements et projet d'aménagement* » et d'autre part indiquer les « *établissements à construire, affectations, localités, importance.* » Pour le moment, il semble sage de prolonger d'abord la scolarité jusqu'à 15 ans, puis, cinq ans après, à 18, lorsque les conditions seront réunies. La commission émet par ailleurs toute une série de vœux, à l'issue de son rapport, afin d'engager au plus vite les réformes possibles en attendant l'application complète du projet<sup>604</sup>. Parmi ceux-ci figurent notamment l'« *unification complète des programmes des cours complémentaires, lycées et collèges.* »<sup>605</sup>

Cependant, la grande diversité des situations locales et en premier lieu la question de l'enseignement dans les régions rurales menacent l'harmonie de l'ensemble. En cette période de rentrée scolaire 1945, un projet émanant du ministère de l'Agriculture rend d'ailleurs cette menace encore plus grande en prévoyant une « *formation professionnelle agricole [...] obligatoire pour tous les jeunes enfants d'agriculteurs ou vivant sur une exploitation agricole* »<sup>606</sup>. Ceci apparaît aux yeux de la commission Langevin-Wallon comme un « *projet*

---

<sup>602</sup> On l'a souvent souligné, le gouvernement de Vichy avait paradoxalement contribué à faciliter la démocratisation scolaire en instituant des changements de structures qui avaient déjà simplifié cette grande diversité en allant dans le sens de la création d'un enseignement moyen. Ainsi, Jérôme Carcopino, ministre de l'Éducation, transforme en 1941 les écoles primaires supérieures (EPS) en collèges modernes et les écoles professionnelles de commerce et d'industrie (EPCI) en collèges techniques. Mais comme le souligne Antoine Prost (*Histoire de l'enseignement en France, op. cit.*, p. 420) : « *J. Carcopino eût ainsi réalisé l'école moyenne classique moderne et technique, si le développement des cours complémentaires n'avait fait renaître le problème de ses cendres.* » Les cours complémentaires (CC) occupent en effet rapidement dans l'ordre du primaire l'importante place qu'avait celle des EPS précédemment. Les modifications que le régime de Vichy imprime aux CC (entrée à 11 ans, après le CM2, dénomination des quatre années de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, et surtout nouveaux programmes alignés sur ceux des collèges modernes) recréent les conditions d'une concurrence primaire-secondaire alors même que Vichy voulait en finir avec l'influence du primaire supérieur. Le paysage éducatif français au lendemain de la guerre reste ainsi très diversifié.

<sup>603</sup> *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement, op. cit.*, p. 235. *Idem* pour les citations suivantes.

<sup>604</sup> ...Ou, sans doute, sentant que celui-ci ne serait pas appliqué, pour permettre tout de même une avancée vers « plus de justice à l'école »...

<sup>605</sup> *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement, op. cit.*, p. 236.

<sup>606</sup> Cité par SOREL E., in *Une ambition pour l'école, op. cit.* p. 136.

*inacceptable* »<sup>607</sup>, propre à « *briser l'unité de l'enseignement* »<sup>608</sup>. Il est évident pour Langevin que si l'enseignement proposé veut être « *polyvalent* » et « *débord[er] des cadres de l'agriculture* », il est nécessaire que celui-ci soit « *sous l'égide de l'Éducation nationale* »<sup>609</sup>. La commission va donc insister sur ce principe, que « *tout ce qui concerne l'enseignement scolaire et universitaire, jusqu'aux années de Licence inclusivement doit être donné dans le cadre du Ministère de l'Éducation nationale.* »<sup>610</sup> Ainsi, l'enseignement agricole ne doit plus être géré par le ministère de l'Agriculture ni l'enseignement technique par le ministère du Commerce. Afin de mener à bien son projet, la commission est consciente que les options proposées dans le 2<sup>e</sup> cycle doivent être d'une grande souplesse pour s'adapter aux particularités des régions, le tronc commun assurant l'unité d'un point de vue national. Toutefois, on le sait, le rapport final tranche en faveur de la possibilité, présentée comme temporaire, pour les enfants dès 13 ans, d'être déjà orientés dans une des trois grandes voies : « *À 13 ans, on admettra, au moins pour une période d'attente de quelques années, que l'essentiel de l'orientation scolaire soit fait.* »<sup>611</sup> Le problème est qu'en 1946, l'enseignement rural concerne quasiment un enfant sur deux<sup>612</sup>. De plus, les actifs agricoles, cette même année, comptent pour 36 % de la population active<sup>613</sup>, ce qui donne une idée des besoins en main d'œuvre, sachant que les enfants qui y travaillent le font dès qu'ils sont libérés de l'obligation scolaire - et même la plupart du temps, avant. Comme le souligne Senèze : « *Enseignement agricole ou orientation vers l'agriculture demeure l'essentiel à la campagne, pourcentage des jeunes qui entrent dans la profession paysanne étant supérieur, de beaucoup, à celui de ceux qui adoptent d'autres professions* »<sup>614</sup>. Le problème est donc le suivant : comment assurer la mise en œuvre du plan de réforme de l'enseignement dans les milieux ruraux, dans lesquels la plupart des élèves quittent l'école prématurément et où, selon

---

<sup>607</sup> Senèze, séance n° 24, 8 novembre 1945, in AN 71 AJ/63. Jean-Auguste Senèze, instituteur à Paris ayant longtemps exercé en école rurale. Il siège en tant que secrétaire général du Syndicat national des instituteurs (SNI).

<sup>608</sup> *Mémoire des travaux de la commission*, cité par SOREL E., in *Une ambition pour l'école*, op. cit. p. 136.

<sup>609</sup> Séance n° 27, 29 novembre 1945, in AN 71 AJ/63.

<sup>610</sup> Séance n° 23, 23 octobre 1945, in AN 71 AJ/63.

<sup>611</sup> *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, op. cit., p. 227.

<sup>612</sup> En 1946, la France compte un peu plus de 40 500 000 habitants, dont 53,2 % d'urbains (la population urbaine comprise comme la population des communes ayant plus de 2000 habitants agglomérés au chef-lieu de la commune) et 46,8 % de ruraux. Cf. tableau disponible sur internet à l'adresse suivante :

<http://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/france/evolution-population/population-totale/>

<sup>613</sup> SEYS Baudouin : « L'évolution sociale de la population active », *Insee première*, mars 1996, Département de l'édition, Insee : [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/IP434bis.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP434bis.pdf)

<sup>614</sup> Séance n° 26, 22 novembre 1945, in AN 71 AJ/63.

Barrée, « *1/3 des élèves ne dépassent pas niveau du [cours] élémentaire* »<sup>615</sup> et où l'éloignement qui favorise les petites structures aux petits effectifs<sup>616</sup> rend difficile d'y proposer plusieurs options (avec la pluralité de maîtres que cela nécessite) ? Comme le formule Langevin : « *comment concilier cet apprentissage [agricole] avec rôle d'orientation : options variées ? Est-ce possible dans cadre de la commune ?* »<sup>617</sup> Si la généralisation des écoles intercommunales, l'aménagement des transports scolaires - voire des internats - et le développement des cantines sont présentés comme indispensables, l'ambition de la commission ne va toutefois pas aussi loin que dans le reste du plan. Elle envisage ainsi trois cas de figures. Tout d'abord, les élèves qui pourront suivre des études longues devront pouvoir quitter la campagne afin d'intégrer les sections théoriques à partir de 15 ans. On comprend qu'ils ne seront pas nombreux. Ensuite, pour un certain nombre d'élèves, qui sera amené à augmenter avec le temps et l'essor des techniques agricoles, la scolarité sera également complète jusqu'à 18 ans, au sein d'un enseignement professionnel. Enfin, pour la majorité des jeunes, l'enseignement pratique se déroulera, dès 13 ans, uniquement pendant la période hivernale (du 1<sup>er</sup> novembre au 31 mars). Comme le dit explicitement Bayet<sup>618</sup> lors de la 27<sup>e</sup> séance : « *on parle orientation de 11 à 13 ans, mais orientation est fonction du marché du travail : à la campagne, il faut des paysans.* » Ce constat empirique se double d'un jugement sur les capacités des enfants des campagnes qu'appuie Barrée, propre à justifier qu'un enseignement long et trop riche en culture générale ne leur conviendrait de toute façon pas et qu'il est « *impossible d'y prolonger la scolarité jusqu'à 14 ans.* »<sup>619</sup> Selon lui, « *beaucoup d'enfants atteignent vite leur plafond* ». George et Gal insistent alors : il ne faut pas essentialiser le niveau des élèves des campagnes mais bien considérer les facteurs contingents qui sont déterminants. Le premier déclare : « *Proportion de 35% d'enfants débiles tient beaucoup aux conditions actuelles de la vie, diminuera dans des conditions normales. Due souvent à des troubles caractériels, ou aux conditions de milieu donc pas irrémédiables.* » Le second l'appuie : « *Statistiques sur enfants adoptés dans de nouvelles*

---

<sup>615</sup> Séance n° 25, 15 novembre 1945, in AN 71 AJ/63. Maurice Barrée est directeur de l'enseignement du premier degré.

<sup>616</sup> Il y a « *43 000 écoles rurales avec une seule classe* » selon Barrée (*Ibid.*). On comprend que l'enseignement du primaire supérieur y soit très clairsemé.

<sup>617</sup> Séance n° 25, 15 novembre 1945, in AN 71 AJ/63.

<sup>618</sup> Jean Bayet est directeur général de l'enseignement, arrivé d'Alger avec le titre de secrétaire général à l'éducation. (cf. SOREL E., *Une ambition pour l'école, op. cit.*, p. 58)

<sup>619</sup> *Ibid.*

*familles : 2% seulement d'inassimilables, étonnant, dans ces conditions nouvelles de vie et de milieu, du relèvement du quotient intellectuel. »*<sup>620</sup>

En définitive, la position de la commission sur l'enseignement rural figure une sorte de compromis entre la réalité actuelle et l'ambition globale, à long terme. Si le principe d'un cycle d'orientation de quatre ans y est sacrifié pour la majorité des jeunes, il conviendra avec les années de tendre vers la réalisation d'un véritable « *tronc commun* » accompagné d'« *options comme dans les localités plus importantes* ». À cette fin, comme le conclut Langevin : « *Type d'enseignement adapté au milieu rural et conditions locales, sans refuser à l'enfant des campagnes orientation réelle et possibilité de départ (option agricole pas obligatoire).* »<sup>621</sup> On voit par ailleurs que le projet d'enseignement rural n'est pas construit dans le même état d'esprit que le reste du plan aux dénominations de sa structure (dans le rapport final). Lorsque le plan parle, pour l'enseignement obligatoire, de 1<sup>er</sup> degré constitué de 3 cycles, l'organisation de l'enseignement à la campagne est scindée en deux degrés autour de l'âge pivot de 11 ans, moment à partir duquel débute le « *1<sup>er</sup> cycle du 2<sup>e</sup> degré* »<sup>622</sup>.

## **2.2.Quels contenus pour le tronc commun ?**

Pour ce qui concerne l'enseignement totalement commun, c'est-à-dire, le premier cycle de 7 à 11 ans, la question du contenu se pose de la manière suivante (qui vaut également pour l'enseignement rural). Faut-il un « *minimum de connaissances* », des « *notions indispensables* »<sup>623</sup> comme le suggère Teissier<sup>624</sup> ou encore un « *ensemble de notions communes*

---

<sup>620</sup> Séance n° 25, 15 novembre 1945, in AN 71 AJ/63. M<sup>me</sup> Fernande Seclet-Riou, citant une statistique, dément un problème spécifique aux écoles rurales : « *moins de retard (16 %) dans écoles à maîtres unique que dans quartiers ouvriers peuplés (60 %)* ». M<sup>me</sup> Seclet-Riou était « *professeur au collège moderne de Reims au moment de sa nomination ; puis inspectrice primaire de Paris* » (cf. Sorel E., *Une ambition pour l'école, op. cit.*, p. 57).

<sup>621</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>622</sup> Cf. *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement, op. cit.*, p. 227.

<sup>623</sup> Cf. séance n° 2, p.11. Idem pour les citations qui suivent, sauf mention contraire.

<sup>624</sup> Georges Teissier (1900-1972) est professeur à la Sorbonne (biologie), membre du parti communiste et siège en tant que représentant du Front national universitaire (FNU), mouvement appartenant au Front national de lutte pour la libération et l'indépendance de la France qui est lui-même un mouvement de résistance à l'occupation allemande, créé en 1941 (et dissout en 1949) à l'instigation du Parti communiste français dont Langevin et Wallon furent membres du comité directeur en 1944. (Rien à voir donc – outre le nom – avec l'actuel parti d'extrême droite). Il est directeur du CNRS de 1946 à 1950. Au sein de la commission, un autre membre représente le FNU, en la personne de Voguet, « jeune instituteur à Paris ».

à tous » formant un « *bagage commun* » selon les mots de Wallon ? C'est Grandjouan<sup>625</sup> qui déplace le curseur et oriente le débat vers ce que sera la position finale de la commission : l'essentiel n'est pas dans l'apprentissage de *notions* mais dans la maîtrise d' « *instruments de l'action et de la connaissance* ». L'important ne réside pas dans le contenu du livre, qui est notion, mais dans la lecture elle-même, en tant qu'outil. L'idée, développée également par Piéron<sup>626</sup>, renvoie à la nécessité des méthodes actives afin de donner le goût d'apprendre, le goût de la recherche. Wallon rappelle dans cette perspective que « *l'orientation particulière des méthodes actives* » consiste en cela : « *faire de l'élève l'artisan de sa propre culture* ». Comme l'exprime encore Renaudeau<sup>627</sup>, le but n'est pas l' « *acquisition de connaissances, mais le désir de possession de la culture* » que l'école ne doit pas tuer dans l'œuf en annihilant la curiosité. Fondamentalement, ainsi que l'affirme Langevin : « *si l'école n'a pas donné le goût de lire, c'est l'école qui a tort* ». On voit ici le degré d'exigence que les membres de la commission placent dans l'institution qu'ils appellent de leurs vœux. « *Un des buts essentiels de l'éducation* » dira le rapport final, consiste « *à ne pas contrarier [...] l'élan de curiosité qu'il faut chercher à susciter chez les enfants* »<sup>628</sup>. Les membres de la commission insistent en effet sur la nécessité de ne pas dégoûter les enfants de l'école et de les amener à devenir capables d'apprendre par eux-mêmes à travers l'envie de se cultiver tout au long de leur vie. C'est pourquoi le contenu de l'enseignement commun au cours du premier cycle (entre 6, ou 7<sup>629</sup> et 11 ans) ne consiste pas en un catalogue de connaissances à inculquer mais en une période d'acquisition d'outils indispensables : « *Ce qu'on doit savoir* » dit Grandjouan. Dans cette optique, les disciplines n'importent que dans la mesure où elles favorisent le développement des facultés des élèves. L'accent est mis par Langevin sur « *quatre objets aussi importants, et même plus, que*

---

<sup>625</sup> Jacques-Olivier Grandjouan est chef du service de documentation et d'études pédagogiques au ministère et assure le secrétariat avec Roger Gal. Sur sa personnalité, ses recherches et son action, voir : ROBERT André-D., « Du projet Cathala au plan Langevin-Wallon, en passant par le plan d'Alger, quelle circulation d'idées pédagogiques rénovatrices, quelles influences ? (1942-1947) », in GUTIERREZ L., BESSE L. et PROST A. (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, p. 158-160.

<sup>626</sup> Henri Piéron, ancien membre des Compagnons, professeur au collège de France, est directeur de l'institut d'orientation professionnelle (INOP, qu'il a cofondé en 1928 avec Laugier et Fontègne, cf. note 450 p. 161) et assume le statut de vice-président de la commission Langevin-Wallon.

<sup>627</sup> Renaudeau est directeur de l'École normale supérieure d'enseignement technique (ENSET). À l'intérieur de la commission, il est délégué de l'enseignement technique avec Canonge, représentant du Syndicat national de l'enseignement technique (SNET).

<sup>628</sup> *Le Plan Langevin Wallon de réforme de l'enseignement*, op. cit., p. 206.

<sup>629</sup> La commission recommande que les élèves n'ayant pas pu passer par une école maternelle (prévue de 3 à 7 ans) entrent dès 6 ans à l'école élémentaire – soit un an avant les autres – afin de suivre une année sous la direction d'un(e) maître(sse) formé(e) aux méthodes actives.

*l'acquisition des connaissances propres à chaque discipline* » : « *Observation. Raisonnement. Expression (orale, graphique ou plastique). Action* ». D'où la prépondérance des méthodes sur les programmes, aspect qui ne semble pas ravir Jean Bayet, qui argumente en faveur des disciplines et des savoirs, laissant entendre que « *les connaissances mêmes sont la base d'un développement ultérieur* ». Mais dès lors, comment, à partir de quoi, déterminer les disciplines les mieux à même de développer les facultés ? Comme le souligne Grandjouan, cela « *semble dangereux et assez vain* », le danger résidant dans « *l'amour propre et la concurrence des spécialistes* ». La conclusion s'impose donc dans la bouche de Langevin : ce sera bien « *une affaire de méthode pédagogique et de formation professionnelle.* » De la sorte, le rapport définitif penche nettement en faveur de ce qu'on pourrait appeler une approche par aptitudes, ou par compétences, les disciplines y étant subordonnées. Le plan indique ainsi quant au contenu du 1<sup>er</sup> cycle, un triple aspect : « *ce qui répond aux instruments indispensables de la connaissance (lecture, écriture, calcul), ce qui enrichit les moyens d'expression (dessin, langage) et toutes les activités qui peuvent développer les aptitudes d'observation* »<sup>630</sup>.

Le deuxième cycle, entre 11 et 15 ans, est celui de la « *différenciation progressive* ». Dans l'esprit de Wallon, en décembre 1944, il semble important, dès la première année de ce cycle, d'« *augmenter le nombre de branches* » et ainsi concevoir des « *options de la sixième à la troisième* » qui seraient « *vérifiées par des tests permanents* », à côté d'une « *partie commune, menée selon des méthodes actives* ». On se souvient qu'Henri Laugier, au sein de la sous-commission sélection-orientation de la commission de l'école unique (sous-commission dont faisaient partie Langevin et Piéron) avait soutenu l'importance de la collaboration des psychologues dans la mise en place de tests récurrents devant servir de base à l'orientation<sup>631</sup>. En ce qui concerne la commission Langevin-Wallon, si beaucoup de membres s'accordent sur l'absurdité des examens scolaires<sup>632</sup>, en revanche ils ne penchent pas pour une dépossession par les psychologues de l'expertise des maîtres<sup>633</sup>. D'un côté, la connaissance de la psychologie des enfants doit incontestablement faire partie de la formation des maîtres car, selon Wallon, les

---

<sup>630</sup> *Le Plan Langevin Wallon de réforme de l'enseignement, op. cit.*, p. 207.

<sup>631</sup> Cf. GARNIER B., *Figures de l'égalité, op. cit.*, p.291-294.

<sup>632</sup> Piéron dira par exemple : « *L'examen n'est pas un critère. Absurdité de la moyenne. Courbe en cloche : le hasard est maximum dans la zone indifférenciée* ». Séance n°4, 21 décembre 1944, in AN 71 AJ/63.

<sup>633</sup> DORISON Catherine et KAHN Pierre : « *Le rôle de Roger Gal dans la commission Langevin-Wallon* », article cité, p. 96.

« « *orienteurs professionnels* » n'ont pas à entrer à l'école »<sup>634</sup>. Et néanmoins, pour ne pas surcharger le travail des maîtres dont les fonctions sont déjà absorbantes, il faudra prévoir « *la création d'un corps de psychologues scolaires* »<sup>635</sup> capables d'investigations plus approfondies, qui interviendront ponctuellement en appui aux maîtres, afin de mieux connaître les enfants. D'un autre côté - et c'est le point de vue de Gal - les tests ne peuvent et ne doivent pas constituer l'alpha et l'oméga de la connaissance de l'élève. Ils renseignent et donnent des informations, mais ils doivent être relativisés et replacés dans le temps long du développement du jeune. Ils « *ne sont intéressants que s'ils permettent de connaître l'individu, non de le classer.* »<sup>636</sup> L'idée des tests restera cependant dans la pensée de la commission, mais liée à celle d'orientation réversible : les élèves ayant choisi certaines options, les essayent et peuvent en changer s'ils ne s'y épanouissent pas. Le rapport final stipule ainsi : « *Ces examens psychotechniques devront contribuer à l'orientation scolaire des enfants* »<sup>637</sup>, orientation qui, encore une fois, ne doit pas être conçue comme définitive mais davantage comme bancs d'essai. Roger Gal insiste sur la « *règle des orienteurs* » qui consiste à « *savoir attendre* »<sup>638</sup>. C'est pourquoi l'orientation doit être « *aussi longue que possible, au moins tout le premier cycle* » et ainsi, le projet élaboré à Alger qui souhaitait orienter dès la sixième dans les différentes filières (techniques, modernes ou classique) est pour lui à abandonner. Ce qu'il faut, selon Gal, c'est « *d'une part un tronc commun, une culture commune ; d'autre part des options multiples (scientifiques, artistiques, pratiques).* » Notons que pour cette première occurrence du tronc commun lors des séances de travail de la commission, celui-ci est immédiatement posé comme équivalent de « culture commune ».

Langevin reprend l'idée d'une « *base commune* », avec des « *options nombreuses et révisables* ». Le système vers lequel il souhaite orienter les travaux de la commission doit en effet posséder une grande souplesse : « *cours sur mesure si possible. Suivre l'élève à son pas* ». Mais, comme l'exprime le Président, si les « *options [sont] facilement concevables* », comment

---

<sup>634</sup> *Ibid.*, p. 95.

<sup>635</sup> *Le Plan Langevin Wallon de réforme de l'enseignement, op. cit.*, p. 205.

<sup>636</sup> DORISON Catherine et KAHN Pierre : « Le rôle de Roger Gal dans la commission Langevin-Wallon », article cité, p. 96. Au cours des travaux de la commission, Roger Gal affirme clairement que la « *merveilleuse différence des intelligences, des goûts, des caractères, des intérêts, s'oppose à une orientation systématique, par tests par exemple.* » Séance n°4, 21 décembre 1944, in AN 71 AJ/63.

<sup>637</sup> *Le Plan Langevin Wallon de réforme de l'enseignement, op. cit.*, p. 205

<sup>638</sup> Séance n°4, 21 décembre 1944, in AN 71 AJ/63. Les citations suivantes en sont également extraites.



définir cette « *base commune* » ? À partir de quoi la structurer ? Il s'agira en priorité de rendre possible un

« *Élargissement progressif des horizons de l'enfant, en arriver vers quinze ans, à la fin du niveau primaire*<sup>639</sup>, à *brosser une toile de fond pour l'élève, dépeignant l'évolution de l'humanité et ses conquêtes, avant qu'il ne quitte l'école ou qu'il n'aille s'adonner pendant le second cycle à des disciplines dont les enseignements se situeront sur cette toile de fond.* »

Ce sera le rôle de la sous-commission II, chargée « *des méthodes et des programmes, de l'orientation et de la sélection* »<sup>640</sup> de définir plus précisément l'articulation de l'enseignement commun et des options, sous la direction d'Henri Piéron<sup>641</sup>. Or, la motion préparée par Gustave Monod fera apparaître qu'il est préférable, contrairement à la première proposition de Wallon, « *qu'aucune différenciation ne sépare les élèves au cours de la première année du premier cycle du Second degré* » car la commission considère « *la classe de Sixième* » comme « *l'étape initiale d'une période de deux ans consacrée à l'observation des élèves avant toute espèce de détermination scolaire* »<sup>642</sup>. Les options commenceront donc en cinquième, et devront être choisies librement par les élèves. Cette partie de la motion est adoptée à l'unanimité moins l'abstention de Maurice Janets, secrétaire général du Syndicat national de l'enseignement secondaire (SNES), précisément au nom de son syndicat.

Quant au « *tronc commun du 1<sup>er</sup> cycle* », il est décrit par Langevin en janvier 1946 comme une « *couche de peinture, sur laquelle on reviendra plus finement au 2<sup>nd</sup> cycle.* » Les options sont conçues pour permettre de « *déceler les goûts et de développer les aptitudes* » parallèlement à ce tronc commun qui a pour but de « *donner à l'enfant une première représentation spatio-temporelle du monde.* »<sup>643</sup> Sur cette dernière peuvent alors se construire de façon solide d'autres savoirs et représentations. Partant ainsi du plus simple, chacun peut, selon ses possibilités, aller vers le plus complexe. Le président de la commission dit ainsi :

---

<sup>639</sup> Cette citation suggère que dans l'esprit de Paul Langevin, l'école moyenne que constitue le premier cycle du second degré se rapproche davantage de la culture primaire que secondaire.

<sup>640</sup> Séance n° 11, 15 février 1945, in AN 71 AJ/63.

<sup>641</sup> Intervenants de la 2<sup>e</sup> sous-commission (membres de la commission et extérieurs) : « *Freinet, Gal, Grandjouan, F. Secler-Riou, Mlle Soustre, Teissier et Weiler ; nommés : Chevalier, Croizin, Mme Maugendre, Mirabel, Pernot et Roger (Bayet d'office). Le Président s'est adressé aussi aux associations d'enseignants pour la réforme des programmes et méthodes depuis l'école primaire jusqu'au cycle préuniversitaire.* » : SOREL E., *Une ambition pour l'école*, op. cit., p.76, note 1.

<sup>642</sup> Séance n° 34, 31 janvier 1946, in AN 71 AJ/63.

<sup>643</sup> Séance 31, 10 janvier 1946, in AN 71 AJ/63.

*« Enseignement du 1<sup>er</sup> cycle doit être objectif et présenter concrètement des réalités. Partir en 6<sup>e</sup> du cadre extérieur, du proche au lointain, géographiquement. Compléter éléments de représentation (terrains, éléments, plantes, animaux) et de même en matière de civilisation, réalités objectives par les images. »*<sup>644</sup>

On voit donc que cet aspect « élémentaire » du tronc commun, conçu non comme un bagage abrégé fermé sur lui-même mais réellement comme un ensemble d'éléments simples, matériaux de construction de l'esprit, revêt ici une particularité : c'est la place dominante de l'Histoire et de la Géographie. Elles jouent en effet le rôle d'un « *fil directeur pendant le 1<sup>er</sup> cycle du Second Degré, sur lequel s'axent langue, sciences d'observation (zoologie, botanique, météorologie, géologie), physique, arithmétique et géométrie.* »<sup>645</sup> Ce n'est d'ailleurs pas en tant que disciplines strictes que l'histoire et la géographie se voient réserver ce rôle, mais parce que la vision spatio-temporelle qu'elles permettent de construire apparaît comme le meilleur moyen pédagogique et le plus sûr matériau psychologique afin d'établir une « *liaison entre les disciplines* »<sup>646</sup>. Les membres de la commission sont en effet très soucieux de la cohérence des différents apprentissages et fustigent à cet égard le cloisonnement des disciplines et le déroulement des journées scolaires morcelées, au sein desquelles un enseignement chasse l'autre à la sonnerie de la cloche sans lien ni cohérence<sup>647</sup>. D'autre part, on se souvient de la position claire de Wallon à propos de l'élève : « *ses facultés sont l'essentiel, non les sciences à enseigner* »<sup>648</sup>. En outre, la présence de Lucien Febvre, animé par une vision de l'Histoire - novatrice pour l'époque - que l'on peut qualifier d'interdisciplinaire, éclaire d'une lumière particulière le travail de la commission. « *Il faut en finir avec l'histoire-batailles* »<sup>649</sup> dit-il. L'Histoire permet de comprendre, de mettre en perspective, d'interroger. Elle permet de penser et, pensant, de construire la pensée. L'échange entre Febvre et Bayet est sur ce point révélateur de ce que chacun problématise la situation dans des référentiels différents. La discussion a alors toujours pour objet

---

<sup>644</sup> Séance 31, 10 janvier 1946, in AN 71 AJ/63.

<sup>645</sup> Séance 31, 10 janvier 1946, in AN 71 AJ/63. Lors de ces séances, la commission n'a pas encore adopté la nomenclature qui sera la sienne dans le rapport final et qu'elle ne décidera d'ailleurs qu'après une « *longue discussion* » lors de la 61<sup>e</sup> séance, le 12 avril 1947. De la sorte, ce qui sera le 2<sup>e</sup> cycle (11-15 ans) est ici désigné comme « 1<sup>er</sup> cycle ». De même pour le 3<sup>e</sup> cycle, désigné plus loin comme « *second cycle* » (second voulant d'ailleurs dire qu'il n'y en a pas de troisième).

<sup>646</sup> *Ibid.* Cf. KAHN Pierre : « Démocratisation des études et les contenus d'enseignement : la question des humanités », *Recherches en didactiques n°17*, mai 2014, p. 33-47.

<sup>647</sup> Selon les propos de Roger Gal : « *Qui accepterait de travailler comme nos élèves, sans cesse interrompus dans leur étude par la cloche, sautant d'une matière à une autre totalement différente, sans lien, sans suite ?* », Séance n° 2, 7 décembre 1944, in AN 71 AJ/63.

<sup>648</sup> *Ibid.*

<sup>649</sup> Séance 31, 10 janvier 1946, in AN 71 AJ/63.

de définir le contenu du tronc commun du 1<sup>er</sup> cycle (11-15ans). À Febvre qui explique que la « *diversité, richesse de la vie (voisins non identiques, groupes et civilisations différents)* » donnent à voir que pour des « *besoins économiques semblables* » les « *solutions données* » sont « *variées (hommes préhistoriques, nos ancêtres, les Chinois, les Noirs)* », Bayet offre une vive opposition : « *Mettre jeunes enfants devant Molière. Pas question de diversité à ce moment.* »<sup>650</sup>. Ainsi, alors que Lucien Febvre, à l'unisson de l'esprit de la plupart des autres membres, envisage la culture comme une ouverture de l'esprit basée sur des représentations claires des choses, Bayet défend l'idée d'une culture traditionnelle, fondée sur la transmission de connaissances classiques. Janets lui emboîte le pas en s'inquiétant du sort réservé aux humanités classiques dans ce nouveau programme. Ainsi demande-t-il : « *Enseignement littéraire, passé au second plan ne sera-t-il pas considéré comme art d'agrément ?* », ce qui traduit bien un souci de défense des disciplines en tant que telles, et non comme moyen de développement au service de la personnalité de l'enfant. Toutefois l'argument de Janets semble aller dans un autre sens : « *Les élèves de Sixièmes nouvelles dit-on, brillent en histoire ; en réalité savent plus de choses. Est-ce tout ce qu'on recherche ?* ». Dans cette intervention, Janets paraît pointer un avantage accordé à l'histoire en tant que discipline, en mettant l'accent sur les savoirs acquis par les élèves et laissant sous-entendre que le développement de la personnalité, qui est *in fine* « *ce qu'on recherche* » n'est pas nécessairement assuré dans ce cas. Langevin y répond en sortant d'un débat entre disciplines pour se placer d'un point de vue épistémologique : « *Connaissances s'apprennent les unes sur les autres, la mémoire sur une représentation solide des choses.* »<sup>651</sup> On comprend que d'un côté, l'enseignement littéraire sera ainsi d'autant mieux accueilli et intégré qu'il s'ancrera sur un esprit plus conscient du monde. D'un autre côté, les disciplines ne doivent pas être juxtaposées mais se compléter et se nourrir les unes les autres. Sinon, on risque de tomber dans la crainte qu'exprime Roger Gal, à savoir que « *cette nouvelle formule [soit] purement et volontairement intellectuelle.* » L'unité des points de vue autour de l'Histoire et de la Géographie ne pouvant être réalisée selon lui qu'à la condition de « *les concevoir autrement qu'on ne le fait à présent.* » Au final, la commission se prononce donc lors de cette séance, à travers la voie de son président, en faveur du développement de la « *conscience du monde* ». Langevin déclare ainsi :

---

<sup>650</sup> *Ibid.* Lucien Febvre répond alors : « *Enfant ne se perd pas dans mobilité : il a un point fixe : lui-même. Aime à sortir de lui-même.* »

<sup>651</sup> Séance 31, 10 janvier 1946, p. 97. Piéron ajoute après la dernière phrase : « *Et sur les intérêts réels de l'enfant.* »

« Sous bénéfice d'observation de détail, nous approuvons note Monod, surtout pour liaison entre les disciplines au moyen du fil conducteur spatio-temporel »<sup>652</sup>.

Par ailleurs, au sein de cette vision de l'enseignement, la question du latin est elle aussi vivement débattue. Après de très longues discussions, il est décidé à l'unanimité moins une voix contre et deux abstentions qu'elle ne sera débütée qu'à partir de la quatrième, en même temps que l'option « travaux manuels renforcés ». La raison est double : psychologique et pédagogique. Psychologique en regard de la symbolique que recouvre le latin, et à son rôle dans les parcours de sélection. Le latin bénéficie du « préjugé bourgeois »<sup>653</sup>, car il est identifié comme pilier des humanités classiques, véritable culture de l'élite dans l'esprit des classes dominantes. Ainsi, diminuer l'espace autant institutionnel que symbolique qu'occupe le latin, c'est, pour les membres de la commission, une condition nécessaire pour promouvoir d'autres types d'excellence, légitimer d'autres formes de culture et ainsi transformer la nature même des nouvelles élites, appelées à être plurielles. Ce point est vraiment caractéristique d'un espace conceptuel dans lequel les esprits, si l'on peut dire, ne se rencontrent pas. Témoin cet échange animé entre Parodi, George<sup>654</sup> et Grandjouan. Pour Parodi, la défense du latin correspond clairement à la défense d'une conception particulière de l'élite. Il s'oppose au fait de repousser de deux ans (en 4<sup>e</sup>) le début du latin au nom d'un argument singulier : « Élite comprise dans la masse ; ne pas la priver de latin pendant deux ans ». Ceci fait bondir George et Grandjouan, le premier s'exclamant « Latin caractérise l'élite ? » et le second : « c'est [la] défavoriser que de [la] priver de latin ? »<sup>655</sup> Il y a derrière les propos de Parodi quelque chose que l'on retrouve également chez Bayet et qui tend à poser de manière implicite mais récurrente une frontière entre ce qui relève d'un enseignement sérieux, « véritable » en quelque sorte et le reste, que l'on concède pour le bien de tous mais qui, en soi, ne peut finalement pas fonder une culture digne de ce nom. Comme si l'enseignement commun relevait de l'amusement et de l'expérimentation et que les choses sérieuses ne pouvaient commencer qu'après l'orientation. On perçoit cela dans

---

<sup>652</sup> Séance 31, 10 janvier 1946, p. 98.

<sup>653</sup> Mot de Canonge, lors de la 28<sup>e</sup> séance, 13 décembre 1945, p. 91. Fernand Canonge (1905-1981) est professeur de collège technique, militant communiste et représente au sein de la commission le Syndicat national de l'enseignement technique (SNET).

<sup>654</sup> Alexandre Parodi est inspecteur général honoraire de l'enseignement public et délégué général en France du général de Gaulle après février 1944. Il a remplacé M<sup>lle</sup> Soustre dans la commission après le décès de celle-ci en mai 1945. Pierre George (1909-2006) est géographe, professeur dans le secondaire, syndicaliste et militant communiste.

<sup>655</sup> Séance n°32, 17 janvier 1946, p. 103.

cette autre remarque de Jean Bayet répondant à Roger Gal qui souhaitait « *prolong[er] l'école uniforme jusqu'à l'entrée en quatrième* » afin d'éviter toute « *détermination prématurée* »<sup>656</sup>. Bayet s'exclame en effet : « *Prenez garde de prolonger dangereusement l'enfance. [...] Temps du bébéisme intégral. Garder l'enfant heureux un an, deux ans de plus, mais il faut bien orienter. [...] Si tout le cycle est d'orientation, il faut bien commencer et dès la Sixième.* » Notons cette opposition entre le bonheur de l'enfant et l'orientation vue comme un rappel à la réalité. Cela ne pouvait qu'irriter Gal qui, plus tard dans la séance, à propos du commencement du latin, revient sur ce parallèle enfant/adulte : « *Retarder ce début ce n'est pas accorder deux ans de plus d'infantilisme. Tâches sérieuses pour enfants ne sont pas tâches d'adulte. Imiter le sérieux des grandes personnes, caricature. Spécialisation grammaticale, tâche d'un esprit adulte* »<sup>657</sup>. Par là nous rejoignons le deuxième argument en défaveur du latin avant la quatrième ; argument pédagogique qui réside dans le constat, dressé par Piéron à partir de l'évolution mentale des jeunes, qu'il y a « *peu de profit à développer culture abstraite avant 13 ans* »<sup>658</sup>. Or, le latin se pose essentiellement en tant qu'instrument de culture abstraite, ce qui n'est pas le cas des langues vivantes, qui peuvent être abordées de deux manières : à travers un enseignement pratique - le fait de parler la langue - et un enseignement culturel - l'effort de traduction. Comme souligne Piéron : un « *bon traducteur peut mal parler langue qu'il traduit bien* » ; « *et réciproquement* »<sup>659</sup>, ajoute Grandjouan. De la sorte, une même langue pourra être à la fois présente au sein du tronc commun, dans son aspect pratique, et présente à titre d'option, dans un aspect d'approfondissement culturel, étant entendu - après discussion - que l'exercice pratique à l'intérieur du tronc commun ne saurait se dérouler abstraction faite de tout caractère culturel.

En outre, une autre question se pose dès la première séance quant à la place que doivent avoir les enseignements artistique et artisanal au sein du tronc commun, dans le 1<sup>er</sup> cycle, c'est-à-dire au sein des enseignements obligatoires pour tous les élèves. En effet, comme pour le latin, l'espace qu'occupent ces enseignements au sein d'un système d'éducation est révélateur de l'optique dans lequel celui-ci se situe. S'il s'agit de développer l'ensemble des potentialités humaines, d'élever le niveau culturel de toute une nation, de consolider les liens entre citoyens

---

<sup>656</sup> Séance n°33, 24 janvier 1946, p. 105.

<sup>657</sup> *Ibid.*, p. 107.

<sup>658</sup> *Ibid.*

<sup>659</sup> Séance n°32, 17 janvier 1946, p. 101.

d'un même pays par-delà les divergences de goûts et d'aptitudes, alors le dessin, la musique, les travaux manuels occuperont une place aussi importante que les disciplines orientant davantage vers des développements discursifs ainsi que vers l'abstraction du raisonnement. À l'inverse, un système occupé à dégager de la masse des élèves une élite dirigeante qui devra maîtriser les outils des discours et les capacités d'abstraction ne laissera qu'une place subalterne aux disciplines artistiques et « manuelles », place qui sera plus ou moins importante en fonction du degré de sollicitude à l'égard des vaincus de la compétition scolaire. Au sein de la commission Langevin-Wallon, les travaux sont engagés résolument dans la première optique. Dès la première séance, Paul Langevin note ainsi que « *ces enseignements ont été sacrifiés, en particulier dans le second degré, et le problème se pose de savoir quelle place est nécessaire à faire à ces enseignements, pour donner à la culture ce caractère de développement à la fois des facultés de réceptivité et des facultés d'expression.* »<sup>660</sup> Pour Langevin, les travaux manuels ont par ailleurs une triple fonction : « *moyen d'éducation* », « *préparation professionnelle* » et « *préparation aux études techniques* »<sup>661</sup>. Si les deux dernières s'adressent aux élèves qui se destinent à ces spécialisations, il est clair que la première concerne tous les enfants. Le rôle de la commission, dans l'esprit de son président, n'est donc pas de savoir si les travaux manuels ont leur place dans le tronc commun ou les options mais de définir ces places en réponse à cette triple fonction. À l'issue de la séance du 21 février 1946, il est décidé qu'une heure et demie hebdomadaire de travaux manuels (TM) sera donnée pendant les quatre années du 1<sup>er</sup> cycle (11 à 15 ans)<sup>662</sup> afin de « *donner des habitudes pratiques* »<sup>663</sup>. Néanmoins, la commission insiste sur la nature de ces TM qui, en tant que matière pour tous, doivent être très différents du simple bricolage et en tant qu'option, ne doivent pas consister en un préapprentissage d'un métier particulier. La commission adopte en effet résolument la position défendue par Piéron<sup>664</sup> : pas de prédestination professionnelle au sein du premier cycle. Lors du deuxième cycle également, une heure et demie

---

<sup>660</sup> Séance n°1, 29 novembre 1944, p. 5. Langevin ajoute : « *Les enseignements artistique et artisanal présentent d'excellents moyens de développer les facultés d'expression, n'étant pas spécialement des facultés verbales, mais mettant au jour tout l'effort de l'être humain et toutes les aptitudes possibles, préalablement à toute espèce d'enseignement professionnel spécialisé.* »

<sup>661</sup> Séance n°4, 21 décembre 1944, p. 17.

<sup>662</sup> À propos de la nomenclature des cycles / degrés, cf. note 645 p. 215.

<sup>663</sup> Séance n° 37, 21 février 1946, p. 120. Pour l'« heure et demie », illisible sur les PV relevés, se reporter à SOREL E., *Une ambition pour l'école, op. cit., p.122.*

<sup>664</sup> Contre les rapports de Buisson (rédigé pour la sous-commission II) et Campa (« Travaux manuels : leur rôle dans la formation intellectuelle et morale » : sous-commission IV) qui proposaient des TM de préapprentissage dès 14 ans. Cf. Sorel E., *op. cit.*, p. 91.

« de travaux pratiques relatifs aux métiers de la maison doivent suffire [...] pour donner aux garçons et aux filles la formation sérieuse qui paraît nécessaire »<sup>665</sup>. Nous voyons également ici qu'aucune distinction n'est établie entre garçons et filles eu égard aux travaux manuels et ménagers.

Pour conclure sur ce point, nous pouvons noter que le tronc commun, dans les travaux de la commission Langevin-Wallon, remplit une triple fonction. Outre sa fonction de justice sociale en ce qu'il réalise l'école unique (sans toutefois la rendre uniforme grâce aux méthodes nouvelles et à la place particulière des options), il a également une fonction pédagogique, qui est d'assurer la cohérence entre les programmes des différentes disciplines ainsi qu'une fonction psychologique, dans le fait de permettre la construction des intelligences individuelles par un élargissement progressif de la conscience au monde.

### 2.3. Quels enseignants pour le tronc commun ?

Pour saisir la portée des propositions de la commission Langevin-Wallon concernant les enseignants, il nous faut dresser un rapide tableau de leur configuration dans l'après-guerre. Les enseignants appartiennent alors à des ordres différents, possèdent des statuts différents et suivent des formations différentes. On distingue trois grands « blocs » hétérogènes : primaire, secondaire et technique. Au sein de l'ordre du primaire, les instituteurs ont ainsi une histoire à part, qui est toujours restée en dehors du secondaire et de l'Université<sup>666</sup>. Pendant l'entre deux guerres, leur

---

<sup>665</sup> *Ibid.*, p. 121. Même remarque que précédemment à propos de l'« heure et demie ».

<sup>666</sup> Dans les grandes lignes : depuis l'article 1<sup>er</sup> du projet du Comité d'instruction publique voté à la Convention le 12 décembre 1792, les instituteurs sont en effet « *les personnes chargées de l'enseignement* » dans les écoles primaires (c'est semble-t-il Condorcet qui, dans son projet d'avril a employé le premier le terme d'instituteur). La loi Guizot du 28 juin 1833 ayant rendu effective (article 9) l'obligation imposée aux communes (affirmée déjà dans l'ordonnance du 29 février 1816 mais appliquée de manière non systématique) « *d'entretenir au moins une école primaire élémentaire* », le nombre des instituteurs - et institutrices- est allé croissant. Autrefois rétribués par les communes et contrôlés par des conseils locaux, ils deviennent fonctionnaires de l'État par la loi de finance du 19 juillet 1889 et passent sous contrôle d'inspecteurs primaires dont le corps est créé par ordonnance le 26 février 1835 avant d'être augmenté en nombre par la loi du 15 mars 1850 (qui crée un inspecteur par arrondissement -sous l'autorité du recteur départemental- au lieu d'un par académie, qui était assisté par des sous-inspecteurs depuis 1837). Mais c'est sous le ministère de Jules Ferry que l'ordre du primaire achève de se structurer ; les instituteurs sont formés dans les écoles normales, de garçons et de filles, que chaque département est tenu d'entretenir (article 1<sup>er</sup> de la loi du 9 août 1879, dite loi Paul Bert), écoles normales qui vont ainsi se systématiser (les écoles normales de garçons existent en principe depuis la période révolutionnaire - la première a vu le jour en 1794 - mais avaient surtout été développées -

corps est devenu très homogène. Comme le souligne Antoine Prost : « *La fermeture sociologique du milieu primaire est ainsi presque totale : l'instituteur est un ancien élève d'une école primaire, formé pour les écoles primaires par des maîtres du degré supérieur du primaire* »<sup>667</sup>. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, les choses ont évolué quelque peu, les instituteurs devant être désormais titulaires du baccalauréat<sup>668</sup>, qu'ils préparent lors des deuxième et troisième années sur les quatre que comprend la formation dans les écoles normales primaires (ENP), réouvertes en 1945. Les instituteurs sont alors recrutés sur concours majoritairement après la 3<sup>e</sup><sup>669</sup>, préparée dans les cours complémentaires (qui ont parfois des sections de préparation spécifique, le concours étant prisé et difficile). À l'issue des quatre années au sein des ENP, ils obtiennent le certificat de fin d'études normales (CFEN), qui leur permet de devenir instituteurs stagiaires. À l'issue d'un trimestre d'enseignement, ils sont inspectés et obtiennent alors, le cas échéant, leur certificat d'aptitude pédagogique (CAP) impliquant leur titularisation comme fonctionnaire de catégorie B.

---

inégalement sur le territoire - à partir de la loi Guizot) en même temps qu'elles se laïcisent (l'enseignement moral et civique remplaçant l'enseignement religieux - loi du 28 mars 1882). Pour devenir instituteur, il faut, à partir de 1816, obtenir un brevet de capacité, que la loi Guizot réorganise pour en faire une institution reconnue (loi du 28 juin et règlement du 19 juillet 1833). Sous le ministère Ferry, un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales est institué, sorte d' « *agrégation du primaire* » (formule de J. Ferry). Les professeurs des écoles normales sont ainsi formés dans des écoles normales supérieures, dont les créations ont lieu, pour les filles d'abord (une fois n'est pas coutume), à Fontenay-aux-Roses par le décret du 13 juillet 1880 et pour les garçons, à Saint-Cloud, en mars 1882. À partir du début du XX<sup>e</sup> siècle, les instituteurs se regroupent en amicales. Celles-ci comptent, en 1907, 85 000 adhérents en 109 associations (sur 115 000 instituteurs que comprend le corps à cette date). Leur fédération se transforme le 24 septembre 1919 en Syndicat national des institutrices et instituteurs publics de France et des colonies (S.N.I.), qui s'affilie à la C.G.T. le 31 janvier 1922.

<sup>667</sup> PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France*, op. cit., p. 392.

<sup>668</sup> L'épisode de Vichy porte un coup conséquent - bien que temporaire - à cet ordre. Toutefois, c'est à partir de ce moment que les instituteurs passent obligatoirement le baccalauréat. Les écoles normales primaires sont supprimées par la loi du 18 septembre 1940 (elles seront rétablies dans leur statut d'avant 1940 par les ordonnances des 9 août 1944 et 31 mars 1945), les élèves-maîtres devant désormais préparer le baccalauréat au sein des lycées, avant de se former pendant une année dans des Instituts de formation professionnelle. Par ailleurs, le SNI, comme les autres organisations syndicales de fonctionnaires, est dissout et voit ses biens liquidés en octobre de cette même année. Les instituteurs - comme d'une manière générale, l'ensemble de l'ordre du primaire - sont l'objet d'un mépris incontestable des autorités de l'État français. Par décret du 26 mars 1942, le ministre Carcopino revalorise par exemple le traitement mensuel des enseignants. L'écart entre celui des instituteurs et celui des agrégés est déjà conséquent : de 13 000 francs à 20 500 francs de la 6<sup>e</sup> à la 1<sup>re</sup> classe pour les instituteurs ; de 30 000 à 50 000 francs pour les agrégés, mais il peut s'expliquer par la différence dans le niveau d'étude exigé (baccalauréat contre licence). Cependant, comme le souligne Guy Brucy : « *comparés à ceux des autres catégories de fonctionnaires de formation équivalente, les traitements des instituteurs témoignent du mépris dans lequel on les tient* » : BRUCY Guy, *Histoire de la FEN*, Paris : Belin, 2003, p. 62.

<sup>669</sup> Les autres sont recrutés sur concours directement après le baccalauréat, et font alors une seule année de formation avec les normaliens de 4<sup>e</sup> année.



Au 1<sup>er</sup> janvier 1945, on compte pour 154 285 instituteurs<sup>670</sup> (dont 65 % d'institutrices), un peu plus de 17 400 enseignants dans le second degré<sup>671</sup>. Ces derniers sont majoritairement des agrégés, exerçant à côté de titulaires du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges (CAEC), créé en 1941 par Carcopino, à la suite de la transformation des écoles primaires supérieures (EPS) en collèges d'enseignement secondaire (CES).<sup>672</sup> Ils sont fonctionnaires de catégorie A. Le principal syndicat du secondaire est le Syndicat national de l'enseignement secondaire (SNES), présent au côté du SNI au sein de la Fédération de l'Éducation nationale (FEN). Le SNES passe de 4 000 à 13 000 adhérents entre 1944 et 1947<sup>673</sup>.

En marge du secondaire et plus proche quoique en partie distinct du primaire, l'enseignement technique s'est développé depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle sous les tutelles concurrentielles des ministères du Commerce et de l'Industrie d'une part et de l'Instruction publique d'autre part. Au moment des travaux de la commission Langevin-Wallon, l'enseignement technique comprend les ancêtres de ce qui deviendra d'une part les lycées techniques<sup>674</sup> : collèges techniques et écoles nationales professionnelles et d'autre part les lycées

---

<sup>670</sup> BIANCONI André. Les instituteurs. In: *Revue française de science politique*, 9<sup>e</sup> année, n°4, 1959. pp. 935-950. doi : 10.3406/rfsp.1959.403032

[http://www.persee.fr/doc/rfsp\\_0035-2950\\_1959\\_num\\_9\\_4\\_403032](http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1959_num_9_4_403032) (Cf. p. 940)

<sup>671</sup> PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France*, op. cit., p. 462.

<sup>672</sup> Si le concours de l'agrégation est d'abord établi en 1766 afin d'assurer le recrutement des régents (les professeurs des collèges sont appelés « régents » à partir de 1808 et le seront jusqu'en 1867, date à laquelle le terme professeur redevient l'appellation indistincte des enseignants de collèges et de lycées) des collèges de l'Université de Paris suite à l'expulsion récente des Jésuites, il ne concerne à ce moment que le recrutement de trois classes (philosophie, belles lettres et grammaire) d'une dizaine de collèges de la faculté des arts de Paris. De plus, ce concours sera supprimé pendant la période révolutionnaire. L'agrégation est par la suite véritablement (re)fondée par le décret impérial du 17 mars 1808, dans lequel l'article 121 stipule : « *Il sera reçu successivement un nombre d'agrégés suffisant pour remplacer les professeurs des lycées. Ce nombre ne pourra excéder le tiers de celui des professeurs.* » Les agrégés sont en outre destinés à « *remplac[er] les professeurs malades* » (Article 122). Les concours de l'agrégation sont organisés à partir de 1821 (auparavant, les agrégés sont nommés sur proposition du recteur). Une réforme de l'agrégation rend obligatoire, à partir de 1853, le grade de licencié pour se porter candidat, quelle que soit l'agrégation visée. Alors que quatre concours d'agrégation sont ouverts en 1830 (philosophie, lettres, grammaire et sciences), il y en aura douze dès 1882, dix-neuf en 1950 et vingt-quatre en 1960 (Cf. CHERVEL André, « Les agrégés de l'enseignement secondaire. Répertoire 1809-1960. », mars 2015 [en ligne] <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=agregsecondaire> (consulté le 6 Novembre 2015)).

<sup>673</sup> Cf. BRUCY Guy, op. cit., p. 130.

<sup>674</sup> Les écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI) ont remplacé les écoles primaires supérieures professionnelles à partir de 1892 en intégrant le ministère du Commerce (La loi du 11 décembre 1880 institue un enseignement professionnel court au sein d'écoles manuelles d'apprentissage d'une part, relevant du ministère du Commerce, et d'écoles primaires supérieures avec section professionnelle d'autre part, relevant du ministère de l'Instruction publique. Les écoles primaires supérieures dont les sections professionnelles connaîtront un grand succès seront souvent transformées en EPCI.). En 1941, 194 EPCI scolarisent environ 60 000 élèves (Cf. TROGER Vincent : « Les centres d'apprentissages de 1940 à 1960 : le temps des initiatives », *Formation-emploi*, n° 27-28, juillet-décembre 1989, p. 149. [http://pmb.cereq.fr/doc\\_num.php?explnum\\_id=673](http://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=673)). Les EPCI recrutent à 12 ans

d'enseignement professionnel : les centres d'apprentissage<sup>675</sup>. Ces derniers recrutent parmi une « jeunesse qui sort des milieux populaires, la moins favorisée, qui, pour des raisons diverses, n'a pas pu entrer dans les écoles de l'enseignement technique », une jeunesse « déshéritée »<sup>676</sup>. Comme le note Guy Brucy, « En 1945, collèges techniques, ENP et centres d'apprentissage rassemblaient 175 151 élèves »<sup>677</sup>. Ils font partie d'un enseignement technique qui existe désormais bel et bien comme entité cohérente, sous tutelle de l'État<sup>678</sup> et distincte des autres ordres d'enseignement. Les enseignants qui y interviennent sont en effet formés dans des écoles spécifiques au technique : d'une part, au sein d'une école nationale de l'enseignement technique,

---

révolus, sur examen d'entrée. À l'issue de trois années d'études spécialisées (en fonction des régions, la spécialité étant décidée par le ministère du Commerce), les élèves passent un certificat d'étude pratique, qui devient brevet en 1934. À côté des EPCI, les Écoles nationales professionnelles (ENP), établissements nationaux sous l'égide du ministère de l'Instruction publique, scolarisent à la veille de la seconde guerre mondiale environ 10 000 élèves. Les EPCI comme les ENP forment des ouvriers et des employés de plus en plus qualifiés. Les élèves des ENP représentent, selon l'expression d'Antoine Prost (*Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France, op. cit.*, p. 626.), l'« aristocratie du technique ». Jérôme Carcopino rattache les EPCI à l'enseignement secondaire en les transformant en collèges techniques par la loi du 15 août 1941. Par ailleurs, à partir de 1946, les ENP préparent au baccalauréat technique. Les collèges techniques et les ENP deviendront des lycées techniques par le décret Berthoin du 6 janvier 1959, (intégrés à l'enseignement secondaire long). Sur cet historique, cf. également LELIÈVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires, op. cit.*, p. 153-158.

<sup>675</sup> Institués en 1919 par la loi Astier, les cours professionnels accueillent, en 1939, 184 000 jeunes en situation d'apprentissage (Le Rolland évalue à 200 000 le nombre de jeunes dans les cours professionnels six ans plus tard, c'est-à-dire au moment des travaux de la commission Langevin-Wallon : cf. Séance n° 5, 4 janvier 1945). Toutefois, ces jeunes qui en théorie suivent 100 à 200 heures par an (4 à 8 heures par semaine) à côté de l'exercice de leur métier dans l'entreprise, ne sont pas d'une grande assiduité. Ainsi, en 1939, seuls 40 000 jeunes sont candidats au CAP, et 26 739 le décrochent finalement (...et encore, parmi les diplômés figurent des élèves des EPCI. Cf. PROST A., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France, op. cit.*, p. 628-629). Cette situation, alliée au désœuvrement d'un nombre grandissant de jeunes dû à la guerre entraîne le Gouvernement de Vichy à relancer volontairement l'enseignement professionnel, à partir de centres de formation pour jeunes chômeurs âgés de 14 à 21 ans. À partir de 1942, la formation dans ces centres de formations professionnelle (CFP) est ainsi réellement instaurée, dure trois ans et mène au CAP. Dès 1944, « 900 centres accueillent 56 000 élèves (36 000 garçons et 20 000 jeunes filles). » (LELIÈVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires, op. cit.*, p. 169. Vincent Troger évalue le nombre de ces centres à 880 et le nombre de leurs élèves entre 45 000 et 50 000 (art. cité, p. 149)). Cette même année, les CFP sont transformés par décret du 18 septembre en centres d'apprentissage (CA) et sont rattachés à la Direction de l'enseignement technique (DET) dont Paul Le Rolland devient directeur. C'est en cette qualité qu'il siège à la commission Langevin-Wallon. Sous son impulsion notamment, « figurent [dès 1946] dans les programmes généraux des CA des programmes complets de français, histoire-géographie, mathématiques, sciences et législation du travail. » (TROGER V., article cité, p. 152.)

<sup>676</sup> Circulaire n°1036 du 7 mai 1945, citée par TERRAL Hervé : « Les Écoles normales d'apprentissage (1945-1991) Une institution dans la formation des maîtres », *Recherche et formation n° 40*, 2002, p. 141-147.

<sup>677</sup> BRUCY Guy, « L'enseignement technique et professionnel français », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs [En ligne]*, 4 | 2005, mis en ligne le 01 septembre 2012, consultée le 09 novembre 2015. URL : <http://cres.revues.org/1226> Guy Brucy ajoute (§ 44) : « en 1959 ils en accueilleront 402 200, soit un taux de croissance de près de 130 %. » Il nous semble que Guy Brucy ne tient pas compte dans son calcul des écoles privées, ni des effectifs des cours professionnels, gérés pour la plupart par le patronat. (Cf. Présentation de Le Rolland, séance n° 5, du 4 janvier 1945, PV commission Langevin-Wallon).

<sup>678</sup> ...qui est dorénavant le seul à pouvoir délivrer des diplômes dont la valeur est garantie sur le marché du travail au niveau national (loi du 4 août 1942, complétée par celle du 4 octobre 1943).

instituée par décret le 26 octobre 1912 afin de former les futurs professeurs des écoles pratiques et professionnelles<sup>679</sup>. D'autre part, dans les Écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA)<sup>680</sup> pour les seuls enseignants des CA (y compris donc, ceux des matières générales), écoles créées par l'ordonnance du 2 novembre 1945, suivie du décret du 26 avril 1946.

Ce rapide survol des « ordres » d'enseignement nous permet de mesurer la grande diversité des situations non seulement de scolarisation mais surtout de formation des enseignants au sortir de la seconde guerre mondiale<sup>681</sup>. La commission Langevin Wallon, contemporaine des dernières étapes que nous avons décrites, souhaite construire un nouveau modèle pour la formation des futurs enseignants, répondant à la conception commune de l'école dont elle dessine le plan. Concernant l'enseignement technique, les membres s'accordent pour renoncer aux 20 heures hebdomadaires d'atelier dispensées dans les collèges techniques afin de « *retarder la spécialisation jusqu'à la période 15-17 ans* » et ainsi « *élever le niveau de l'enseignement général* »<sup>682</sup>. Monod soulève la question de l'unicité des programmes : « *Les programmes de l'enseignement général dans les écoles techniques doivent-ils être nécessairement différents des autres écoles du second degré ?* », ce à quoi les différents interlocuteurs s'accordent pour dire que les programmes doivent être les mêmes, avec des méthodes variées. Les travaux manuels ne doivent pas prendre davantage de temps que n'importe quelle autre option : « *équivalence des options, techniques ou autres* » dit Langevin. Ainsi, selon Gal, comme « *la culture générale doit être commune* », il s'agit de « *l'apprécier aux esprits divers* » mais non de « *dispenser à un ordre d'enseignement une culture inférieure* ». C'est pourquoi les maîtres d'enseignement général devront être formés au sein des mêmes écoles. Comme le souligne Langevin : « *C'est l'unité de l'enseignement général qui permettra le passage des élèves d'un ordre d'études à un autre* ». Encore une fois, il s'agit de retarder la spécialisation définitive et promouvoir l'augmentation générale du niveau culturel.

---

<sup>679</sup> En 1934, cette école devient l'École normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET).

<sup>680</sup> L'ordonnance de novembre 1945 crée en fait les Écoles normales nationales de l'enseignement professionnelles (ENNEP). C'est le décret de 1946 qui les rebaptise ENNA.

<sup>681</sup> Encore n'avons-nous pas parlé de l'enseignement agricole, rattaché au ministère de l'agriculture, car celui-ci ne concerne pas un très grand nombre d'élèves. Il est néanmoins un enseignement de plus, fonctionnant lui aussi à part des autres. La commission Langevin-Wallon discute d'ailleurs lors de la séance du 28 février 1946 d'un projet d'ordonnance du Ministère de l'Agriculture.

<sup>682</sup> Dixit Grandjouan, séance n° 5, du 4 janvier 1945. Les citations suivantes sont extraites de cette séance.

En matière de formation des maîtres, les membres de la commission débattent des différents projets élaborés avant le leur : plan d'Alger bien sûr, mais aussi les plans Prudhommeau, Gillet-Laroudie et Piobetta. Du plan Piobetta qui ne prévoit aucune formation commune au plan Prudhommeau qui souhaite regrouper les futurs maîtres du primaire et du secondaire dans un niveau pré-universitaire de 18 à 20 ans avant deux années d'étude universitaires pour tous, les objectifs diffèrent grandement. La commission Langevin-Wallon a bien évidemment une préférence pour ce dernier plan. Il est clair pour ses membres que les futurs maîtres doivent suivre une formation commune jusqu'au baccalauréat (en finir avec le choix de l'école normale à 15 ans). Comme le souligne Pierre Kahn : « *En reportant après le baccalauréat la formation professionnelle, le Plan Langevin-Wallon propose donc bien une version inédite du « modèle successif » [...] (culture générale d'abord, culture professionnelle ensuite)* »<sup>683</sup>. Pour la suite, la séance du 8 février 1945 mentionne une « *longue discussion* » concernant la : « *possibilité formation commune ou au moins parallèle futurs maîtres primaires et futurs maîtres secondaires.* » Selon Bayet, les qualités nécessaires à l'instituteur et au professeur sont « *très différentes* ». Tandis que le premier fonde son travail sur la « *connaissance de l'élève* », le second construit le sien sur la « *connaissance de la science* ». Pour Roger Gal au contraire, à cause de l'« *antinomie possible entre érudition et pédagogie* », du fait de l'« *égocentrisme de l'une* » et de la « *tendance sociable de l'autre* », il est nécessaire que les « *futurs éducateurs* » soient « *group[és] dans mêmes instituts* ». L'orientation des enseignants doit ensuite se faire selon le critère de l'âge des enfants pour lequel chacun se sent fait.

En définitive, les membres du plan Langevin-Wallon optent pour un modèle radical de formation commune pour les maîtres, s'accordant à leur conception d'une école unique et d'une culture générale commune, destinées à unifier les différents « ordres » tels que nous avons pu les décrire. Cependant, comme l'analyse Pierre Kahn, cette radicalité n'a pas su se concrétiser à travers l'histoire :

---

<sup>683</sup> KAHN Pierre : « L'unité du corps enseignant, condition de l'école unique : la formation des maîtres dans le plan Langevin-Wallon. », GUTIERREZ Laurent et KAHN Pierre (dir.), *Le plan Langevin-Wallon. Histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*, Presses Universitaires de Nancy - Éditions Universitaires de Lorraine, 2016, p. 77-90, p. 78.

*« À école unique, maîtres recrutés au même niveau se spécialisant tardivement et bénéficiant d'une formation pédagogique et d'une « culture du métier » communes : aucun des plans ou projet précédents depuis Jean Zay [...] n'avaient poussé jusque-là la logique de la disparition des ordres scolaires. Et aucun des projets de réforme qui sous la IV<sup>e</sup> République, ont été proposés, n'ont repris ce que ces propositions relatives à la formation des maîtres avaient à la fois de profondément novateur et de cohérent en regard de la perspective d'une école unique. »<sup>684</sup>*

Toutefois, sans aller aussi loin sur cette épineuse question de la formation des maîtres, certains projets de réforme qui ont fait suite au plan Langevin-Wallon vont tout de même s'inscrire dans cet héritage global et vont s'opposer idéologiquement à d'autres projets de réformes, au nom d'une vision différente de la démocratisation de l'école, ce que nous allons à présent observer dans notre chapitre 3.

---

<sup>684</sup> *Ibid.*, p. 87-88.

### Chapitre 3.

#### Les différentes versions du tronc commun (1945-1975)

De même que la première guerre mondiale a rendu l'impossible pensable, à savoir faire asseoir sur les bancs d'une même école les enfants de catégories sociales distinctes, la fin de la seconde guerre mondiale marque l'avènement des projets de réforme de l'enseignement comprenant un tronc commun à tous les élèves à partir de 11 ans et jusqu'à 12, 13 ou 14 ans, voire au-delà. Il nous semble que d'une manière générale, les projets qui jalonnent la période qui sépare le plan Langevin-Wallon de l'instauration d'un collège unique appartiennent, du point de vue de cette étape cruciale de la scolarité comprise entre 11 et 13 ou 14 ans, à deux grands paradigmes. Ces derniers renvoient à un principe de démocratisation de l'enseignement, bien qu'ils en dessinent des conceptions différentes. Jean Guilhem pose ainsi le problème, au début des années 1960, de la manière suivante : alors que certains considèrent « *qu'on peut démocratiser sans briser l'unité de l'enseignement secondaire ; les autres ne dissocient pas la démocratisation de l'institution d'un enseignement moyen autonome* »<sup>685</sup>. Dans ces situations, comme l'analysent Luc Decaunes et Marie-Louise Cavalier : « *c'est le tronc commun et le cycle d'observation qui constituent essentiellement le point névralgique et le centre du conflit.* »<sup>686</sup> Nous aurons donc à cœur de distinguer les projets qui préconisent l'instauration d'un tel enseignement autonome, repoussant ainsi le début de l'enseignement secondaire proprement dit de ceux qui rejettent le principe même d'un tronc commun ou, s'il l'acceptent, tendent à l'inclure dans une logique de sélection au profit d'une filière secondaire préservée. On retrouve par ailleurs dans ces différenciations la dichotomie entre les logiques d'orientation et de sélection. Dans cette perspective, il est incontestable que la volonté de ne pas modifier l'enseignement secondaire inscrit les projets concernés dans un processus de démocratisation basé sur la sélection des élèves jugés les meilleurs. À l'inverse, la grande majorité des projets modifiant cet enseignement secondaire par l'institution d'un véritable tronc commun prennent en considération, de manière plus ou moins marquée selon les cas, l'exigence de *succès* des élèves et non seulement leur chance d'*accès* au second degré. En outre, ils vont de pair avec une volonté de

---

<sup>685</sup> *L'Éducation Nationale*, numéro spécial du 15 juin 1961.

<sup>686</sup> DECAUNES L. et CAVALIER M.-L., *op. cit.*, p. 224.

transformation sociale, à l'instar du projet des classes nouvelles à la Libération<sup>687</sup>. Ces dernières constituent l'expérimentation de principes développés par la commission Langevin-Wallon : méthodes actives, éducation « intégrale » (éducation physique, artistique et travaux manuels sont enseignés à tous les élèves), travail collectif des enseignants basé sur la mise en commun de l'observation des élèves (grâce au conseil de classe), collaboration de maîtres relevant du primaire. Comme le souligne à leur propos Roger Gal :

*« Mais au-delà des vues proprement scolaires, elles avaient un sens social. L'orientation qu'elles voulaient permettre, la réorganisation des divers enseignements qu'elles supposaient, l'accès de toute la jeunesse à une éducation longue, non du type secondaire étroit bien sûr — mais de formes suffisamment différenciées et suffisamment uniformes pour ne pas diviser la jeunesse en classes intellectuelles-manuelles, élite-masse, cadres-subalternes, très tôt séparés — tout cela entraînait non seulement des conditions financières mais aussi une autre conception de l'élite, une autre fonction de l'Éducation au sein de la cité. Rien de tout cela n'a été possible et la Réforme de l'Enseignement non plus. »<sup>688</sup>*

À l'opposé de cette philosophie des classes nouvelles, dans le cas où la sauvegarde de la durée ainsi que l'amélioration du recrutement des études secondaires guide le principe de la réforme, on ne saurait attendre plus longtemps, une fois les élèves parvenus aux portes de la 6<sup>e</sup>, afin de sélectionner les mieux doués pour l'enseignement d'élite. L'orientation, dans un tel cadre, consistera à ne pas trop cloisonner les différentes voies afin de pouvoir réintégrer au sein de la filière la plus prestigieuse, les élèves dont les capacités se révéleraient tardivement. Cette logique commande ainsi de rapprocher les programmes et les méthodes des divers enseignements concernés par cette période. Cependant, l'hétérogénéité des élèves et le dessein de ce système interdit d'aller plus avant dans une mise en commun des éléments des divers enseignements (élèves, établissements, maîtres...). L'argument majeur des tenants de cette conception de l'architecture scolaire, que l'on va retrouver dans tous les débats jusqu'à ce que le collège unique y mette un terme, est celui de la « lente imprégnation » qui est nécessaire à la maîtrise des contenus de l'enseignement secondaire. Cette position, hostile au tronc commun, est défendue de manière catégorique par la Société des Agrégés et la « Franco-Ancienne », avant tout par Maurice Lacroix.

---

<sup>687</sup> SAVOYE Antoine : « Réforme pédagogique, réforme disciplinaire : l'expérience des Classes nouvelles dans l'enseignement du second degré (1945-1952) », in ENFERT Renaud d' & KAHN P., *En attendant la réforme*, op. cit., p. 51-64.

<sup>688</sup> Roger Gal : « Éducation et démocratie », in *Esprit*, n° 6, juin 1954, p. 950-959, p. 951.

Toujours dans cette logique de pensée, certains projets ou positionnement de syndicats et associations apportent toutefois une nuance : le tronc commun peut être défendu à condition qu'il améliore le recrutement des études longues (secondaire classique ou technique). Dans ce paradigme, le tronc commun n'a pas sa logique propre, mais il peut correspondre au commencement des études secondaires, d'où seront progressivement « évacués » les élèves jugés inaptes à les poursuivre. Il peut ainsi être conçu comme un outil au service du rayonnement de la culture incontestablement supérieure qu'est la culture du secondaire. Ce point de vue est parfaitement explicité en 1954 dans la revue *Esprit* par J.-M. Domenach<sup>689</sup>, à l'occasion de la synthèse qu'il effectue des résultats d'une enquête de la revue sur différents thèmes dont le tronc commun :

« [...] le tronc commun, à notre point de vue, ne se situe pas dans la ligne d'une désagrégation du secondaire, mais d'une reconstruction d'un secondaire élargi aux besoins d'un homme et d'un pays moderne, comportant, à côté de certaines options préparatoires, des enseignements fondamentaux communs. Est-il meilleure façon de faire pénétrer la culture secondaire partout— y compris dans le technique ? »<sup>690</sup>

Enfin, les tenants d'un enseignement moyen autonome, s'ils partagent des arguments avec les précédents, notamment sur la nécessité d'un temps d'observation conséquent avant de procéder aux orientations des élèves, s'en démarquent cependant sensiblement. Ils considèrent en effet que cette orientation ne peut être réellement efficace que dans le cadre d'une modification des structures existantes à cette étape de la scolarité et surtout qu'il convient d'insister sur l'égalité des voies de formation ultérieures. C'est pourquoi les projets qui s'inscrivent dans cette logique comportent un certain nombre de caractéristiques communes dont les principales nous semblent être : établissements particuliers regroupant tous les élèves ; brassage des maîtres, voire parfaite unité ; volonté d'élévation du niveau culturel allant de pair avec une redéfinition de la culture et un élargissement de la notion d'élites. Cependant, la comparaison de ces projets de réforme met aussi au jour un certain nombre de variantes parmi lesquelles la durée de ce cycle de scolarité, la durée du tronc totalement commun, la plus ou moins grande place faite aux options, le statut des enseignants, la place des travaux manuels...

Ces grandes catégories, qui vont commodément nous servir de grille de lecture, présentent

---

<sup>689</sup> Jean-Marie Domenach (1922-1997), enseignant, intellectuel catholique, résistant, il dirige la revue *Esprit* entre 1957 et 1976.

<sup>690</sup> DOMENACH J.-M. : « Réponses à l'enquête : Une école de classe ? - Tronc commun », *Esprit*, n° 6, juin 1954, p. 865-875, p. 875.



cependant certaines limites liées à la nature et à l'interprétation des projets de réforme eux-mêmes. En effet, aucune caractéristique ne peut à elle seule attacher un projet à tel ou tel paradigme. C'est l'esprit d'ensemble du projet, associé à plusieurs mesures concrètes - qui peuvent néanmoins ne pas être tout à fait identiques d'un programme à l'autre - qui le fait appartenir plutôt à une vision de la démocratisation de la réussite pour tous ou plutôt à une logique de sélection et de sauvegarde d'une hiérarchie des parcours. De la sorte, ce n'est pas le tronc commun en tant que tel qui marque les référentiels : une lecture qui distinguerait les projets plutôt égalitaires et progressistes avec tronc commun des projets plutôt conservateurs sans tronc commun serait inexacte. Comme la portée du dispositif dépend de nombreux facteurs, sans toutefois être neutre (il implique la mise en commun de tous les enfants au-delà de onze ans, ce que certains refusent catégoriquement), on ne peut pas considérer que le tronc commun porte en lui-même son entière signification. Autrement dit, la seule présence d'un tronc commun dans un projet éducatif ne renseigne pas sur sa philosophie générale : tout dépend de ce que vise ce tronc commun. De plus, les différents projets des mêmes organisations (politiques, syndicales, associatives...) ne s'inscrivent pas nécessairement dans la même optique : c'est particulièrement le cas, nous semble-t-il, des projets du PCF de 1955 et 1973. C'est pourquoi, dans les deux chapitres qui suivent, nous n'avons pas regroupé les projets d'abord en fonction de leur auteur mais en premier lieu en tenant compte du référentiel de pensée dans lequel ils s'inscrivent. Enfin, le rapprochement entre ces projets tend également à montrer que des visions de prime abord distinctes peuvent se retrouver autour de l'idée de tronc commun, conférant à cet objet d'étude un caractère plus vaste ainsi que plus complexe. Ainsi nous verrons dans quelle mesure la volonté de prendre en compte les évolutions économiques et sociales dans la structuration de la scolarité d'un côté et, d'un autre, la volonté de permettre à chaque élève de se développer et de s'épanouir, peuvent se conjuguer, permettant ainsi, dans l'analyse, de ne pas opposer frontalement émancipation de l'homme et formation du travailleur. De la sorte, le principe du tronc commun n'appartient pas en lui-même à une vision nécessairement progressiste (par opposition à une volonté conservatrice) ni non plus à un paradigme plus égalitaire qu'utilitariste. En tant qu'outil, il prend en effet la coloration de l'esprit global de la réforme qui le porte.

Par ailleurs, il nous faut souligner la nécessité de rester prudent lorsque l'on met en commun pour les besoins d'une étude des textes aussi divers dans leurs méthodes d'élaboration ainsi que dans leur dessein. Il est en effet difficile de mettre sur le même plan, par exemple, une

résolution du Comité national d'action laïque (CNAL) qui, tenant sur deux pages, dresse l'énoncé de grands principes sur lesquels s'accordent de nombreuses organisations et un projet de loi détaillé qui dessine article après article l'organisation souhaitée de la scolarité. Il en va de même concernant les avis du Conseil économique et social qui se veulent pragmatiques et immédiatement réalisables et ne font ainsi qu'esquisser un « idéal » au profit de la description de ce qu'ils considèrent comme effectivement actualisable. Ces avis peuvent ainsi être difficilement comparés à d'autres plans plus ambitieux et qui se situent sur un plan plus philosophique. Pour autant, il est possible de percevoir l'esprit d'ensemble d'un texte et de comprendre ainsi dans quelle perspective l'inscrire, en tenant compte d'un certain nombre de critères, ou repères théoriques, qu'il partage avec d'autres.

Quels sont donc ces critères que nous avons retenus afin de catégoriser les différents projets incluant un cycle d'orientation ? Tout d'abord : la présence - ou l'absence - d'un tronc commun ; sa durée ; s'il comprend un temps d'enseignement totalement commun et/ou partiellement commun ; son contenu, et notamment : latin et travail manuel ; les méthodes d'enseignement. Ensuite : la structure administrative : le cycle d'orientation a-t-il lieu dans des établissements spécifiques ou dans les établissements déjà existant et qui accueillent les enfants de cette tranche d'âge ? ; la réorganisation - ou non - du ministère. En outre : le statut, le niveau de qualification et la formation commune - ou non - des enseignants tout au long de la scolarité obligatoire. Également : la suite donnée au tronc commun : quelles sections, selon quels principes ; les modalités d'accès à l'enseignement supérieur. Enfin, dans la philosophie du projet : la place accordée à l'idée de compétition internationale, la notion d'élites multiples ; la façon dont est abordée l'orientation, en comparaison avec l'idée de sélection ; la conception de la culture, comme bien plus ou moins commun.

Suivant cette logique, nous traitons dans un premier temps les projets instituant un tronc commun qui reporte le commencement de la voie secondaire classique et que l'on peut globalement inscrire dans un référentiel de démocratisation de la réussite. Dans la perspective ouverte par le Plan Langevin-Wallon, ils s'attachent à développer le niveau culturel d'ensemble de la nation et, lorsqu'ils prennent en considération les impératifs économiques, n'en font pas le premier moteur du projet. On retrouve ainsi, outre le plan Langevin-Wallon et pour les exemples les plus nets, le premier projet d'Édouard Depreux en 1948, ainsi que l'ensemble des projets des

groupes socialistes (1955/56, 1966 et 1968), la motion de la FEN en 1950, les travaux du comité Sarrailh en 1954-55<sup>691</sup>, le projet de René Billères en 1956, l'avis du Conseil économique et social de 1965 et la résolution du CNAL en 1967, ainsi que les projets de réforme du PCF de 1967 et 1970 puis sa proposition de loi de 1973. Après avoir analysé dans une introduction les points communs justifiant de regrouper ces projets ensemble, nous développons plus particulièrement l'un d'entre eux : le projet porté par le ministre radical René Billères, parce qu'il nous semble exemplaire d'un héritage du plan Langevin-Wallon sur cette question du tronc commun. Dans un second temps, nous analysons les projets de réforme qui, soit s'opposent à un tronc totalement commun soit proposent de l'orienter dans une logique sélective. Le critère le plus important étant qu'ils sont compatibles avec le maintien de la filière classique dès l'entrée en sixième. Il s'agit entre autres des projet Delbos en 1949, des deux projets Marie en 1953, dans une certaine mesure des propositions du PCF en 1955 et 1956, ainsi que celle de Christian Fouchet en 1963, de même que la proposition de loi de l'Union des démocrates et républicains (UDR) en 1969. Nous nous arrêterons plus longuement sur le premier projet Berthoin de 1955, qui annonce la réforme de 1959 et illustre bien selon nous ce paradigme.

Ainsi, nous ne développons pas tous les projets - que nous regroupons néanmoins chaque fois dans un tableau dans lequel nous mentionnons certains des critères observés- mais nous consacrons une introduction pour analyser ce qui justifie de notre point de vue leur mise en commun et développons ensuite deux projets qui nous semblent relever de manière caractéristique de la logique de pensée en question : d'un côté le projet de René Billères, dans une perspective de démocratisation de la réussite et d'autre part, la réforme Berthoin, dans une optique de démocratisation de la sélection.

---

<sup>691</sup> Les conclusions de ses travaux s'inscrivent pour ainsi dire à cheval entre les deux conceptions de la démocratisation. Nous aurions ainsi pu les classer dans les conceptions de la démocratisation de la sélection, élargie aux filières scientifiques et techniques. Toutefois, le choix du comité en faveur de l'instauration d'un enseignement « moyen » spécifique avec une première année de tronc commun total, allié à son vœu de promouvoir une vision élargie de la culture nous a déterminés à l'inscrire finalement dans ce paradigme. Cette option peut être discutée.

## 1. Le tronc commun comme outil de refonte des structures et de la culture scolaires au service d'une démocratisation de la réussite.

### 1.1. Caractéristiques communes

En premier lieu, les projets que nous abordons ici proposent la mise en place d'un tronc commun à tous les élèves à partir de onze ans sans présélection des « meilleurs » ni commencement précoce d'une section classique. Dans cette perspective, la grande majorité de ces projets prévoit au moins une année entièrement commune, sans aucune option. Les deux seules propositions de cette période faisant débiter les options dès la sixième<sup>692</sup> sont celles présentées par la Section française de l'internationale ouvrière (SFIO) de 1955 et 1956, qui précise toutefois que la distribution des élèves dans les classes ne doit en aucun cas être fonction du niveau des élèves ni des options qu'ils auraient choisies, ce qui justifie leur présence ici. En outre, « *l'étude méthodique d'une langue classique* »<sup>693</sup>, pour prendre un exemple significatif, n'est proposée qu'à partir de la deuxième année. Les options de la première année sont décrites comme des « *activités d'essai exécutées par petits groupes d'élèves permettant d'éprouver graduellement inclinaisons et aptitudes.* »<sup>694</sup> Nous sommes donc bien dans le cadre d'un travail d'observation et d'orientation qui a pour but, non la séparation des élèves en vue d'un classement ou d'une hiérarchisation, mais la découverte et le travail, par les élèves et leurs professeurs, des goûts et capacités des premiers. En 1966 et 1968, les propositions de loi portées par les groupes socialistes (la SFIO puis la Fédération de la gauche socialiste et démocrate -FGDS) introduisent respectivement une et deux années de tronc entièrement commun. De plus, elles portent l'exigence de formation de tous les maîtres de la scolarité obligatoire au minimum de la licence,

---

<sup>692</sup> Si l'on excepte les avis du Conseil économique et social qui bien que favorables à terme à un tronc commun de quatre années, réclament à défaut, comme mesure transitoire rapide la multiplication d'établissements polyvalents, du type des CES. Cf. « Avis et rapport du Conseil économique et social » : séances des 10 et 11 décembre 1963 sur les « besoins créés dans l'enseignement par l'accroissement démographique, la prolongation de la scolarité et l'effort de démocratisation », *JO*, 12 janvier 1964, p. 52-70 et séances des 26 et 27 octobre 1965 concernant la « recherche des moyens devant permettre à tous les enfants un égal accès aux divers ordres d'enseignement quelle que soit la situation de fortune des parents », *JO*, 22 décembre 1965, p. 794-819.

<sup>693</sup> « Proposition de loi portant réforme de l'enseignement public » n° 10390, présentée par M. Depreux et les membres du groupe socialiste, députés, devant l'Assemblée nationale le 15 mars 1955, *JO, Documents parlementaires*, in *Annales de l'Assemblée nationale*, n° 188, Titre VI, article 47, p. 598 et/ou « Proposition de loi portant réforme de l'enseignement public » présentée par M. Depreux et les membres du groupe socialiste, députés, devant l'Assemblée nationale, Séance du 25 janvier 1956, annexe n° 206, *JO, Documents parlementaires*, Titre VI, article 47, p. 107.

<sup>694</sup> *Ibid.*

concevant ainsi une unité de formation des différents maîtres. Dans cette optique, le projet de la FGDS indique ainsi : « *quelle que soit sa formation tout maître de l'enseignement public peut être appelé sur sa demande à exercer dans un des trois degrés de la scolarité obligatoire* »<sup>695</sup>.

En deuxième lieu, les projets de réforme que nous classons ici ensemble inscrivent tous l'enseignement commun dans des établissements communs, à la différence, par exemple, des projets Berthoin (1955 puis 1959) qui positionnent le cycle d'observation dans les différents établissements correspondants à cet âge et ainsi ne modifient pas les structures déjà existantes. Les projets considérés nomment ces établissements collèges, en dehors d'une part du plan Langevin-Wallon lui-même qui les appelait « école du deuxième cycle », et d'autre part du projet Billères en 1956 ainsi que des résolutions du Comité national d'action laïque (CNAL) en 1964 et 1967 qui les baptisent « écoles moyennes ». Les avis du Conseil économique et social de 1963 et 1965 ne donnent pour leur part aucun nom à ces établissements mais souhaitent qu'ils soient *a minima* des établissements polyvalents (sur le modèle des CES), sinon des établissements offrant un réel tronc commun sans section. Ce regroupement des élèves au sein d'un lieu unique répond à chaque fois à la même logique : il s'agit de rendre réel et efficace l'exercice d'observation et d'orientation correspond à cette période de la scolarité. Dans la même logique, c'est la formation commune des maîtres qui est souhaitée, afin de délivrer une culture pédagogique commune.

En troisième lieu, c'est une certaine conception de l'orientation qui réunit les propositions en question, conçue d'abord comme un outil de promotion générale et non comme un moyen d'améliorer l'efficacité de la sélection. De ce point de vue, il est tout aussi important de se pencher sur l'après tronc commun que sur son organisation même. La plupart de ces projets font porter l'âge de fin de scolarité à dix-huit-ans, immédiatement ou, dans le cas des propositions du PCF de 1967 et 1970, « *par paliers aussi rapprochés que possible* »<sup>696</sup>. Le tronc commun est ainsi pensé comme un tremplin vers une formation plus spécialisée et non comme le minimum pour les élèves ne pouvant aller plus loin. Seuls les avis du CÉS, le projet Sarrailh et celui de

---

<sup>695</sup> « Proposition de loi portant réforme de l'enseignement » présentée par M. Defferre et le groupe des députés socialistes, *Documents de l'Assemblée nationale*, séance du 29 juin 1966, annexe n° 2014, Titre V, article 35, p. 1467.

<sup>696</sup> « Pour une réforme démocratique de l'enseignement - Parti communiste français », in *L'École et la Nation*, n° 156, février 1967, p. 26 et « Propositions du Parti communiste français pour une réforme démocratique de l'enseignement », in *L'École et la Nation*, numéro spécial 185-186, janvier-février 1970, p. 1.

René Billères fixent à seize ans la fin de l'obligation scolaire. L'ancien président (entre 1949 et 1954) de la commission de l'Éducation nationale à l'Assemblée, s'en explique dans l'exposé des motifs de sa proposition de loi en évoquant les difficultés matérielles déjà « considérables » d'une prolongation de deux années. La prolongation à dix-huit ans est toutefois présentée comme un idéal que l'on ne doit pas abandonner<sup>697</sup>. En outre, on peut lire l'insistance du ministre à mettre en place une éducation permanente (postscolaire) de qualité comme le souci de contrebalancer les inégalités des parcours durant la scolarité<sup>698</sup>. Concernant le projet du comité Sarrailh en 1955 le terme fixé à seize ans constitue en son temps une prolongation de deux années de la scolarité obligatoire. La prise en compte des besoins en termes de main d'œuvre peut expliquer cette position qui de ce fait est assez singulière dans l'ensemble des projets, comme nous l'avons déjà mentionné. Dans le cas du conseil économique et social, dont l'avis considéré est émis en 1965, il n'y a pas de prolongation de la scolarité puisque le terme en a déjà été porté à seize ans en 1959 (bien que la mesure ne soit pas encore effective en 1965 puisque les premiers élèves concernés sont ceux qui auront quatorze ans en 1967). La raison tient principalement aux considérations d'ordre économique que le Conseil fait prévaloir, souhaitant faire porter l'effort financier du pays sur la construction à travers tout le pays d'établissements polyvalents (type CES) pouvant accueillir tous les élèves, sur l'augmentation massive des personnels conseillers d'orientation et psychologues ainsi que sur l'amélioration de la formation et de la rémunération des enseignants<sup>699</sup>.

Cependant, tous ces projets partagent une perspective identique : porter tous les enfants au plus haut de leurs possibilités, ce qui implique de construire des voies diversifiées d'une égale dignité. C'est parce que des parcours scolaires variés, répondant aux goûts et aptitudes divers des enfants, succèdent à la période d'enseignement commun, que le tronc commun peut être un outil de réussite pour chacun et non un instrument de tri. Dans cette logique, aucun examen

---

<sup>697</sup> « [...] on s'accorde même à reconnaître que la prolongation jusqu'à 18 ans prévue dans le projet de la commission Langevin permettrait de mieux assurer la formation humaine, civique et professionnelle nécessaire à tous les hommes de notre temps. Sans renoncer à cet idéal, le présent projet se borne à proposer la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans seulement ; car dans cette limitation même, la mesure comporte encore des difficultés considérables. » : « Projet de loi (René Billères) portant prolongation de la scolarité obligatoire et réforme de l'enseignement public », exposé des motifs, in DECAUNES L. et CAVALIER M.-L., *op. cit.*, p. 368.

<sup>698</sup> L'accent mis sur l'importance d'une éducation permanente de qualité se retrouve dans les autres projets. Cf. par exemple la résolution commune du CNAL de 1967, in *L'Enseignement Public*, organe de la FEN, n° 6, janvier 1968.

<sup>699</sup> Cf. Avis et rapports du Conseil économique et social : « Recherche de tous les moyens devant permettre à tous les enfants un égal accès aux divers ordres d'enseignement quelle que soit la situation de fortune des parents », JO n° 16, 22 décembre 1965, p. 794-820.

n'intervient avant la fin de la scolarité obligatoire. Par ailleurs, cette conception de l'orientation, qui n'est pas une sélection des élèves jugés les meilleurs, n'est pas non plus organisée en fonction du marché du travail. Cette position se retrouve par exemple au sein du dernier avis du CÉS qui bien que centré sur les conditions matérielles de réalisation de la réforme déclare très explicitement: « *la démocratisation de l'enseignement ne doit pas être étroitement inspirée par le « marché de l'emploi ». [...] le but véritable de la démocratisation de l'enseignement est d'orienter les enfants d'après leurs aptitudes, et non d'après les besoins en main-d'œuvre de tel ou tel secteur de l'économie.* »<sup>700</sup>

En quatrième lieu, de l'importance primordiale accordée à l'égale dignité des voies qui succèdent au cycle d'orientation découle - nous l'avons observé au sein du plan Langevin-Wallon de manière quasi archétypale - une conception élargie non seulement de la culture mais également des voies d'excellence. Ainsi, à côtés des humanités classiques, on parle avec un égal respect des humanités modernes, scientifiques, techniques. Les domaines artistiques et les activités physiques sont encouragés et présentés comme indispensables à une formation complète et non comme un complément superflu. L'évolution de la société (dans tous ses aspects et pas seulement économiques) invite les auteurs des propositions de réforme à repenser l'humanisme et à inscrire celles-ci comme réponse à la question fondatrice : quel homme pour quelle société ?

En cinquième lieu, c'est l'organisation des classes, le contenu des programmes et les méthodes d'enseignement qui sont modifiés par les projets en question, dans l'optique de permettre à chaque enfant de réussir. Ainsi, l'enseignement commun n'est pas ici aligné sur la voie secondaire depuis la sixième mais repensé afin de correspondre à chacun, quel que soit son parcours scolaire ultérieur. La pédagogie classique y est souvent l'objet de critiques appuyées. On insiste davantage, à côté de l'instruction, sur la nécessité d'une éducation véritable, d'une formation du citoyen. Comme l'expriment les projets socialistes : « *En conviant l'enfant, puis l'adolescent à progresser des vérités acquises en vérités conquises, l'école accomplira son rôle libérateur.* »<sup>701</sup> Dans l'ensemble des projets des groupes socialistes, on retrouve d'ailleurs une

---

<sup>700</sup> *Ibid.*, p. 794.

<sup>701</sup> « Proposition de loi portant réforme de l'enseignement public » n° 10390, présentée par M. Depreux et les membres du groupe socialiste, députés, devant l'Assemblée nationale le 15 mars 1955, *JO, Documents*

critique de l'encyclopédisme et de la transmission verticale. Ainsi peut-on lire : « *Le recours incessant à la réflexion et à l'expérience combattrait, avec le psittacisme, la mécanisation de l'esprit. Dans sa préparation aux responsabilités, la jeunesse recevra moins de préceptes que d'exemples.* »<sup>702</sup> Cette exigence de recours aux méthodes actives ou du moins à une autre approche pédagogique se retrouve dans les autres projets. Dans une telle perspective, les lignes directrices pour les programmes tendent à se resserrer naturellement autour de « *matières de base* »<sup>703</sup> ou encore « *des matières jugées fondamentales pour tous* »<sup>704</sup> comme dans le projet de la FEN en 1950. Cependant, dans certains projets, on constate que cet axe programmatique conçu en termes de matières fondamentales évolue vers l'idée de mécanismes ou d'aptitudes fondamentaux. En effet, s'il est très difficile d'évacuer telle ou telle discipline de la définition du fondamental, il est plus aisé de concevoir les habitudes de pensée et mécanismes qui se retrouvent quelles que soient les disciplines ou les voies de formation ultérieures.

En dernier lieu, ces projets se situent dans une volonté d'acquisition effective par les élèves d'un certain niveau, d'une qualification, de connaissances, ou d'habitudes. C'est pourquoi ils correspondent bien, selon nous, à l'idée d'une démocratisation de la réussite. Certains projets sont d'ailleurs tout à fait explicites sur l'objectif de réussite attaché aux parcours scolaires, qui insistent (déjà...) sur la rupture d'avec une simple égalisation des chances. Dans le projet déposé en 1968 par la Fédération de la gauche démocrate et socialiste, dont fait partie René Billères, on peut ainsi lire :

*« Ce qui importe, ce n'est pas d'offrir des chances théoriques au départ, c'est d'assurer des résultats positifs à l'arrivée. [...] La tâche prioritaire est de doter l'éducation de structures, d'un contenu, d'un esprit qui la détourneront de l'empyrée métaphysique de l'humanisme abstrait pour la diriger vers le monde vivant. »*<sup>705</sup>

---

*parlementaires*, in *Annales de l'Assemblée nationale*, n° 188, p. 595 et/ou « Proposition de loi portant réforme de l'enseignement public » présentée par M. Depreux et les membres du groupe socialiste, députés, devant l'Assemblée nationale, Séance du 25 janvier 1956, annexe n° 206, *JO, Documents parlementaires*, p. 104.

<sup>702</sup> *Ibid.*

<sup>703</sup> Proposition de la FEN, in *L'US*, n° 127, 24 janvier 1955, p. 8.

<sup>704</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>705</sup> « Proposition de loi portant réforme de l'éducation nationale » présentée par M. Gilbert Faure et les membres du groupe de la Fédération de la gauche socialiste et démocrate, Assemblée nationale, séance du 3 octobre 1968, annexe n° 333, in *Annales de l'Assemblée nationale, Documents parlementaires*, n° 218, p. 116-128, p. 119.



Bien sûr, tous ces projets n'insistent pas avec la même énergie sur tous les aspects que nous venons d'évoquer. Par exemple, la proposition de la FEN en 1950 ne se positionne pas clairement sur la question du latin : on sent que son report après une période commune ne va pas de soi, sans que ce point soit développé davantage<sup>706</sup>. Concernant les résolutions du CNAL en 1964 et 1967, c'est la question de la diversité des cultures qui est peu développée : on y insiste bien davantage - évidemment - sur la question de la laïcité, pensée comme culture commune positive et condition de réussite du projet républicain d'école publique<sup>707</sup>. Par ailleurs, dans ces trois dernières propositions ainsi que dans les trois premiers projets socialistes, il n'est pas fait mention de travaux manuels obligatoires pour tous dans le cadre du tronc commun. Ces derniers en sont partie intégrante dans le dernier projet socialiste (1968)<sup>708</sup> pendant les deux années de l'enseignement totalement commun ainsi que dans les autres projets. Pour autant, ce critère ne nous a pas semblé clivant dans la mesure où les projets ne proposant pas de travaux manuels pour tous ne présentaient pas un type de culture comme supérieur aux autres. En outre, sur le plan de la démocratisation de la réussite, nous avons vu qu'il fallait apporter une nuance à propos du projet du comité Sarrailh qui recherche également l'amélioration d'une sélection, élargie cependant aux filières scientifiques et techniques et également retardée (nous ne sommes ainsi pas dans le cadre d'un démo-élitisme). Pour résumer, on retrouve bien dans chacun des projets, comme autant de briques -plus ou moins importantes- construisant un ensemble dont la philosophie est identifiable, les divers aspects évoqués : période d'enseignement commune sans option déterminante ; établissements communs et formation commune des enseignants ; primat de l'orientation et rejet de la sélection précoce ; conception élargie de la culture ; réorganisation des contenus et inclinaison pour les méthodes actives ; volonté de faire réussir chacun.

---

<sup>706</sup> « Son organisation [du cycle d'observation et d'orientation] doit être assez souple pour permettre : D'une part, une prompte exploitation des aptitudes, après leur vérification par le choix des options et la pratique systématique des disciplines correspondantes : laquelle, dans certains cas, ne saurait être retardée trop longtemps sans inconvénient » : Proposition de la FEN, in *L'US*, n° 127, 24 janvier 1955, p.7- 8. C'est nous qui soulignons.

<sup>707</sup> « assur[er] aux élèves une éducation libérée de tout dogmatisme, largement ouverte au monde et à la vie, enrichissante pour tous, en un mot, une éducation laïque au sens plein du terme », Résolution commune, Colloque du CNAL, 9 et 10 décembre 1967, in *L'Enseignement Public*, organe de la FEN, n° 6, janvier 1968.

<sup>708</sup> Ce dernier projet, présenté par la FGDS, est porté notamment par René Billères. Il serait intéressant de mener plus avant les recherches afin d'établir dans quelle mesure ce dernier a participé à l'élaboration du texte, qui se démarque des autres projets des groupes socialistes de l'Assemblée. À plusieurs reprises, il nous semble en effet possible de reconnaître la pensée et le style de l'ancien ministre.

Principaux projets et propositions sur le tronc commun (TC) 1. Modifiant le secondaire / Démocratisation de la réussite		Cycle d'orientation				Type d'enseignement			Établissements		Scolarité	Maîtres			
		Durée	TC Total	TC Partiel	Sans TC	Sans modification des études secondaires	Spécifique, impliquant report et réorganisation des études secondaires	« Moyen »	Spécifiques au cycle d'orientation	Noms	Âge de fin de la scolarité obligatoire	Brassage de maîtres des 2 ou 3 ordres existant	Brassage de maîtres de matières communes et maîtres spécialisés	Maître spécifique ou unique	Niveaux de formation
1947	Plan Langevin-Wallon	4 ans	2 ans	2 ans				x	Écoles du 2 <sup>e</sup> cycle	18		x		Licence et agrégation	
1947	Proposition de loi du PCF	4 ans	2 ans	2 ans				x	NP	18		x		Licence après l'école normale après les 3 cycles	
1948	Projet Depreux	4 ans	2 ans	2 ans				x	Collèges	18		x		Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur et agrégation	
1950	Proposition de la FEN	4 ans	NP	NP				x		18		x		NP	
1954	Projet Zadou-Naïsky	4 ans	2 ans	2 ans				x	Collège cantonal	18		x		1 <sup>er</sup> Bac et 2 <sup>e</sup> Bac	
1955	Proposition de loi de la SFIO (2 <sup>e</sup> Depreux)	3 ans		3 ans				x	Collèges com., intercom. ou cant.	18				1 <sup>er</sup> degré : Baccalauréat + 2 ans de formation 2 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> degrés : Bac. + concours + 3 ans de formation	
1955	Projet comité Sarrailh	3 ans	1 an	2 ans				x	Collèges	16				Pas de modification	
1956	Projet Billières	2 ans	1 an	1 an				x	Ecoles moyennes	16	x			Pas de modification	
1956	Proposition de loi de la SFIO (2 <sup>e</sup> Depreux bis)	3 ans		3 ans				x	Collèges	18				1 <sup>er</sup> degré : Baccalauréat + 2 ans de formation 2 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> degrés : Bac. + concours + 3 ans de formation	
1963	Avis du Conseil économique et social	4 ans	2 ans	2 ans						16				Non précisé	
1964	Résolution du CNAL	4 ans	1 an	3 ans						18					
1965	Avis du Conseil économique et social	4 ans = idéal	(4 ans)					x	(x) Établissements polyvalents	16				Non précisé	
1966	Proposition de loi de la SFIO	4 ans	2 ans	2 ans				x	Collèges	18		x		Licence minimum	
1967	Projet de réforme du PCF	4 ans	2 ans	2 ans				x	Collèges	16 puis 18		x		Licence minimum	
1967	Résolution du CNAL	4 ans	2 ans	2 ans				x	Écoles moyennes	18				(Idéal : licence pour tous) en attendant : 2 ans / 5ans formation	
1968	Proposition de loi FGDS	4 ans	2 ans	2 ans				x	Collèges	18				Licence minimum	
1970	Projet de réforme du PCF	4 ans	2 ans	2 ans				x	Collèges	16 puis 18			x	Licence minimum	
1973	Proposition de loi du PCF	4 ans	2 ans	2 ans				x	Collèges	18			x	Licence minimum	
1974	Projet Fontanet	2/4 ans	2 ans	2 ans				x	Collèges	16			x	Professeurs bivalents spécifiques au 1 <sup>er</sup> cycle : 2 ans formation après bac + 2 / certifiés et agrégés dans le 2nd cycle	

Note : Ce tableau a été élaboré à partir de celui conçu par Jean-Marie Donegani et Marc Sadoun dans leur article « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision », in *Revue française de science politique*, 26<sup>e</sup> année, n° 6, 1976, p. 1125-1146, (p. 1129) Nous l'avons complété, enrichi de nouvelles colonnes pour servir notre propos, ainsi que rectifié pour certains points. Nous présentons les autres projets dans le deuxième point de ce chapitre.

## 1.2. L'exemple du projet du ministre Billères

René Billères met en place en mars 1956 « *une commission pour la démocratisation des enseignements du second degré, technique et supérieur.* »<sup>709</sup> Comme le dit lui-même le ministre,

---

<sup>709</sup> Arrêté du 17 mars 1956, article 1, publié au *JO* du 20 mars 1956. En dehors du président Jean SARRAILH (recteur de l'académie de Paris) et du ministre, les 32 membres de la commission se répartissent de la façon suivante : quatre inspecteurs généraux de l'Instruction publique : MM. Henri BAÏSSAS ; Maurice BAYEN, agrégé de physique, adjoint au directeur de l'enseignement supérieur ; Firmin CAMPAN, agrégé de sciences naturelles et responsable du SNES à la libération ainsi que secrétaire de la commission pédagogique de 1946 à 1951, adjoint au directeur général de l'enseignement du second degré ; Jean JACOB, professeur de philosophie et adjoint au recteur de l'académie de Paris (Jean Sarrailh) à partir de 1954 ; deux inspecteurs d'académie : Michel LEBETTRE, ancien militant syndicaliste, adjoint au directeur général de l'enseignement du premier degré, (il avait déjà participé à quelques séances du comité Sarrailh en remplacement d'Aristide Beslais) et M. MEYER, adjoint au directeur général de l'enseignement technique ; douze acteurs de la sphère syndicale : Adrien LAVERGNE, instituteur puis professeur d'EPS, secrétaire général de la FEN entre 1946 et 1956, Pierre DHOMBRES, agrégé d'histoire-géographie, secrétaire général du SNES de 1955 à 1966 (il sera vice-président de la MGEN de 1963 à 1971) ; Denis FORESTIER, secrétaire général du SNI (il sera président de la MGEN de 1961 à 1977) ; Georges LAURÉ, professeur de lettres à l'ENP de Voiron, secrétaire général du SNET de 1951 à 1956 (puis de la FEN de 1956 à 1966), André AYMARD, agrégé d'histoire et docteur ès lettres, membre de l'association des études grecques, siégeant ici en qualité de membre du bureau du syndicat autonome de l'enseignement supérieur, Léon ROUZAUD, secrétaire général de l'Union générale des Fédérations de fonctionnaires (UGFF, affiliée à la CGT) ; Pierre TRIBIER, secrétaire général de la Fédération des fonctionnaires Force ouvrière (FO), Paul VIGNAUX, directeur d'études à l'École pratique des hautes-études, secrétaire général du Syndicat général de l'Éducation nationale (SGEN, affilié à la Confédération française des travailleurs chrétiens - CFTC) dont il est un des fondateurs en 1937, Henri CANONGE, ingénieur agronome, membre du bureau de la Confédération générale de l'agriculture, Jean DELEAU, ingénieur agronome licencié en Droit, vice-président de la Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles (FNSEA), Roger MILLOT, ingénieur civil des mines, délégué général de la Confédération générale des cadres (CGC), il sera par ailleurs membre du Conseil économique et social entre 1957 et 1973 et Daniel WAËLES, président de la commission nationale de formation professionnelle du syndicat général des fondeurs de France et président du comité de formation professionnelle de l'Union des industries mécaniques et métallurgiques ; trois représentants des associations de parents d'élèves : Raymond DEMARET, président de la Fédération nationale des associations des parents d'élèves de l'enseignement public, Maurice MALBOS, président de l'association des parents d'élèves de l'enseignement du premier degré et E. SCHÜRR, président de la Fédération des associations de parents d'élèves des lycées et collèges de l'Union française et des lycées français à l'étranger (qui avait déjà participé au comité Sarrailh) ; ainsi que d'autres personnalités et représentants de divers organismes : Georges FRIEDMANN, sociologue agrégé de philosophie, professeur au Conservatoire national des Arts et Métiers ; Michel DESPERIER, président de l'Union des grandes écoles ; M. MONZAT, membre du bureau du Conseil français des mouvements de jeunesse ; Georges GALICHON, secrétaire du Haut-commissariat à la jeunesse (deviendra Conseiller d'État à partir de 1963) ; Claude ROSSIGNOL, président de l'Union nationale des étudiants de France (UNEF), Jean-Auguste SENÈZE, instituteur, secrétaire général du SNI entre 1944 et 1946 (période pendant laquelle il participe aux travaux de la commission Langevin), siégeant en tant que secrétaire général de la Ligue de l'enseignement ; Alfred ROSIER, directeur de la Main-d'œuvre au ministère du travail et de la sécurité sociale, également directeur du Bureau universitaire de statistiques (BUS - à partir de 1958 il sera président de la Confédération des travailleurs intellectuels (CTI)). Trois autres membres sont ajoutés par le ministre à la première liste, entre les deux premières séances de la commission : Pierre LAROQUE, Conseiller d'État (président de la première sous-section du contentieux à partir de 1953) qui fut aussi directeur général de la Sécurité sociale de 1944 à 1951 et rédacteur (sous la direction du ministre communiste du Travail, Ambroise Croizat) des ordonnances de 1945 et 1946 instituant la Sécurité sociale ; Alfred SAUVY, directeur de l'INED (qui avait déjà participé au comité Sarrailh) ; Jean-Louis CRÉMIEUX-BRILHAC, historien, directeur adjoint de cabinet à la présidence du Conseil (il fut dans le cabinet de Pierre Mendès-France en 1954/55 puis au début de 1956 avant de rejoindre le cabinet de René Billères lorsque le premier démissionna) - il est

« l'objectif de notre commission c'est de démocratiser le recrutement »<sup>710</sup>. Le cadre dans lequel la commission inscrit ses travaux est précisé dans l'article 2 de l'arrêté qui l'institue :

*« La commission déterminera toutes mesures : régime des bourses, allocations d'études, etc., susceptible de permettre à bref délai l'admission, sur la base d'un recrutement démocratique ; d'un plus grand nombre d'élèves et d'étudiants, dans les différentes sections de l'enseignement, notamment dans l'enseignement supérieur, pour répondre aux besoins immédiatement prévisibles, en particulier dans l'ordre scientifique et technique. »*<sup>711</sup>

Pour le ministre, la commission doit travailler dans un temps relativement court et non pas pour penser un projet de réforme globale à long terme mais bien plutôt comme une « *commission de détermination de mesures d'urgence* »<sup>712</sup>. La raison principale tient au fait que la prolongation de l'obligation scolaire ainsi que la démocratisation de l'enseignement réclament des dizaines de milliers de nouvelles classes et que la construction des locaux ne peut que s'inscrire sur plusieurs années. René Billères estime ainsi que la réforme dans son ensemble ne peut pas être effective avant 1960<sup>713</sup>.

Par ailleurs, les membres de la commission inscrivent leurs pensées dans le cadre tout à fait concret des statistiques et perspectives professionnelles que l'évolution de la société française offre à cette époque. Les études récentes de l'INED, notamment concernant l'orientation scolaire<sup>714</sup> et les statistiques fournies par le BUS (Bureau universitaire de statistiques et de

---

par ailleurs un des organisateurs du premier colloque de Caen de 1956 et responsable de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS). Par arrêté du 3 mai 1956, René Billères nomme également Henri LAUGIER, professeur à la Sorbonne et membre de la commission de la République française pour l'éducation, la science et la culture. Enfin, en plus de ces 32 membres officiels, Roger GAL sera convié aux réunions qu'il suivra à partir de la 7<sup>e</sup> séance, de même que Raymond POIGNANT, occasionnellement. Ce dernier est conseiller d'État, membre du cabinet Billères et sera le rapporteur du projet de loi du ministre au CSEN, les 3 et 4 juillet 1956.

<sup>710</sup> PV de la « commission pour la démocratisation des enseignements du second degré, technique et supérieur », séance 4 (24 avril 1956), p. 5, in AN F/17/17507. Sauf indication contraire, les citations suivantes proviennent toutes de ce carton des Archives nationales qui contient l'ensemble des procès-verbaux des séances de la commission ainsi que les rapports et notes qui l'ont alimentée. Par ailleurs, par commodité, nous nous y référons sous l'appellation : « PV de la commission Billères ».

<sup>711</sup> Arrêté du 17 mars 1956, article 2, publié au J.O. du 20 mars 1956.

<sup>712</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>713</sup> En 1951, la commission de l'équipement scolaire du Commissariat général au Plan, dite commission Le Gorgeu, avait par exemple estimé à 26 875 le nombre de classes à construire entre 1952 et 1956 pour le seul premier degré. Au 31 décembre 1955, seules 17 384 classes ont effectivement été réalisées. Encore la commission Le Gorgeu a-t-elle fondé son calcul sur un nombre moyen de 40 élèves par classes. Pour imaginer accueillir un nombre plus limité d'élèves par classes dans tous les degrés d'enseignement, un grand nombre de constructions scolaires est donc nécessaire et celles-ci doivent, pour d'évidentes raisons matérielles, être planifiées sur plusieurs années. En outre, il est estimé que le nombre maximal d'élèves à accueillir dans le premier degré sera atteint l'année 1959-1960 pour décroître par la suite. À cela s'ajoute, en outre, le problème du recrutement des enseignants.

<sup>714</sup> Enquête nationale réalisée par Alain Girard, parue dans *Population* n° 4, 1954. C'est Raymond Poignant qui résume cet article pour la commission et la lui commente lors de la troisième séance, le 17 avril 1956.

documentation scolaire) sur le nombre de diplômés d'ingénieurs délivrés en 1955 en France s'ajoutent aux comparaisons internationales comme arrière-plan d'information des débats. Toutefois, il ne s'agit pas d'en conclure que la question des débouchés professionnels - sans doute jusque-là jamais autant prise en considération dans le cadre d'un projet de réforme de l'enseignement<sup>715</sup> - est prédominante dans la relation entre formation de la personne et formation du travailleur. L'esprit humaniste dans lequel René Billères veut inscrire les travaux, notamment concernant l'orientation, s'exprime avec force dès la deuxième séance, à l'occasion de laquelle il se dit :

*« persuadé aussi que la notion d'élites a fait beaucoup de mal. Nous n'avons pas le droit, ni du point de vue moral, ni du point de vue de l'efficacité, « d'écramer » la nation à 11 ans, en sélectionnant les meilleurs, dans un esprit de malthusianisme. Il faut d'excellents sujets dans tous les secteurs, dans le secteur agricole, dans le secteur privé, aussi bien que dans les autres. Il faut un équilibre de la nation. Il est inadmissible que certaines professions souffrent d'une réputation d'infériorité. »<sup>716</sup>*

Dans la même perspective, Alfred Rosier écrit dans son rapport sur les problèmes posés par la notion de sélection qu'

*« il ne peut être question, lorsqu'il s'agit d'enfants, de faire une sélection : recherche des meilleurs pour des études particulières, mais d'aider à l'orientation, c'est-à-dire à la recherche de la voie scolaire puis de la voie professionnelle répondant aux capacités réelles de l'enfant, de l'adolescent, en tenant compte de ses goûts, de ses intérêts, de ses tendances, ainsi que des désirs exprimés par la famille. »<sup>717</sup>*

Pierre Laroque et René Billères s'accordent également pour affirmer que « la sélection n'est pas le ressort d'une réforme de l'enseignement. C'est de promotion générale qu'il faut parler »<sup>718</sup>. Le ministre revient plusieurs fois sur cette idée : « L'orientation n'est pas une sélection. Il ne s'agit pas de recenser les bons élèves et d'abandonner les autres »<sup>719</sup>.

Ainsi, la commission Billères souhaite concilier les impératifs liés à l'évolution des sociétés et des techniques avec l'aspiration à l'élévation du niveau culturel global<sup>720</sup>. Si le souffle

---

<sup>715</sup> Alfred Sauvy considère ainsi que « du point de vue de l'économiste, c'est le revenu national lui-même qu'il s'agit de défendre. Si notre technique n'était plus supérieure à celle d'autres pays, nous ne pourrions plus importer ce dont nous avons besoin. La qualité des hommes est notre plus précieux capital, et leur formation prime les autres besoins. », PV de la commission Billères, séance 2 (12 avril 1956), p. 2.

<sup>716</sup> *Ibid.*

<sup>717</sup> ROSIER Alfred, « Rapport introductif sur les problèmes de sélection établi à l'intention de la commission de démocratisation de l'enseignement », 25 mai 1956, in AN F/17/17507. C'est l'auteur du rapport qui souligne.

<sup>718</sup> PV de la commission Billères, séance 7 (25 mai 1956), p. 3.

<sup>719</sup> PV de la commission Billères, séance 8 (1<sup>er</sup> juin 1956), p. 5. Le ministre ajoute : « Il faut réaliser une « approche » de l'enfant, il faut l'orienter avec le désir de « l'élever », de favoriser la « promotion » de tous les élèves, aussi bien des mauvais et des moyens que des meilleurs ».

<sup>720</sup> Georges Friedman tend vers cette position lorsqu'il : « constate que nous avons besoin, certes, de techniciens,

humaniste qui traverse les travaux de la commission est incontestablement porté avant tout par le ministre lui-même, cette aspiration est partagée par la plupart des membres. Leur pensée peut ainsi être inscrite dans le paradigme d'une démocratisation de la réussite, et pas seulement de la sélection - bien que les mesures concrètes que la commission va prendre visent comme effet immédiat l'élargissement du recrutement dans le second degré, le technique et le supérieur. En effet, tout au long du travail de la commission, René Billères insiste sur la nécessité de penser un système pour élever l'ensemble des enfants et non seulement pour sélectionner les meilleurs :

*« Sur la « sélection », M. le Ministre pense qu'elle commence en effet à « pourrir » l'enseignement primaire et que par conséquent la renforcer serait un grand danger. Certains craignent de faire cohabiter les bons et les mauvais élèves. Pourtant, en fait, la sélection des bons élèves est pernicieuse. Les autres se jugent perdus. Peut-être le sont-ils. On abandonne non seulement les médiocres élèves mais les élèves moyens. Or la nation en a besoin. Le problème est capital et c'est bien à tort que l'on craint de retarder les bons élèves. »<sup>721</sup>*

Cette idée, qui s'inscrit pleinement en résonance avec le plan Langevin-Wallon, trouve des échos parmi les membres de la commission comme par exemple, Alfred Rosier et Pierre Laroque qui postulent ainsi la « *nécessité d'une meilleure culture générale pour toutes les couches de la société* »<sup>722</sup>. Ceci suppose d'ailleurs, comme le souligne Maurice Bayen, que la définition d'une « *culture moderne* » soit réinterrogée<sup>723</sup>. Ainsi, comme le dit le ministre : *« il faut bien reconnaître que la prolongation de la scolarité conduit inévitablement à diviser les enfants en deux catégories : ceux qui poursuivent les études longues et ceux qui suivent des études courtes : pour ces derniers, il faut donc une culture générale sérieuse, non seulement maintenue mais augmentée. »*<sup>724</sup> C'est dans cette perspective de prise en compte de l'ensemble des enfants<sup>725</sup> et non uniquement d'un élargissement du recrutement des élites, qu'apparaît la première allusion (dans les travaux de la commission) au principe d'un tronc commun. M. Monzat avance ainsi prudemment l'argument suivant : *« Si l'on se contente d'augmenter les effectifs, la situation ne*

---

*mais que ceux-ci doivent être formés aux réalités sociales, humaines et économiques »* (PV de la commission Billères, séance 2 (12 avril 1956), p. 4.)

<sup>721</sup> PV de la commission Billères, séance 7 (25 mai 1956), p. 9.

<sup>722</sup> PV de la commission Billères, séance 3 (17 avril 1956), p. 7.

<sup>723</sup> « *Consiste-t-elle* », s'interroge ainsi l'adjoint au directeur de l'enseignement supérieur à propos de cette culture moderne, *« pour un ouvrier à écouter une sonate ou à lire Bossuet ? Peut-être. Mais il ne faut pas négliger de considérer qu'elle consiste aussi, pour un avocat par exemple, à se rendre capable de démonter le moteur de sa voiture. Il faut que cette culture comprenne des éléments techniques dans un humanisme moderne. » Ibid.*

<sup>724</sup> PV de la commission Billères, séance 4 (24 avril 1956), p. 8.

<sup>725</sup> Ainsi Lavergne à propos des concours déclare qu'il se « *préoccupe du sort des éliminés. Ce qui est démocratique c'est d'abord de les récupérer.* » PV de la commission Billères, séance 4 (24 avril 1956), p. 5.

*fera qu'empirer. Il faut transformer les structures de l'enseignement secondaire, par exemple, peut-être, en instituant un tronc commun »*<sup>726</sup>. Ce point de vue est largement relayé et appuyé par la plupart des membres de la commission, en reliant tronc commun et cycle d'orientation dans la double optique d'une plus grande justice sociale et d'une meilleure orientation dans les parcours scolaires. Raymond Poignant déclare ainsi qu'« *il faut faire cesser la ségrégation actuelle à 11 ans et s'orienter dans la voie du tronc commun, c'est-à-dire d'un régime scolaire où l'enfant étudiera et sera observé, avec une large participation des parents, des psychologues, des orienteurs »*<sup>727</sup>. Dans la même perspective, lorsque Daniel Waëles, se déclarant « *soucieux d'équité et d'efficacité* », « *estime le tronc commun indispensable* »<sup>728</sup>, le représentant de l'UNEF, M. De la Fournière, considère que « *le tronc commun s'insère tout à fait dans [un] soucis de promotion ouvrière* »<sup>729</sup>. En définitive, Henri Laugier synthétise bien la volonté que porte la commission à travers l'instauration d'un tronc commun : « *Il faut que saute le barrage catastrophique qui existe entre 11 et 12 ans.* »<sup>730</sup> Par ailleurs, au sein du second degré, Jean Jacob, qui s'accorde avec les propos de Denis Forestier affirmant que « *l'enseignement secondaire spécialise beaucoup trop tôt* »<sup>731</sup>, propose que le choix entre classique et moderne intervienne en 4<sup>e</sup> et non plus en 6<sup>e</sup><sup>732</sup>, ce qui suppose, pour mener à bien la réforme, de « *faire céder* » « *la puissante forteresse* » « *gardée par les partisans du grec et du latin* »<sup>733</sup>.

Le principe d'un tronc commun est donc retenu par la commission, notamment pour ces raisons d'équité sociale. Néanmoins, les positions en faveur d'un tronc commun ouvrant l'enseignement post-élémentaire à l'ensemble d'une classe d'âge sont également soutenues par d'autres motifs. L'idée d'un enseignement moyen est en effet conjointement défendue, au sein de la commission Billères, par les partisans d'une démocratisation du recrutement de l'enseignement supérieur dans l'optique d'une sauvegarde du statut international de la France et par ceux qui

---

<sup>726</sup> PV de la commission Billères, séance 7 (25 mai 1956), p. 2.

<sup>727</sup> PV de la commission Billères, séance 8 (1<sup>er</sup> juin 1956), p. 8.

<sup>728</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>729</sup> PV de la commission Billères, séance 9 (1<sup>er</sup> juin 1956 - après-midi), p. 3. Michel De la Fournière (1933-1988), futur agrégé d'histoire (en 1959) siège très souvent en remplacement de M. Rossignol. C'est lui qui présente les travaux de l'UNEF sur l'allocation d'étude à partir desquels la commission va elle-même se positionner.

<sup>730</sup> *Ibid.*

<sup>731</sup> PV de la commission Billères, séance 6 (14 mai 1956), p. 2.

<sup>732</sup> Cf. PV de la commission Billères, séance 7 (25 mai 1956), p. 6.

<sup>733</sup> PV de la commission Billères, séance 7 (25 mai 1956), p. 9.

souhaitent avant tout et pour elle-même une élévation globale du niveau culturel. La position des premiers est tout à fait explicitée dans ce passage de la note rédigée par Jean-Louis Crémieux-Brilhac concernant la démocratisation de l'enseignement supérieur :

*« L'accès à l'enseignement supérieur est déterminé, les débats de la Commission l'ont amplement prouvé, non pas à 18 ans, mais à 14 ans, voire à 11 ans. C'est donc au niveau d'âge 11-14 ans que l'effort de démocratisation devait donc être appliqué d'abord, et si un choix d'ordre financier s'imposait, nous considérons que la priorité devrait être donnée à l'Enseignement moyen et non à l'enseignement supérieur. »<sup>734</sup>*

Denis Forestier explique quant à lui dans une proposition de vœu qu'il s'agit d' « arriver au double objet de démocratisation et d'élévation du niveau culturel de base de la Nation »<sup>735</sup>. Cependant, pour l'un comme pour l'autre, la mise en place d'un enseignement moyen est une priorité. Cette question est tranchée lors de la huitième séance sans susciter de vifs débats sur le principe. L'idée d'un tronc commun structurant un enseignement moyen pour tous les élèves à partir de 11 ans est partagée et le ministre la présente comme une nécessité : « que soit donc organisé un enseignement commun, afin de retarder à 13 ans les choix essentiels »<sup>736</sup>. René Billères définit l'enseignement moyen en lien avec le principe d'orientation, sans toutefois réduire le premier à la seconde :

*« L'orientation n'est pas une sélection. [...] L'orientation est un état d'esprit qui consiste à penser que tous les enfants sont susceptibles de promotion et qu'on ne peut pas décider pour l'éternité de leur avenir. D'autre part, il ne faut pas gêner l'enseignement. On ne doit pas se contenter d'observer l'enfant : l'enseignement doit continuer. Les classes d'orientation sont donc des classes d'enseignement moyen et non des laboratoires, des instituts psycho-pédagogiques. Nous n'allons pas réformer l'enseignement pour faire de l'orientation mais pour le prolonger et pour que ne subsiste pas ce décret inique fixant le destin des enfants à l'âge de 11 ans. »<sup>737</sup>*

Jean Sarrailh partage l'avis du ministre et déclare qu' « il faut absolument créer un « Enseignement moyen » » afin de faire poursuivre leurs études aux enfants des familles rurales, qui bien souvent sont mal informées et décident en fonction de circonstances extérieures la poursuite ou non des études pour leurs enfants<sup>738</sup>. L'enseignement moyen est donc conçu comme

---

<sup>734</sup> M. CREMIEUX-BRILHAC : « Note sur la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur », p. 2, 15 juin 1956, in AN F/17/17507. Dans la même note, l'auteur écrit un peu plus loin : « Nous considérons en premier lieu que l'allocation d'études au stade de l'Enseignement supérieur ne se justifie que comme corollaire à une démocratisation au niveau de l'Enseignement moyen. »

<sup>735</sup> PV de la commission Billères, séance 12 (22 juin 1956), p. 12.

<sup>736</sup> PV de la commission Billères, séance 8 (1<sup>er</sup> juin 1956), p. 5. René Billères redira un peu plus tard à propos du projet de loi qu'il est en train d'écrire : « Ce qui est prévu, c'est une prolongation de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans, un enseignement commun de 11 à 13 ans. » Séance 11 (15 juin 1956), p. 1.

<sup>737</sup> PV de la commission Billères, séance 8 (1<sup>er</sup> juin 1956), p. 5. Les mots soulignés le sont dans le PV.

<sup>738</sup> *Ibid.*, p. 8.



un cycle d'orientation, destiné à permettre à tous les enfants de mener plus avant leurs études, en trouvant la voie qui leur convient. Cette vision rappelle celle défendue par le plan Langevin-Wallon, à ceci près qu'ici s'ajoutent de très concrètes considérations économiques. Néanmoins, la vision large d'un enseignement moyen devant ouvrir l'enseignement supérieur et le souci d'une élévation générale du niveau culturel de la nation inscrit incontestablement le projet dessiné sous le ministère Billères dans la lignée de celui conçu après la Libération. D'ailleurs, Jean Jacob précise que « *ce cycle d'orientation ressemblera d'assez près aux « classes nouvelles »* »<sup>739</sup>.

Quant aux modalités d'application de cet enseignement moyen, elles font apparaître des nuances dans les positions des uns et des autres, de même que dans les motifs qui le justifient. Tout d'abord, à propos de la durée du tronc commun et des enseignants qui y exercent. M. Monzat estime d'une part que les programmes ne doivent pas être semblables à ceux des actuelles classes de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>, car « *ceux-ci sont abstraits et [...] ne seraient pas des « bancs d'essai » satisfaisants* » et d'autre part que « *les classes du cycle d'orientation devraient avoir un petit nombre de maîtres, trois par exemple, et non dix.* »<sup>740</sup> Pierre Dhombres rappelle quant à lui qu'il soutient l'idée d'un tronc commun à la condition qu'y enseignent des maîtres qualifiés et que celui-ci ne dure pas plus d'un an, ce qui représente déjà, selon le représentant du SNES, « *un témoignage de compréhension de la situation par le Second degré* »<sup>741</sup>. Ensuite, au sujet du type d'établissement devant accueillir cet enseignement : doit-on procéder comme pour le projet Berthoin ou créer des établissements spécifiques ? L'idée d'établissements spécifiques obtient l'accord de principe de la plupart des membres, même si certains pensent que les difficultés matérielles seront trop grandes et qu'il vaut mieux harmoniser déjà les classes correspondantes en les gardant là où elles se trouvent. Cependant il convient au minimum, comme le souhaite Jean Jacob, de réunir les appellations des classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, des cours supérieurs et des classes de fin d'études afin qu'elles prennent désormais le nom commun de « *classes d'enseignement moyen* »<sup>742</sup>. Le ministre cependant ne met pas la question de l'établissement en discussion. Comme il l'affirme lui-même : « *Il faut que cet enseignement [l'enseignement moyen, commun] soit donné dans des établissements communs. Si nous laissons subsister des sixièmes et des cinquièmes dans des lycées, nous n'aurons rien fait. Nous pouvons construire des établissements*

---

<sup>739</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>740</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>741</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>742</sup> *Ibid.*, p. 10.

*modernes moins coûteux que les lycées et les construire par conséquent plus vite.* »<sup>743</sup> Pour Raymond Poignant, si l'on veut que l'orientation fonctionne, il faut non seulement un tronc commun entre 11 et 13 ans « *avec des établissements cantonaux ou intercommunaux* » mais également instituer « *ensuite, dans toute la mesure du possible, des établissements polyvalents [...] afin de faciliter les changements de voie qui se révéleraient nécessaires.* »<sup>744</sup> Ce dernier projet de construction d'établissements polyvalents après le tronc commun semble cependant difficilement réalisable pour un certain nombre de membres<sup>745</sup>. L'un d'eux, Roger Grandbois<sup>746</sup>, estime que les préjugés hostiles aux rapprochements des différentes voies sont trop grands dans la population... et aussi dans l'esprit des enseignants eux-mêmes. C'est pourquoi il préférerait que soit instituée avant tout une « *formation commune des maîtres* » ; « *un tronc commun des maîtres avant celui des élèves* »<sup>747</sup>, selon l'expression d'Henri Laugier. Sur ce dernier point enfin, devant d'éventuelles querelles vis-à-vis de la question des enseignants amenés à exercer au sein du tronc commun, le ministre prononce un discours visant à désamorcer toute revendication corporatiste :

*« Quels maîtres donneront cet enseignement ? Naturellement, parmi eux, figureront des maîtres du Second degré et il pourra y avoir une option latin, mais l'enseignement fondamental sera à base de français et de mathématiques. [...] Surtout que l'on ne se batte pas dans ce champ clos ; pas de querelle ! Cela peut-être simple et rapide. Pourquoi n'y aurait-il pas des instituteurs ? Ne peuvent-ils pas enseigner le français et les mathématiques ? Quelles querelles se justifient à ce sujet ? Qui a quelque chose à craindre ? On se bat sans savoir pourquoi, en prêtant des arrière-pensées aux autres. Que les enfants restent plus longtemps ensemble ; c'est là la réforme. Il faut savoir ce que l'on veut et le vouloir ensemble. »*<sup>748</sup>

Nous pouvons conclure sur les travaux de la commission Billères en retenant trois éléments concernant le tronc commun : celui-ci n'est contesté dans son principe par personne, et accepté dans sa forme par la majorité ; il est pensé dans le cadre d'un enseignement moyen destiné à mieux observer et orienter les élèves en vue du double objectif de promotion de tous les enfants et d'adaptation collective au développement économique et social des sociétés modernes ; la réforme de structure que fait intervenir l'instauration d'un tronc commun s'accompagne dans

---

<sup>743</sup> *Ibid.*, p. 8

<sup>744</sup> *Ibid.*

<sup>745</sup> Georges Lauré souligne par exemple qu'il paraît difficile de construire des établissements suffisamment grands pour pouvoir accueillir les installations existant dans les établissements techniques.

<sup>746</sup> Roger Grandbois est professeur à l'ENSET et chargé de mission au sein du cabinet de René Billères.

<sup>747</sup> PV de la commission Billères, séance 8 (1<sup>er</sup> juin 1956), p. 8.

<sup>748</sup> *Ibid.*, p. 6.

l'esprit des membres de la commission d'une nécessaire modification des méthodes pédagogiques et d'une redéfinition plus vaste de la culture. Cependant, c'est surtout dans le projet de loi rédigé par le ministre lui-même que cet enseignement moyen est le mieux décrit. L'exposé des motifs affirme ainsi à propos du projet de loi :

*« Il se propose de rendre plus cohérente et plus efficace notre organisation scolaire et universitaire et d'aboutir, par une démocratisation véritable de l'accès à toutes les formes de la culture, à cette expansion de l'enseignement et à cette promotion culturelle de la Nation qu'exigent, tant les conditions de la civilisation moderne, que l'application effective des principes fondamentaux de la République. »<sup>749</sup>*

Les « écoles moyennes d'orientation », telles qu'elles sont décrites par le projet de loi, doivent être un gage d'accès aux diverses formes de culture et pour cela rompre avec la logique de sélection. Il s'agit en effet de « *rechercher et développer chez les élèves les diverses aptitudes non en fonction d'une sélection mais en vue d'une promotion humaine générale.* »<sup>750</sup> De plus, le tronc commun est conçu comme devant permettre les poursuites d'études dans les « *enseignements diversifiés ultérieurs* » à travers l'organisation d'une véritable orientation. Il n'est donc pas un aboutissement mais une transition devant ouvrir les portes des enseignements courts (jusqu'à 16 ans) ou longs (baccalauréat puis enseignement supérieur). En ce qui concerne ces derniers, qui sont « *diverses formes d'enseignement du second degré* »<sup>751</sup>, le ministre cherche à rapprocher autant que possible leur esprit en assurant « *une plus étroite communauté de programme, de maîtres et, si possible, de locaux* »<sup>752</sup>. Cette intention se retrouve également dans la mise en place, prévue pour 1957, des premiers instituts régionaux de préparation pédagogique « *où seront formés, autant que possible en commun, les personnels des diverses branches de l'enseignement.* »<sup>753</sup>

---

<sup>749</sup> « Projet de loi portant prolongation de la scolarité obligatoire et réforme de l'enseignement public », exposé des motifs, in DECAUNES L. et CAVALIER M.-L., *op. cit.*, p. 358.

<sup>750</sup> *Ibid.*, p. 370.

<sup>751</sup> « ...données actuellement dans les lycées, collèges modernes et techniques, écoles nationales, cours complémentaires, centres d'apprentissage, cours et écoles d'enseignement agricole » : *Ibid.*, p. 373.

<sup>752</sup> Dans un exposé public donné le 16 janvier 1957 à la Tour d'Argent, René Billères explique ainsi à propos de l'enseignement général et technique long - prévu dans les lycées - de l'enseignement général et technique court - prévu dans les collèges- et de l'enseignement général de base ou initiation professionnelle, notamment à la vie agricole - prévu dans les écoles terminales : « *ces divers types et niveaux d'enseignement ou plusieurs d'entre eux seront, autant que possible, groupés dans un même établissement pour donner pratiquement aux élèves, à tous moments, des possibilités de réorientation et de promotion* », in « Résumé de l'exposé de M. René Billères », Déjeuner de la Tour d'Argent du 16-1-1957, in AN F/17/17508.

<sup>753</sup> « Projet de loi portant prolongation de la scolarité obligatoire et réforme de l'enseignement public », exposé des

Cependant, on peut légitimement s'interroger sur le bienfondé de la création d'un enseignement ayant sa logique propre : pourquoi ne pas considérer simplement qu'il faille ouvrir les enseignements de second degré à tous les enfants dès la fin de l'école primaire ? Ou encore, pourquoi ne pas prolonger cette école primaire de deux années ? Dans la pensée du ministre, le tronc commun doit correspondre à un enseignement allant au-delà du primaire - puisque doivent y intervenir de nouvelles disciplines - mais fondé sur une logique différente de celle inhérente à la pédagogie traditionnelle du second degré. En effet, le ministre déplore que seules « *l'intelligence spéculative, les facultés d'expression verbales et les aptitudes au raisonnement théorique* »<sup>754</sup> aient servi jusqu'ici d'outil de discrimination entre les « bons » et les « mauvais » élèves. Or, l'être humain s'épanouit à travers d'autres facultés et aptitudes dont la dignité n'est pas inférieure à celles-là. Établir un enseignement moyen, c'est donc construire une logique pédagogique différente permettant de « *mettre fin au préjugé antique d'une hiérarchie entre les tâches* »<sup>755</sup> :

« *C'est en particulier au souci de reconnaître une égale dignité à toutes les aptitudes humaines comme à toutes les tâches sociales que répond l'institution de l'enseignement moyen d'orientation ; son objectif est, en effet, de substituer à la sélection hâtive d'une élite en fonction d'une forme d'intelligence, la recherche et le développement de toutes les aptitudes, c'est-à-dire une promotion générale adaptée aux possibilités de chaque individu.* »<sup>756</sup>

Dans la même perspective, il est essentiel aux yeux du ministre que tous les enfants participent à cet enseignement moyen et, en l'occurrence, qu'aucun n'en soit dispensé, par exemple en allant directement au lycée. L'exposé des motifs précise en effet à propos de cette idée : « *Cette sélection des « meilleurs » à l'âge de 11 ans a été écartée comme rigoureusement incompatible avec le souci de démocratisation effective et d'orientation rationnelle qui inspire ce projet* »<sup>757</sup>. Outre qu'elle impliquerait de maintenir le concours d'entrée en 6<sup>e</sup>, ce qui serait contraire à l'esprit du projet en rendant de surcroît l'organisation de l'orientation impossible, cette sélection entraînerait « *la survivance inéluctable des cloisonnements socioéconomiques précédemment*

---

motifs, in DECAUNES L. et CAVALIER M.-L., *op. cit.*, p. 383.

<sup>754</sup> *Ibid.*, p. 365.

<sup>755</sup> *Ibid.* C'est mot pour mot l'expression utilisée dans le plan Langevin-Wallon, qui cependant y ajoute : « [...] *entre les tâches...* et les travailleurs » : cf. *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, Paris, P.U.F, 1964, p. 182.

<sup>756</sup> « *Projet de loi portant prolongation de la scolarité obligatoire et réforme de l'enseignement public* », exposé des motifs, in DECAUNES L. et CAVALIER M.-L., *op. cit.*, p. 365.

<sup>757</sup> *Ibid.*, p. 371.

dénoncés. »<sup>758</sup>

Enfin, cet attachement - conformément à l'esprit, revendiqué, de l'école unique - à la mise en commun de tous les enfants, indépendamment de leur origine sociale, conduit l'enseignement moyen à se fonder sur le principe de l'adaptation de l'institution scolaire au nouveau public qu'elle entend accueillir et promouvoir. Ces principes se traduisent concrètement, dans l'organisation de l'enseignement moyen, par deux années d'études communes au sein d'établissements communs, dont une année sans aucune option. La lecture des archives du projet Billères nous permet de comprendre que le ministre était personnellement favorable à un tronc commun plus long. Dans une note à propos d'une communication, on peut lire par exemple au sujet de l'« *aspect particulier du tronc commun* » : « *Durée des études — non encore fixée — mais début à 11 ans — Deux ou trois ou quatre années, peut-être même allant jusqu'à l'âge limite de la scolarité obligatoire* »<sup>759</sup>. Si le ministre fixe la durée de l'enseignement moyen à deux ans, c'est assurément conformément à son pragmatisme qui lui fait préférer les compromis et le réalisme immédiat des propositions. René Billères - on le voit à plusieurs reprises lors des travaux de sa commission - est en effet très attaché à la réalisation réelle, concrète et rapide de son projet et non concentré sur la seule définition philosophique de l'esprit général d'une réforme.

Dans l'organisation concrète du tronc commun, les programmes sont clairement esquissés. Ainsi, lors de la première année, l'enseignement :

*« comportera l'étude du français, une langue vivante, il fera une place convenable aux sciences d'observation, aux activités constructives rattachées au calcul, à la mécanique et à la géométrie, aux travaux manuels, à l'initiation artistique, plastique et musicale, enfin à l'étude du milieu conçue comme une méthode pour aborder concrètement les diverses disciplines, et en particulier, l'histoire, la géographie et les sciences naturelles. »*<sup>760</sup>

On le voit, la conception de l'enseignement moyen ne suppose pas seulement une modification des structures mais également une transformation, pour tous les enfants entre 11 et 13 ans, de la pédagogie. En effet, si le noyau des disciplines est constitué par le français et les mathématiques, selon l'affirmation du ministre lors des travaux de la commission, l'approche est différente de

---

<sup>758</sup> *Ibid.*

<sup>759</sup> Cf. AN F/17/17508.

<sup>760</sup> « Projet de loi portant prolongation de la scolarité obligatoire et réforme de l'enseignement public », exposé des motifs, in DECAUNES L. et CAVALIER M.-L., *op. cit.*, p. 372.

celle pratiquée dans le secondaire traditionnel. Non seulement de nouvelles disciplines interviennent, mais l'approche globale se veut concrète, partant de l'observation et de l'expérimentation. De ce point de vue, la pédagogie de l'enseignement moyen est sans doute plus proche de celle de l'école primaire ; elle s'inscrit cependant dans un cadre d'étude plus vaste que celle-ci. De plus, dès la seconde année, plusieurs options interviennent : « *l'étude du latin et de l'antiquité, l'initiation aux mathématiques et aux sciences théoriques, l'étude des mécanismes élémentaires, les travaux conçus en fonction de la vie pratique* »<sup>761</sup>. L'enseignement moyen présente donc bien une logique qui lui est propre, distincte du primaire comme du secondaire.

Il en va de même pour les enseignants appelés à y exercer. Roger Gal, alors « conseiller d'études pédagogiques » à la direction de l'enseignement du second degré<sup>762</sup>, appuie l'idée que malgré l'ampleur de la tâche à accomplir, une mesure à prendre immédiatement consiste dans « *la préparation d'un corps de professeurs et de spécialistes d'enseignements moyens, polyvalents, initiés à l'observation psychologique et humaine de l'enfant et aux perspectives économiques et sociales de l'économie moderne.* »<sup>763</sup> En outre, Roger Gal considère « *à la lumière d'expériences antérieures, Classes d'orientation de Jean Zay et Classes nouvelles* » que certaines conditions doivent être réunies pour assurer le succès de l'enseignement moyen. En particulier, d'un point de vue organisationnel, il lui semble que « *le personnel, l'administration locale et nationale, l'inspection de cette catégorie de classes, devrait échapper à toutes les directions actuelles de l'enseignement.* »<sup>764</sup> Autrement dit, l'enseignement moyen, pour échapper notamment aux suspicions, dirigismes et intérêts corporatistes ou personnels, doit être administré de manière autonome. Toutefois, cette question de la direction particulière de l'enseignement moyen est renvoyée aux textes d'applications<sup>765</sup>.

Cependant, c'est parce que la mise en place d'un enseignement moyen est vécue par certains syndicats comme une « primarisation » du second degré, que les oppositions au projet Billères vont se faire puissantes. Ainsi François-Georges Dreyfus conclut-il dans son article bien

---

<sup>761</sup> *Ibid.*

<sup>762</sup> Avec M<sup>lle</sup> Roby et M. Weiler.

<sup>763</sup> GAL Roger : « Quelques suggestions sur la mise en place du cycle d'enseignement moyen d'après le projet de réforme », in AN F/17/17508, p. 8.

<sup>764</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>765</sup> Cf. les débats lors du Conseil de l'enseignement du Second degré, rapportés dans l'Université syndicaliste, n° 149, du 25 septembre 1956, p. 4.

connu qu'« *en raison du manque d'ardeur des socialistes et de certains radicaux impressionnés par l'opposition très ferme des syndicats enseignants politiquement très proches d'eux, en raison aussi de la conjonction des oppositions du Parti Communiste et de la droite, le projet est enterré par l'Assemblée nationale.* »<sup>766</sup>

---

<sup>766</sup> DREYFUS François-Georges : « Un groupe de pression en action : les syndicats universitaires devant le projet de Billères de réforme de l'enseignement (1955-1959) », in : *Revue française de science politique*, 15<sup>e</sup> année, n°2, 1965. p. 213-250, p. 245.

doi : 10.3406/rfsp.1965.418429

[http://www.persee.fr/doc/rfsp\\_0035-2950\\_1965\\_num\\_15\\_2\\_418429](http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1965_num_15_2_418429)

## 2. Le tronc commun, outil de sélection au service des filières d'excellence.

### 2.1. Caractéristiques communes

Les projets de réforme abordés ici partagent, au-delà de leurs divergences, un point commun particulier : ils ont tous pour souci principal l'amélioration qualitative du recrutement de l'élite. À cette fin, ils ne transforment pas la filière considérée comme celle de l'élite, à savoir, la voie classique traditionnelle. L'idée dominante réside dans la mise en place d'un système d'orientation efficace permettant aux seules aptitudes de déterminer les places des élèves dans telle ou telle voie. Il y a donc un indéniable souci de justice, au service d'une sélection efficace. Selon l'origine de leur élaboration ainsi que leur éventuelle application, on peut classer ces projets en quatre catégories : ministériels ; réalisés ; de partis politiques ; de commissions. Pour cette dernière catégorie, nous pensons au rapport de la commission de l'Éducation nationale pour le VI<sup>e</sup> Plan, en 1971. Pour les projets de réforme ministériels, il s'agit de celui de Victor Delbos, en 1949, des deux projets d'André Marie<sup>767</sup> en 1953, ainsi que de Jean Berthoin en 1955. Concernant les réformes réalisées, il y a lieu de considérer celle du même Jean Berthoin en 1959, ainsi que celle de Christian Fouchet en 1963, sans parler de la réforme Giscard-Haby, dite du collège unique, que nous inscrivons, eu égard à son évolution (cf. partie 1, chapitre 1), plutôt dans ce référentiel que dans celui étudié au chapitre précédent<sup>768</sup>. Enfin, pour ce qui est des propositions de loi émanant des partis politiques, nous faisons référence à celle des députés apparentés Union des démocrates pour la République (UDR) en 1969 ainsi que, dans une moindre mesure, à celles du PCF en 1955 et 1956.

En premier lieu, ces projets ne proposent pas de tronc totalement commun à tous les élèves à l'exception de la réforme Berthoin de 1959 qui institue une période d'enseignement commun de 3 mois, qui se déroule toutefois dans des établissements qui ne sont pas unifiés. Deux cas de figure se présentent :

---

<sup>767</sup> Le premier correspond au *Projet de réforme de l'enseignement du second degré*, écrit par Charles Brunold, le directeur général de l'enseignement du second degré, tel qu'adopté après modification par le Conseil supérieur le 24 juin 1953. Le second est le *Projet de loi portant organisation de l'enseignement public* présenté en novembre 1953. Cf. DECAUNES L. et CAVALIER M.-L., *op. cit.*, p. 301-306 pour le premier et p.307-312 pour le second.

<sup>768</sup> Il en aurait sans doute été différemment si le référentiel de *Savoirs et savoir-faire à l'issue de la scolarité obligatoire* était entré en application en 1977, avec les changements dans le corps professoral que cela supposait.



- les projets qui n'intègrent pas de tronc commun : différentes sections coexistent ainsi dès la sixième. C'est le cas dans les projets Marie, qui prévoient que l'enseignement du cycle d'orientation (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>) soit non seulement donné dans les établissements divers existants (lycées et collèges, cours complémentaires, établissements techniques) mais reste également « conforme à la vocation de ces établissements »<sup>769</sup>. Dans une autre mesure, on retrouve ce principe de sections différenciées dans la réforme Fouchet de 1963 instituant les collèges d'enseignement secondaire, à la différence que ces sections commencent à être regroupées au sein d'un même établissement. Enfin, les travaux de la commission de l'Éducation nationale pour le VI<sup>e</sup> plan ne prévoient pas de modifier cet état de fait.

- tous les autres projets, qui intègrent un tronc commun partiel, dès la sixième. Le projet de Victor Delbos inaugure ainsi en 1949 une série de projets qui font démarrer les options dès la sixième. Le tronc commun prévu dans ces projets présente ainsi la particularité de permettre la constitution de véritables sections, par l'intermédiaire des options, ou au moins d'une section classique. En effet, aucun ne précise que la constitution des classes doit être indépendante des groupements d'options.

C'est la lecture que nous faisons, pour le cas le moins évident, dans les propositions de loi déposées par le PCF. En effet, si le tronc commun du cycle d'observation et d'orientation dure quatre années, il n'est pas précisé qu'un enseignement totalement commun doive avoir lieu. Il est simplement stipulé que : « Parallèlement à ces matières de base étudiées par tous les enfants, les options prennent un développement progressif »<sup>770</sup>. Cette formule n'entre en effet pas en contradiction avec une application éventuelle de la loi comprenant un tronc commun partiel dès le départ. C'est d'ailleurs en ce sens que le rapporteur de la loi devant l'assemblée nationale, Hippolyte Ducos, le comprend et l'exprime lors de la séance du 23 juillet 1957<sup>771</sup>. Or, ce point n'étant pas rectifié par le groupe communiste lors des discussions qui suivent, les 24, 25 et 26

---

<sup>769</sup> Projet de loi André Marie portant organisation de l'enseignement public, *ibid.*, p. 308.

<sup>770</sup> « Proposition de loi tendant à réaliser la réforme de l'enseignement » n° 10356, présentée par M. Cogniot et les membres du groupe communiste, députés devant l'Assemblée nationale le 10 mars 1955, *JO, Documents parlementaires*, in *Annales de l'Assemblée nationale*, n° 188, p.522, et « Proposition de loi tendant à réaliser la réforme de l'enseignement » n° 2038, présentée par M. Cogniot et les membres du groupe communiste, députés devant l'Assemblée nationale le 1<sup>er</sup> juin 1956, *JO, Documents parlementaires*, annexe du n° 60 du 2 juin 1956, p. 1657.

<sup>771</sup> « La proposition de loi de M. Cogniot se différencie du projet ministériel sur les points suivants qui sont essentiels : [...] Option, dès la première année, du cycle d'orientation avec utilisation des établissements existants ». *JO, Documents parlementaires*, séance du 23 juillet 1953, annexe n° 5596, p. 2653.

juillet, nous considérons que ce projet ne prévoit pas de période au sein du cycle d'orientation pour un tronc totalement commun et que les options y jouent ainsi dès le départ. Dès lors, rien ne s'oppose à ce qu'une option, latin par exemple, permette de constituer une filière de type secondaire dès la sixième, étant donné qu'aucune précision n'est donnée quant à l'organisation des classes. C'est également le cas, mais de manière tout à fait explicite, concernant la proposition de loi déposée par le groupe UDR en 1969, qui affirme que le latin peut être choisi en option dès le début du cycle moyen. En outre, ce projet prévoit l'existence d'une section particulière à côté du tronc commun, pour les « *élèves, qui, pour des raisons diverses, ont quitté le cycle élémentaire sans avoir atteint le niveau considéré comme normal* »<sup>772</sup>.

La réforme Berthoin, en 1959, prévoit quant à elle un tronc commun à tous les élèves, couvrant la durée du premier trimestre. Toutefois, cette période est avant tout définie, comme nous le verrons, en référence à l'enseignement classique.

Nous avons par ailleurs déjà évoqué les travaux du Conseil économique de 1956, qui font état d'un tronc commun destiné à promouvoir les élèves les meilleurs. Le tronc commun n'y est ainsi ni un instrument de promotion collective, ni un outil au service d'une culture commune.

En second lieu, entre 1949 et 1963, autrement dit, avant que Christian Fouchet n'instaure les CES, le tronc commun est toujours dispensé dans les divers établissements existants, et ainsi se rattache, malgré le programme commun, aux particularités de ceux-ci, compromettant le principe d'une culture commune. La proposition de loi déposée par Jean Capelle et les députés apparentés UDR est la seule, dans ce contexte, à parler d'un enseignement « moyen » dans des établissements communs, mais elle intervient six ans après l'institution et le développement des CES. Par ailleurs, en dehors des propositions de loi des députés communistes, il n'est pas prévu de formation commune pour les enseignants, qui continuent d'appartenir aux divers ordres existants.

En troisième lieu, dans la plupart de ces projets, la conception de l'orientation tend davantage vers une forme améliorée de sélection tant elle semble découler d'une certaine

---

<sup>772</sup> « Proposition de loi relative à la structure et à la mission des enseignements fondamentaux », présentée par MM. Capelle, Cressard, Gissingier, Marcus, Missoffe, Royer et Sudreau, députés (UDR) à l'Assemblée nationale, séance du 19 décembre 1969, in *Annales de l'Assemblée nationale n° 221, Documents parlementaires*, p. 1282.

naturalisation des aptitudes. Dans cette optique, la vertu du tronc commun réside plutôt dans sa capacité à ne pas laisser de côté des élèves capables, comme ceux de l'enseignement rural par exemple, afin d'élargir le bassin de recrutement de l'élite et ainsi de ne pas perdre les forces vives de la nation. En effet, le cycle d'orientation y est décrit, par exemple dans le second projet Marie comme un outil de « *recherche des aptitudes* »<sup>773</sup> et dans le premier texte de Jean Berthoin, comme un instrument de « *prospection des aptitudes* »<sup>774</sup>, sous-entendant, ici comme dans les autres projets, que les aptitudes ne sont pas à construire lors du cycle mais qu'elles y sont découvertes. Le principal travail des enseignants à cette étape de la scolarité réside ainsi dans la capacité à déceler les aptitudes qui sont donc davantage appelées à se révéler qu'à se développer. Certains textes, comme ceux de Victor Delbos et de Jean Berthoin emploient explicitement le terme de « *dons* »<sup>775</sup>. Le premier considère en outre que le but véritable du système est « *d'éliminer les incapables et d'encourager les travailleurs* »<sup>776</sup>, laissant ainsi penser que la capacité ou l'incapacité n'est pas la conséquence de la mise au travail mais relève plutôt d'une disposition naturelle. De la sorte, l'orientation au sein de ces projets ne se fonde pas d'abord sur les goûts des élèves mais sur leur aptitude à suivre telle ou telle voie, entendu que ces différences d'aptitudes, plus ou moins cachées chez les élèves, semblent plus attachées à leur personnalité qu'au travail produit à l'école. De là découle l'idée récurrente de ne pas retarder les enfants les plus doués. Le Conseil économique précise ainsi : « *il n'y a [...] aucune raison pour que ces enfants bien doués soient retardés dans le cours de leurs études par leurs camarades qui seront sélectionnés progressivement dans le cadre du tronc commun* »<sup>777</sup>. Il faut noter que les projets du PCF échappent toutefois à cette logique globale dans la mesure où ils affirment comme postulat de départ « *les droits de l'enfant et de l'adulte à l'instruction* »<sup>778</sup>.

En quatrième lieu, on note une crainte partagée à l'égard d'une baisse du niveau. La perspective de l'orientation-sélection que nous venons d'observer s'inscrit en effet dans une

---

<sup>773</sup> « Projet de loi André Marie portant organisation de l'enseignement public », in DECAUNES L. et CAVALIER M.-L., *op. cit.*, p. 308.

<sup>774</sup> « Projet de loi portant réforme de l'enseignement public », in DECAUNES L. et CAVALIER M.-L., *op. cit.*, p. 344.

<sup>775</sup> *Ibid.*, p. 293 pour le premier, p. 394 pour le second.

<sup>776</sup> *Ibid.*, p. 291.

<sup>777</sup> Conseil économique : « Étude des aspects économiques et sociaux de la réforme de l'enseignement », publié au Journal Officiel du 12 juin 1956, p. 418.

<sup>778</sup> « Proposition de loi tendant à réaliser la réforme de l'enseignement » n° 2038, du 2 juin 1956, *op. cit.*, p. 1657.

conception hiérarchisée des filières. Malgré l'effort consenti pour élargir le second degré, la simple appellation, comme dans les projets Marie par exemple, de second degré *normal* et second degré *spécial* en est un signe évident. La formule du projet Berthoin est également éloquente : alors que tel élève « peut *poursuivre, avec fruit, l'enseignement secondaire* » (le verbe pouvoir renvoie à une capacité, une aptitude), tel autre « *est mieux fait pour les études professionnelles* »<sup>779</sup> (c'est un don de la nature : il est ainsi *fait*). On comprend ici en outre que l'enseignement secondaire nécessite des aptitudes qui non seulement ne sont pas données à tous mais sont également l'apanage des meilleurs. Par ailleurs, loin de postuler qu'un tronc commun à tous les élèves pourrait élever le niveau global de la nation, les propositions de loi sont attachées à ne pas retarder les meilleurs élèves ainsi qu'à écarter des voies générales longues ceux qui par leur présence sont accusés de tirer l'ensemble vers le bas. Ainsi, le projet Delbos ne souhaite pas « *courir le risque [...] d'abaisser le niveau de l'enseignement* »<sup>780</sup>. C'est une posture qui est très présente chez la plupart des professeurs agrégés, au sein de la Société des agrégés évidemment, qui en fait son leitmotiv, mais également au sein du SNALC ainsi que du SNES, au moins jusqu'au milieu des années 1960. La condamnation du tronc commun pour les deux premiers et son acceptation dans une version limitée pour le dernier sont fondées sur la volonté de ne pas mettre en commun des élèves aux aptitudes jugées trop dissemblables, afin de pas retarder les meilleurs et ne pas laisser s'écrouler le niveau des études secondaires.

En dernier lieu, il ressort des projets attachés à ce chapitre une conception de la justice fondée sur le principe d'égalité des chances d'accès au second degré. Le tronc commun doit pouvoir permettre aux élèves, quelle que soit la situation financière de leur famille, ou leur situation géographique, de voir éprouver leurs aptitudes par l'intermédiaire d'un cycle d'orientation. Il est jugé injuste dans le cadre de ces réflexions, qu'un enfant bien doué soit écarté des voies les meilleures. Nous sommes donc tout à fait dans le cadre d'une démocratisation de la sélection.

---

<sup>779</sup> « Projet de loi portant réforme de l'enseignement public », in DECAUNES L. et CAVALIER M.-L., *op. cit.*, p. 344.

<sup>780</sup> « Projet de loi Delbos », in DECAUNES L. et CAVALIER M.-L., *op. cit.*, p. 293.

Principaux projets et propositions sur le tronc commun (TC) ou cycle d'orientation - 2. Sans modification du secondaire Démocratisation de la sélection		Cycle d'orientation				Type d'enseignement			Établissements		Scolarité	Maîtres			
		Durée	TC Total	TC Partiel	Sans TC	Sans modification du début des études secondaires	Spécifique, impliquant report du début des études secondaires	« Moyen »	Spécifiques au cycle d'orientation	Noms	Âge de fin de l'obligation scolaire	Brassage de maîtres des 2 ou 3 ordres existant	maîtres de matières communes spécialisés	Maître spécifique	Niveaux de formation
1949	Projet Delbos	2 ans		2 ans		x			NP		14	x			Ecoles normales départementales (4 ans à partir de 15 ans ou 1 an après bac) et CAPES ou AGREG.
1953	Premier projet Marie	2 ans			x	x					14	x			
1953	Deuxième projet Marie	2 ans			x	x					14	x			
1955	Proposition de loi du PCF	4 ans		4 ans		x					16		x		
1955	Premier projet Berthoin	2 ans		2 ans		x		x	G.E.O.		16	x			
1956	Avis du conseil économique	2 ans		2 ans		x		x			16	x			
1956	Proposition de loi du PCF	4 ans		4 ans		x					16		x		
1959	Réforme Berthoin	2 ans	3 mois			x					16	x			
1963	Réforme Fouchet	4 ans			x	x		x	CES		16	x			
1969	Proposition de loi UDR	4 ans		4 ans		x		x	Collèges		18	NP			Non précisé
1971	Commission de l'Éducation nationale pour le VI <sup>e</sup> Plan				x						16	x			

## 2.2. L'exemple de la réforme Berthoin : Du projet de 1955 à la loi de 1959.

En confiant à un comité<sup>781</sup> l'étude d'un projet de réforme de l'enseignement, Jean Berthoin a tracé les thèmes prioritaires qui devaient nourrir les débats et structurer le plan de travail de sa réforme. Parmi eux se trouvent « *l'inadaptation de certains élèves aux enseignements qu'ils suivent, la définition d'un enseignement court appelé à former les cadres moyens du pays, l'organisation d'un cycle d'orientation, les rapports entre les enseignements*

<sup>781</sup> Le « comité d'étude de la réforme de l'enseignement », présidé dans un premier temps par le recteur de l'académie de Paris Jean Sarrailh, puis par Edmond Faral du fait de l'état de santé du premier, a tenu 19 réunions du 17 décembre 1954 au 25 avril 1955, salle Paul Lapie à Paris.

*techniques, du second degré et de l'enseignement supérieur [...] »<sup>782</sup> ; l'idée d'un enseignement moyen ouvert à tous n'apparaît donc pas. Les débats parlementaires montrent que les députés somment le ministre de situer son action dans le cadre de l'augmentation constante des effectifs d'élèves scolarisés, la vague démographique issue des nombreuses naissances d'après-guerre étant de surcroît un sujet d'inquiétude partagée<sup>783</sup>. Dans ce cadre, une forte demande lui est formulée au sein de l'Assemblée nationale - et notamment par la commission des finances - afin qu'il utilise au plus vite les crédits déjà votés et en fasse débloquer davantage pour résoudre les problèmes posés par le flux grandissant d'élèves à tous les degrés d'enseignement. Pour Jean Berthoin, la réponse à ces « problèmes » passe par le développement et la revalorisation de l'enseignement technique et l'organisation en son sein de filières courtes et non par la réorganisation des enseignements supérieurs en vue de leur ouverture à un plus grand nombre. Comme il le dit explicitement devant l'Assemblée nationale, quelques jours avant la première réunion du comité présidé par Jean Sarrailh :*

*« Des voix nombreuses regrettent que 3 p. 100 seulement des étudiants appartiennent à la classe ouvrière et paysanne. Je crois avec elles à la nécessité de porter remède à cette situation. Mais je voudrais vous proposer une remarque sur laquelle nous serons certainement tous d'accord. La voie de l'enseignement supérieur n'est pas le seul chemin de la promotion sociale. Si l'on veut obtenir la proportion exacte, il ne faut pas méconnaître les authentiques et importants moyens de promotion sociale qu'offre l'enseignement technique, moyen et supérieur, ses nombreuses écoles d'ingénieurs et, par exemple, ses excellentes écoles d'ingénieurs d'arts et métiers. Il serait inexact et dangereux de donner à penser que la seule ascension véritable s'effectue par la voie des lycées et de l'enseignement supérieur. La promotion par le moyen des carrières techniques est tout aussi authentique et il arrive qu'elle cause moins de déceptions. »<sup>784</sup>*

La question de la démocratisation de l'école, si elle n'est pas absente de son discours, ne semble toutefois pas au premier rang des préoccupations du ministre. En effet, le discours de ce dernier à propos de l'enseignement technique n'est pas du même ordre que celui que défendaient Paul Langevin ou Henri Wallon. Il ne s'agit pas ici de réhabiliter la dignité d'un aspect de l'activité humaine (travaux techniques et manuels), ni sa capacité à offrir une voie de réalisation à la personne, pas davantage que de réinterroger notre conception de la culture. En réalité l'argument défendu est celui de la promotion sociale réduite à la promotion professionnelle, dans la mesure

---

<sup>782</sup> JO, Débats parlementaires, Assemblée nationale, séance du 12 décembre 1954, p. 6169, que l'on peut consulter sur internet à l'adresse suivante : <http://4e.republique.jo-an.fr/>

<sup>783</sup> Comme le dit J. Berthoin : « À la vérité, c'est même au-delà de cette rentrée de 1955 que nous devons porter nos prévisions ; c'est vers 1956 et, plus encore, vers 1957, époque où la vague de la natalité déferlera sur le secondaire ; ce n'est pas au dernier moment qu'il faudra se préparer à la recevoir. » *Ibid.*, p. 6166.

<sup>784</sup> *Ibid.*, p. 6168.

où elle présente les voies techniques sous l'angle de leur capacité à offrir des places sociales élevées et des situations rémunératrices. Lors de la conférence de presse qui suit les travaux du comité, le ministre de l'Éducation nationale se situe explicitement dans le cadre d'une adaptation de l'école aux exigences économiques et sociales : « *L'inadaptation de notre enseignement aux besoins de la nation et, par voie de conséquence, aux possibilités effectives d'emploi est une évidence sur laquelle tout le monde est unanime. Une réforme, demandée de toute part, était donc nécessaire et urgente.* »<sup>785</sup>

Parmi les différences qui séparent le projet de Jean Berthoin de celui du comité Sarrailh, on souligne habituellement, dans le plan du ministre, le maintien du baccalauréat. Cependant, dans le cadre de notre travail, c'est la transformation de l'enseignement moyen qui représente l'aspect déterminant. Le projet établi par le comité d'étude de la réforme de l'enseignement a été présenté, amendé et adopté par les différentes directions d'enseignement avant d'être discuté et de connaître de nouveaux amendements au sein du Conseil supérieur de l'Éducation nationale qui l'adopte sous une forme nouvelle le 25 avril 1955<sup>786</sup>. Jean Berthoin effectue alors de légères modifications avant de déposer le 4 août 1955, sur le bureau de l'Assemblée nationale, son projet de loi dans la forme que nous lui connaissons. La durée globale du cycle, le caractère totalement commun de la première année, le type d'établissements, la direction administrative, le type de maîtres ainsi que le caractère autonome de l'enseignement moyen sont les points qui ont été modifiés. Avant de tenter d'éclairer les motifs de ces transformations, nous pouvons analyser ce qu'elles impliquent. Le projet du ministre abandonne par exemple l'unification des établissements de l'enseignement moyen en y préférant l'institution de « *groupes d'essais et d'orientation* ». Ces derniers sont répartis entre les établissements très divers : « *les lycées, les lycées techniques, les collèges, les collèges techniques et les écoles communales, intercommunales et cantonales de l'enseignement primaire* »<sup>787</sup>, ce qui revient finalement à vider de sa substance le principe d'école commune. Si le projet veut regrouper tous les élèves inscrits dans les 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> des lycées et collèges, cours complémentaires et classes de fin d'études, les

---

<sup>785</sup> « Conférence de presse sur la réforme générale de l'enseignement », in AN, F17/17505, p. 2.

<sup>786</sup> Il apparaît en effet à la lecture des archives que le texte présenté au CSEN n'est pas celui voté par le comité Sarrailh mais une version déjà transformée. Parmi les modifications, le cycle d'orientation a été réduit à deux ans, faisant disparaître l'année d'étude commune.

<sup>787</sup> « Projet de loi portant réforme de l'enseignement public », présenté par Jean Berthoin (1/08/1955), art. 34, in DECAUNES et CAVALIER, *op. cit.*, p. 354.

situations seront pourtant très différentes entre les écoles urbaines et rurales. Même au sein des premières, tous les élèves devant participer au regroupement dans un établissement particulier, on comprend que ces « unités » ou « groupes » d'essais et d'orientation n'allaient pas présenter le même profil en fonction de leur implantation dans un grand lycée ou un cours complémentaire. Par ailleurs, imaginait-on envoyer les fils de familles aisées dans les regroupements situés dans les écoles primaires ? Au sein des écoles rurales, la situation est encore plus délicate puisqu'il est prévu une différenciation précoce entre élèves : « dans les campagnes, la « préorientation » intervenue à 11 ans dirigera les élèves le plus sûrement doués vers les « unités d'essais et d'orientation » les mieux dotées où il sera donné un enseignement moyen complet. »<sup>788</sup> Quant aux autres élèves, ils recevront cet enseignement moyen en fonction des possibilités avec les trois options (ou « essais »), ou seulement deux, voire une. De la sorte, en premier lieu, du fait de la séparation des élèves en fonction d'aptitudes détectées précocement, le projet ne quitte pas les travers de la sélection. En second lieu, l'orientation court le risque d'être déjà jouée du fait de la diversité des établissements qui gardent leurs caractéristiques administratives, et dont on peut penser qu'ils conserveront - malgré leur autonomie pédagogique stipulée dans la loi (art. 34) - leur logique et leurs destinations propres. Nous ne sommes donc plus dans le cadre de l'école commune tracée par le comité Sarrailh au sein de laquelle l'orientation aurait pu jouer un rôle plus important. En outre, il n'est pas question de créer une direction propre<sup>789</sup> à cet étage ni un corps de professeurs particuliers. Les maîtres de l'enseignement moyen, en effet, appartiennent « aux divers ordres d'enseignement »<sup>790</sup>. Il est néanmoins prévu qu'ils reçoivent « une formation pédagogique spéciale ».

Afin de comprendre pour quelles raisons l'enseignement moyen a ainsi perdu sa substance d'un projet à l'autre, il convient de prendre en compte cette position du ministre concernant l'enseignement du second degré qui intervient dans une réflexion sur l'organisation d'un enseignement moyen et d'orientation :

*« Cette organisation doit s'efforcer de réaliser, entre tous les jeunes Français, une égalité de condition et une unité de formation, au moins au départ, de manière à fournir*

---

<sup>788</sup> « Conférence de presse sur la réforme générale de l'enseignement », in AN, F17/17505, p. 10-11.

<sup>789</sup> Pour rappel, ce n'était pas non plus le cas dans les conclusions du comité Sarrailh qui en avait simplement évoqué la possibilité.

<sup>790</sup> « Projet de loi portant réforme de l'enseignement public », présenté par Jean Berthoin (1/08/1955), art. 48, in DECAUNES et CAVALIER, *op. cit.*, p. 355.



*à notre société, à tous les niveaux, les hommes dont elle a besoin. Personne n'ignore l'importance que doit jouer l'orientation dans une réforme, bien comprise, de l'enseignement ; mais je ne voudrais pas que ce souci, bien légitime, pût gêner, en particulier, un enseignement du Second Degré, qui nécessite une lente imprégnation. »*<sup>791</sup>

De la sorte, il apparaît distinctement qu'il n'est pas question pour Jean Berthoin de poursuivre l'idée défendue par Charles Brunold au moment des réunions du comité Sarrailh affirmant que l'enseignement secondaire devait être repoussé après l'enseignement moyen afin d'assurer la réussite de la période d'orientation<sup>792</sup>. Aussi, dans le projet du ministre, tous les élèves se destinant à l'enseignement secondaire peuvent-ils choisir dès le début de la première année l'option A, correspondant aux études classiques. En effet, outre le fait que l'enseignement moyen est raccourci d'une année par rapport au projet du comité, il n'est pas prévu de période totalement commune, les 3 options ou « essais d'orientation » commençant - quasiment (voir *infra*) - dès le départ. Jean Berthoin s'inscrit ainsi, sur ce point, dans la ligne des défenseurs de l'enseignement secondaire dont l'argument phare repose sur la nécessité postulée d'une « lente imprégnation ». Dans le texte de la conférence de presse présentant le projet de loi, le ministre décrit d'ailleurs les quatre possibilités de poursuite d'études faisant suite à l'enseignement moyen d'une manière tout à fait révélatrice : dans trois cas sur quatre, il s'agit d'une « entrée » : dans « *l'enseignement professionnel long* » ; « *l'enseignement professionnel court* », ou encore dans « *l'enseignement primaire terminal* ». Au contraire, dans le premier cas envisagé, il s'agit d'une « poursuite de *l'enseignement général* »<sup>793</sup>, marquant bien ainsi la continuité. Cependant, si Jean Berthoin était allé complètement dans le sens des défenseurs de l'enseignement classique, c'est l'expression « enseignement moyen » elle-même qui aurait disparu du projet de loi. En effet, la suppression du terme « moyen » a été demandée via un amendement proposé par les représentants de l'enseignement supérieur, lors des délibérations, en juin 1955, du Conseil supérieur de l'Éducation nationale (CSEN) à partir du projet modifié du comité Sarrailh. Marcel Durry explique à cette occasion que cet amendement doit permettre de faire en sorte « *que cet*

---

<sup>791</sup> « Le ministre de l'Éducation nationale à MM. les membres du Conseil supérieur de l'Éducation nationale », in AN, F17/17505, p. 3.

<sup>792</sup> « [...] *il faut avoir le courage de dire que l'enseignement secondaire commencera à 14 ans* », PV de la 6<sup>e</sup> séance du comité d'étude de la réforme de l'enseignement, p. 7, in AN F17/17506.

<sup>793</sup> « Conférence de presse sur la réforme générale de l'enseignement », in AN, F17/17505, p. 12. C'est nous qui soulignons.

*enseignement appartenant au second degré* »<sup>794</sup>. Le rapporteur du projet d'Alger soutient en effet pleinement l'idée que Maurice Lacroix défend, à savoir, la simple suppression de l'enseignement moyen, celui-ci étant présenté par ce dernier comme « *mutilant l'enseignement secondaire* »<sup>795</sup>. L'amendement n'étant toutefois pas adopté, le terme « enseignement moyen » figure dans le projet modifié du CSEN, à partir duquel le ministre va travailler.

Il est incontestable que la prise en compte par le ministre du point de vue des représentants de l'enseignement secondaire et supérieur va jouer un rôle décisif dans la future adoption de son projet. La lecture des procès-verbaux des séances délibératives du CSEN révèle à quel point l'enjeu de la période correspondant à l'enseignement moyen est à leurs yeux un enjeu crucial. En effet, la simple possibilité de réserver une période d'enseignement commun au début de la première année avant les différenciations en sections a provoqué de vives tensions lors des débats. La courte adoption (par trois voix d'écart) d'un amendement visant à faire déterminer par décret la durée de cette période a même provoqué une interruption de séance. Finalement, les représentants de l'enseignement secondaire, à travers la voix d'Albert-Claude Bay<sup>796</sup> se résolvent à envisager « *une période blanche mais aussi réduite que possible [...] limitée à un mois [afin] que toutes les sections soient mises en place après les vacances de la Toussaint.* »<sup>797</sup> Ils seront entendu puisque le texte de loi définitif stipule à propos des enseignements d'essais qu'ils seront simplement « *institués à l'expiration d'une courte période* »<sup>798</sup>.

Or, le projet de loi du ministre doit aussi beaucoup à un autre avis que ceux des membres du CSEN. Aussi surprenant que cela puisse paraître de prime abord, la position de Jean Berthoin sur l'enseignement moyen peut en effet être également interprétée comme découlant logiquement des conseils... de Charles Brunold lui-même. Il convient ainsi de s'arrêter quelques instants sur

---

<sup>794</sup> « Délibérations du Conseil supérieur de l'Éducation nationale en date des 21, 23, 24 et 25 juin 1955. Notes relatives au débat sur le projet portant réforme de l'enseignement. », in AN, F17/17505, p. 3.

<sup>795</sup> *Ibid.*, p. 2. Il faut se souvenir que le plan d'Alger prévoyait que « l'étage moyen de l'enseignement » devait être, à la suite de l'école élémentaire, « l'école secondaire technique, classique ou moderne ». L'idée défendue par le projet était en effet que « tous les enfants [soient] versés dans le secondaire. » Cf. Plan d'Alger présenté in DECAUNES et CAVALIER, *op. cit.*, p.262 et 263.

<sup>796</sup> Albert-Claude Bay (1901-1970), professeur agrégé de mathématiques, est secrétaire général adjoint du SNES de 1949 à 1955 et membre de la CA nationale du SNES de la Libération jusqu'à sa retraite en 1966.

<sup>797</sup> « Délibérations du Conseil supérieur de l'Éducation nationale en date des 21, 23, 24 et 25 juin 1955. Notes relatives au débat sur le projet portant réforme de l'enseignement. », in AN, F17/17505, p. 9.

<sup>798</sup> « Projet de loi portant réforme de l'enseignement public », présenté par Jean Berthoin (1/08/1955), art. 5, in DECAUNES et CAVALIER, *op. cit.*, p. 350.

l'évolution de la pensée de ce dernier, car elle semble emblématique d'une certaine approche du ministère sur la question de l'enseignement moyen. En effet, Charles Brunold, dans le cadre des délibérations du CSEN va jusqu'à proposer que trois mois d'orientation, alors en débat, aient lieu à la fin de l'enseignement primaire<sup>799</sup>. Ceci apparaît en contradiction avec les thèses qu'il soutenait pendant les travaux du comité Sarrailh. Cette posture s'éclaire néanmoins à la lecture des notes qu'il fait parvenir au ministre pendant et à la suite des travaux du comité, qui mettent en avant le pragmatisme réformiste du directeur général de l'enseignement du second degré. Il y explique en effet à nouveau son scepticisme à l'égard de la portée effective d'une réforme qui ne modifierait pas la structure administrative du ministère<sup>800</sup> tout en postulant que cette modification n'aurait sans doute pas lieu du fait des résistances à prévoir face à la période d'orientation, tant de la part des représentants du premier degré<sup>801</sup> que du second<sup>802</sup>. De la sorte, sa conviction qu'une solution résiderait dans la création d'« *une direction particulière qui devrait, à la fois, grouper tous les enseignements qui se donnent entre 11 et 14 ans* »<sup>803</sup> est à la fois réaffirmée et hypothéquée. Ainsi, devant « *les tempêtes qu'un tel projet pourrait soulever* »<sup>804</sup>, Charles Brunold préfère se montrer stratège<sup>805</sup> et abandonner l'idée de l'autonomie d'un enseignement moyen en le rattachant clairement au second degré. Aussi écrit-il d'une part, que « *Ce projet ne deviendrait acceptable que s'il était bien marqué que la période d'orientation est la première étape de l'Enseignement du Second Degré lui-même* » et d'autre part, d'un point de vue

---

<sup>799</sup> « Délibérations du Conseil supérieur de l'Éducation nationale en date des 21, 23, 24 et 25 juin 1955. Notes relatives au débat sur le projet portant réforme de l'enseignement. », in AN, F17/17505, p. 8.

<sup>800</sup> « *Si la structure générale de notre maison [...] n'est pas modifiée, c'est-à-dire, si l'on doit continuer à parler d'Enseignements du Premier Degré, du Second Degré, Technique et Supérieur, la réforme devra définir le mécanisme qui [...] permettra une distribution plus conforme aux besoins sociaux des élèves entre les trois enseignements parallèles des lycées et collèges, de l'enseignement technique et des cours complémentaires. Si l'on peut penser qu'une certaine organisation de l'orientation dans les premières années de la scolarité, entre 11 et 13 ans, peut aider à résoudre ce problème, je ne crois pas à l'efficacité véritable de tout ce que nous ferons.* » In « Note à l'attention de M. le Ministre », 12 janvier 1955, F/17/17505.

<sup>801</sup> « *Il est à craindre que les instituteurs ne soient, comme par le passé, opposés, dans leur for intérieur, à tout ce qui pourra réduire leur liberté et même à tout ce qui pourra amener à revaloriser l'enseignement des Cours Complémentaires, en exigeant, par exemple, la licence de leur personnel.* » Ibid.

<sup>802</sup> « *C'est la définition et l'organisation de cette période qui poseront les problèmes les plus délicats devant l'opinion qui s'intéresse le plus au Second Degré, parents et professeurs, pour des raisons qui ne sont pas toujours désintéressées. Les syndicats et la Société des Agrégés, cette fois d'accord sur ce point, repousseront ce projet, parce que, à leurs yeux, il ampute l'Enseignement du Second Degré des trois premières années qui sont réservées à la période d'orientation.* In « Note à l'attention de M. le Ministre », 30 avril 1955, F/17/17505.

<sup>803</sup> Ibid.

<sup>804</sup> Ibid.

<sup>805</sup> « *Les questions de tactique, en matière de réforme de l'enseignement, sont toujours aussi importantes que les questions de fond.* », Ibid.

administratif, que cette période d'orientation « *pourrait être plus facilement acceptée par tous les maîtres de l'Enseignement du Second Degré, [...] si la Direction du Second Degré en assurait largement la responsabilité.* »<sup>806</sup> Par contre, Charles Brunold ne conçoit pas d'autre alternative malgré les oppositions des instituteurs que de viser « *une unité de formation des maîtres enseignants à cet étage [11-14 ans], ceux des cours complémentaires devenant licenciés comme les autres.* »<sup>807</sup> En définitive, Charles Brunold, quelques jours avant les délibérations du CSEN, en vient à conseiller à Jean Berthoin de se reporter sur le projet de réforme qu'il avait écrit lui-même en 1953 pour le ministre André Marie, projet qui présente le mérite d'avoir déjà été accepté, après quelques modifications, par le Conseil supérieur<sup>808</sup>. Or, ce projet ne comporte pas de tronc commun d'orientation, mais distingue à l'intérieur du second degré un enseignement long - propice à satisfaire les défenseurs de l'enseignement classique - et un enseignement court - destiné à aiguiller nombre d'élèves vers les professions de cadres moyens dont le pays a besoin. L'objectif de ce projet est par ailleurs guidé par la logique de l'efficacité de l'orientation en termes d'aptitudes. Charles Brunold y explique ainsi :

*« Une réforme de l'enseignement doit conduire chaque élève à la place à laquelle il est destiné de par ses aptitudes, en s'inspirant toujours des besoins véritables de notre société.*

*La solution de ce problème nous apparaît dans la création, après un cycle d'orientation de deux années incluant les classes de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>, de deux enseignements parallèles, l'un court et l'autre long, avec, d'année en année, tous les passages désirables de l'un à l'autre, de manière à rectifier, à chaque instant, l'orientation initiale, si elle était défectueuse. »*<sup>809</sup>

---

<sup>806</sup> *Ibid.*

<sup>807</sup> *Ibid.* Pour Ch. Brunold, cette question de la formation commune des maîtres, propre à instaurer un esprit différent, plus favorable à une réforme transformant l'étage moyen, reste le nœud de l'affaire. On le comprend en lisant ce passage de la note à J. Berthoin, datée du 13 juin 1955 (p.4) : « *Au total, la question qui se pose est de savoir s'il y aura brassage immédiat et généralisé des maîtres des trois ordres d'enseignement dans toutes les classes où se donne un enseignement entre 11 et 13 ans, ou bien si ce brassage ne doit être considéré que comme un idéal vers lequel nous devons tendre, au fur et à mesure qu'une homogénéité plus grande de recrutement nous offrira des conditions plus favorables.* »

<sup>808</sup> Lors des débats au CSEN en juin 1953, seuls les membres du Syndicat des instituteurs s'étaient opposés au texte, une fois amendé (transformation du « baccalauréat élémentaire » en « diplôme d'études secondaire » et suppression du « cycle-charnière » pour laisser les « propédeutiques » à l'Enseignement supérieur.) et avaient quitté la séance. Comme l'explique André Le Gall dans une note à Jean Berthoin, datée du 21 juillet 1954 : « *L'Enseignement du 1<sup>er</sup> degré s'est déclaré également défavorable parce que le projet paraissait inferioriser ses Cours complémentaires par rapport à l'enseignement court des lycées et collèges.* » : « Rapport préliminaire à M. le Ministre sur le projet de « réforme de l'enseignement » », AN, F/17/17505.

<sup>809</sup> *Le projet de réforme de l'Enseignement du Second Degré*, par Charles Brunold, publication du Centre national de documentation pédagogique. On le trouve dans plusieurs cartons des archives nationales, notamment F/17/17509.

Or, cette version de la réforme de l'enseignement, si elle semble en deçà de l'idéal que nourrit Charles Brunold, correspond davantage à la « commande » de Jean Berthoin. D'ailleurs, le schéma de la nouvelle organisation de l'enseignement qui accompagne la réforme de 1959 menée par Jean Berthoin<sup>810</sup> est celui-là même que Brunold a tracé six ans plus tôt.

Il est possible de conclure sur ce point que les résistances des ordres d'enseignement ont joué un rôle considérable dans l'évolution des positions de Charles Brunold depuis le comité Sarrailh jusqu'au premier projet de loi Berthoin. Toutefois, le sort du tronc commun semblait d'une certaine façon joué d'avance, le ministre lui-même y étant opposé<sup>811</sup>, ne l'ayant pas demandé au départ et ne le conservant donc pas à l'arrivée. En transformant sensiblement le projet du comité Sarrailh sur ce chapitre, le ministre de l'Éducation nationale met donc en place un cycle d'orientation qui ne consiste pas en un véritable enseignement moyen qui aurait eu sa logique propre. C'est le principe que l'on retrouvera à l'œuvre dans la réforme de 1959, bien que cette dernière accentue encore cet aspect sur trois points. Tout d'abord, elle ne prévoit pas la mise en place immédiate d'unités d'observation afin de regrouper les élèves car elle considère comme suffisant, en vue de l'orientation, le rapprochement des programmes et des méthodes des diverses catégories d'établissement. Il en découle que le brassage des élèves est donc nécessairement moindre que celui qui aurait découlé du projet de 1955. Ensuite, la période d'observation en commun prévue pour un trimestre est avant tout définie en référence à l'enseignement classique. En effet, elle est décrite comme devant être, eu égard à chaque élève suivi, un « *révélateur de son aptitude, ou de son défaut d'aptitude, aux études classiques.* »<sup>812</sup> De la sorte, le cycle d'observation permet de différencier, dès le deuxième trimestre de la première année, les élèves qui suivent la section classique de ceux qui suivent la section moderne. Dans un texte de décembre 1958 intitulé « La réforme de l'enseignement » qui préfigure le futur exposé des motifs<sup>813</sup>, Jean Berthoin est encore plus explicite : « *Dès le 1er janvier de l'année de sixième, je*

---

<sup>810</sup> Cf. DECAUNES et CAVALIER, *op. cit.*, p. 405.

<sup>811</sup> C'est Brunold dans sa note au ministre du 13 juin 1955 qui le mentionne ainsi : « [...] le tronc commun auquel vous avez déclaré être opposé. »

<sup>812</sup> « Exposé des motifs de la réforme Berthoin de 1959 », in DECAUNES et CAVALIER, *op. cit.*, p. 394.

<sup>813</sup> Cf. AN F/17/17509. Ce texte fait référence (p. 9) à des « unités d'essais et d'observation », décrites par le ministre de la manière suivante : « autonomes, elles ne seraient encore ni le lycée, ni le collège technique, ni le cours complémentaire. » Cet aspect a disparu dans le décret du 6 janvier 1959. Il était toutefois précisé dans le texte conservé aux archives que ces unités constituent « *une formule de principe, idéale* » et qu'elles ne « *seront mises en place que de façon très progressive et prudente.* » Ce sera finalement le cas 18 mois plus tard avec les « groupes

*le répète, le bon élève qui veut et peut faire du latin sera mis au latin et ne sera plus dérangé par aucune expérience inutile [...] ».* Enfin, il n'est pas prévu, dans la loi, de travaux manuels pour tous les élèves du cycle d'observation. Dans un tel contexte nul ne sera surpris du fait que l'expression « tronc commun » n'apparaisse dans aucun texte concernant la réforme.



## Conclusion de la seconde partie

L'histoire longue du socle commun permet de mettre en lumière les référentiels opposant deux visions de la démocratisation de l'école autour de la conception d'un tronc commun d'enseignement. Nous avons pu observer en effet que dès les premiers argumentaires en faveur d'une école unique, avant même qu'il ne soit question de tronc commun, la volonté de définir une culture commune élargie et d'élever le niveau général de la nation combattait idéologiquement le projet d'améliorer la sélection des futures élites. Loin d'être restreints aux seules considérations scolaires, les débats s'inscrivant autour de cette tension révèlent des conceptions divergentes de l'homme, de l'individu, de la société. Nous voudrions reprendre dans le cadre de cette conclusion les multiples nœuds de ces différends idéologiques tels que nous avons pu les étudier dans les trois chapitres de cette partie.

Tout d'abord, il convient de rappeler ce qu'il y a de commun dans les différentes approches. Cela est d'ailleurs le plus rapide : dans le cas de l'école unique, comme pour le tronc commun du premier cycle du second degré, il s'agit de regrouper les élèves. Dès lors, les causes de ce regroupement conditionnent ses modalités. Ces dernières sont multiples : la durée de ce regroupement doit-elle être courte ou longue ? Doit-on mettre en commun les élèves dans les mêmes établissements ou établir un programme commun en laissant chacun dans le type de structure qui l'accueille ? Doit-on concevoir un seul corps de professeurs pour la scolarité obligatoire -ou pour chacune de ses étapes- ou bien garder la diversité existante afin de correspondre à la diversité des élèves ? Doit-on mettre en place un tronc commun total ou partiel ? Faut-il concevoir des options en tant que bancs d'essai ou comme des structures de préorientation ? Convient-il, ou non, d'organiser les classes en fonction du choix de ces options ? L'orientation consiste-t-elle à repérer les aptitudes que possèdent déjà les élèves ou à observer leur développement dans -et par- l'école ? Les déterminations économiques doivent-elles être déterminantes dans le travail de l'orientation ou l'orientation scolaire doit-elle être première (avant l'orientation professionnelle) ? Entendu que chaque ordre d'enseignement a ses propres programmes, méthodes, enseignants, à partir de quel modèle fonder ce qui devient commun à tous dans les contenus d'enseignement ainsi que dans les méthodes pédagogiques ? L'essentiel réside-t-il d'ailleurs prioritairement dans la définition de ces contenus ou dans l'effort à fournir en vue d'une acquisition effective d'un certain niveau par les élèves ?



La manière de répondre à ces questionnements indique le *pourquoi* de la mise en commun des élèves : volonté d'élever le niveau culturel général (démocratisation de la réussite) ou objectif de dégager de manière juste et efficace une élite scolaire et sociale (démocratisation de la sélection). Or, nous avons pu montrer qu'au cœur de ces politiques de démocratisation de l'école se joue en toile de fond dominante la question de la culture commune.

En effet, d'un côté (c'est la « tradition » du plan Langevin-Wallon) l'objet de l'école doit être de donner à chacun une culture générale élargie afin de fonder une communauté de repères et de valeurs. Or, pour que cette culture soit effectivement partagée, elle ne peut pas se restreindre à la délimitation du secondaire traditionnel. Il ne s'agit pas de donner aux élèves des ordres primaires ou techniques une culture considérée comme véritable, qui serait celle du secondaire, mais de refonder une culture humaine à travers les « diverses formes de l'activité humaine », pour reprendre l'expression de Paul Langevin. En somme, il n'y a dans cette approche aucune hiérarchie entre les formes de cultures spécialisées ni entre les activités humaines qui imposerait *a priori* une forme scolaire particulière pour tous. Dans cette optique, c'est le *commun* qui doit primer dans les modalités d'application du tronc commun : la durée la plus longue possible ; des établissements communs avec installations multiples ; tronc commun total puis options conçues comme des bancs d'essai pour un travail d'orientation ; des enseignants ayant une culture du métier commune, formés ensemble, à la fois sur un plan disciplinaire et sur un plan psychopédagogique ; une école moyenne autonome (du point de vue des logiques des ordres existants) dans son approche.

De plus, cette conception de la culture commune ne s'oppose pas à l'émancipation individuelle. Bien au contraire, le plan Langevin-Wallon montre de quelle manière les deux notions sont liées. D'une part, il ne peut y avoir de culture commune sans individus pour la partager. D'autre part, c'est le développement de la personne, son épanouissement, qui donnent sens à cette culture commune. En effet, cette culture partagée est une culture profondément démocratique, c'est-à-dire qu'elle renvoie aux expériences constitutives de l'humanité dans son ensemble (arts, activités physiques, travaux manuels, technologies, sciences, humanités, langues...). Cette référence se situe ainsi en amont des disciplines scolaires ; l'approche par la culture commune est ainsi, depuis le plan Langevin-Wallon, une approche qui se situe *a priori* des disciplines, au sein de laquelle ces dernières sont des outils d'une culture plus large et non des fins en soi. De Paul Langevin siégeant à la commission pour l'école unique à René Billères

en passant par Roger Gal, l'idée du respect et de la promotion de la dignité de la personne est constante. La conception de la démocratisation de la réussite implique ainsi, à travers la négation d'une hiérarchie entre tâches et entre travailleurs, une promotion de la personne à travers la reconnaissance de la pluralité non seulement des excellences mais également de l'égale dignité des activités. La culture commune n'est donc pas définie par l'académisme des disciplines valorisées scolairement et socialement mais par les activités des hommes, tels qu'ils sont.

D'un autre côté, les projets qui s'apparentent idéologiquement au plan Delbos de 1949 ou à la réforme Berthoin de 1959, ou encore à la réforme Fouchet de 1963, s'attachent avant tout à résoudre le problème de la sélection d'élèves possédant un niveau suffisant pour suivre les études secondaires. Le tronc commun y est utilisé pour éviter de perdre, pour la nation comme pour eux-mêmes, les meilleurs éléments. Cet objectif n'est pourtant pas indifférent à une certaine conception de la justice sociale : il s'agit en effet de substituer aux avantages de la naissance ceux de la réussite scolaire. Liée à cette notion de justice sociale se trouve celle d'efficacité, car le juste recrutement des meilleurs éléments est un gage d'efficacité pour la nation, dont les cadres dirigeants doivent être dotés de ce que l'on considère être les plus hautes aptitudes. Le maître mot de ce paradigme est ainsi le mérite, qui fait passer au second plan toutes les approches pédagogiques ou cursus différents du parcours dominant. Les mots de Jean Berthoin à propos des bons élèves qui ne doivent pas être « dérangés par des expériences inutiles » sont dans ce cadre tout à fait éclairants. La démocratisation de la sélection implique ainsi que la base de référence du système éducatif soit le modèle du lycée. On le voit dans l'expression « baisse du niveau » qui n'a de sens qu'au regard des élèves présents dans le secondaire avant la mise en commun d'une génération et non par rapport au niveau de l'ensemble d'une classe d'âge.

En outre, dans une telle perspective, le curriculum est pensé par rapport aux bons élèves, dont les aptitudes sont bien souvent naturalisées, dans ce sens qu'on considère les élèves faits pour telle ou telle voie, indépendamment du travail développé par l'école elle-même. En développant ce qui sous-tend cette conception, on réalise que les projets en question considèrent qu'on ne peut conduire aux plus hauts niveaux que les élèves qui y sont pour ainsi dire prédestinés. Le rôle du tronc commun est ainsi d'aider à les repérer. De là suit que la formation des maîtres, et à plus forte raison dans le second degré, ne nécessite pas d'imposer l'acquisition de connaissances psychopédagogiques et que la pierre de touche du bon enseignant reste la maîtrise de sa discipline. Pour les élèves ne pouvant suivre les enseignements longs, il faut donc

encourager les filières courtes et l'entrée dans le monde du travail, ce qui représente un double bénéfice pour la nation elle-même qui accueillent de nouveaux producteurs ; pour les filières longues et sélectives, qui écartent ainsi le risque d'engorgement en maintenant par là-même la qualité de l'enseignement.

Cependant, si nous pouvons opposer dos à dos ces deux paradigmes, force est de constater le flagrant déséquilibre dans lequel les tiennent les textes de lois adoptés. En effet, si l'on considère le tableau incluant les différents projets, propositions, avis et résolutions, instaurant un tronc commun que nous avons réunis (p. 241) sous le référentiel de démocratisation de la réussite, on peut constater qu'aucun ne s'est traduit concrètement dans la loi. En revanche, le projet de Jean Berthoin a abouti à la réforme de 1959, celui de Christian Fouchet à celle de 1963. Ainsi, d'un point de vue institutionnel, c'est bien la conception d'une démocratisation de l'école conçue comme élargissement du bassin de recrutement de l'élite qui prédomine. Les gouvernements suivent donc l'idée que l'enseignement secondaire traditionnel ne doit être ni ralenti ni questionné dans son rôle de modèle organisateur de la scolarité obligatoire. De ce point de vue, on ne peut pas nier que la question de la culture commune soit évacuée, cependant elle se fonde sur la conception, du point de vue d'une élite sociale et scolaire, non de ce que les hommes sont, dans leur diversité, mais de ce qu'ils doivent être, dans une vision particulière de leur réussite.

Nous pouvons enfin résumer notre propos sur le tronc commun autour de trois notions clés, pensées en miroir, qui clarifient les débats et peuvent servir de catégories pour penser les évolutions ultérieures du système éducatif, telles que nous les avons observées par exemple dans la première partie de ce travail. Ces trois notions délimitant les deux visions opposées de la démocratisation de l'école sont : l'égalité des chances, l'orientation, la culture commune.

1. Si le XX<sup>e</sup> siècle, depuis l'évolution des positions des Compagnons de l'Université nouvelle ainsi que celles de Ferdinand Buisson, jusqu'à la mise en place d'un système unique de collèges, a vu se développer la notion d'*égalité des chances*, celle-ci s'est conjuguée très tôt autour de deux modalités différentes : une égalité des chances *d'accès* à certaines filières, poursuites d'études, etc. d'une part ; une égalité des chances de *succès* (pour reprendre

l'expression de René Billères) d'autre part. De ce point de vue, la question des acquis des élèves était déjà soulevée dans ce dernier référentiel de pensée.

2. Le tronc commun est lié intrinsèquement à la question de l'*orientation* des élèves. Une orientation-sélection dans un cas, qui doit être la plus rapide possible tout en offrant des passerelles pour les éventuelles « erreurs d'aiguillage ». Une orientation-observation dans l'autre cas, qui s'accompagne d'un développement, chez les enseignants, de compétences psychopédagogiques, et d'une modification des structures, des contenus et de l'organisation de la scolarité obligatoire pour offrir des bancs d'essai et des parcours variés autour d'un noyau commun indispensable pour tous et pour chacun.

3. Le tronc commun offre dans tous les cas à tous les élèves une *culture commune*. Toutefois, dans un cas cette culture commune est la culture scolairement et socialement dominante, qui s'impose pour ainsi dire à l'ensemble des élèves, évalués ensuite sur leur capacité à s'y inscrire. Dans l'autre cas, cette culture commune fait l'objet d'une interrogation et d'une redéfinition, consistant en un élargissement à un plus grand nombre de domaines d'activités humaines. Il s'ensuit également, comme pour la question de l'orientation, une volonté de transformer les conceptions des parcours scolaires, des contenus d'enseignement et des approches pédagogiques.



## **CONCLUSION**



Au terme de ce travail, nous pouvons analyser conjointement les conclusions issues de nos deux parties. Ayant débuté à partir d'un questionnement sur le socle commun de connaissances et de culture, nous nous interrogeons sur différentes caractéristiques qui lui étaient attribuées dans le débat public : révolution pédagogique ; étape dans l'histoire de la démocratisation de l'école ; outil de contrôle des enseignants. Or, aucune réponse à ces points ne peut être radicale, du fait des référentiels différents dans lesquels sont pensées les deux grandes conceptions d'un socle commun telles que nous les avons analysées. Toutefois, des tendances se dégagent.

Concernant l'idée d'une révolution pédagogique, le socle commun présente bien un caractère historique par deux aspects :

1. Il crée un référentiel devant être défini par un Conseil indépendant et validé par la représentation politique, ce qui dépossède le ministère et les inspections générales de la première étape, essentielle, de définition des contenus et objectifs de l'enseignement.

2. Il poursuit et prolonge la « révolution copernicienne » de la loi de 1989 qui mettait l'élève au centre du système en faisant passer ce dernier d'une logique de la prescription à une logique de l'acquisition. Cependant, une révolution pédagogique supposerait que les premiers acteurs de la pédagogie, en l'occurrence les enseignants, soient les premiers moteurs de la révolution. De ce point de vue, la situation ouverte par la loi de 2005 et le décret de 2006 est ambiguë. Si le décret insiste sur la nécessité, pour fonder la démarche pédagogique sur les acquis des élèves, d'adopter une approche de l'évaluation formative centrée sur les compétences, aucune démarche n'est entreprise par le ministère, ni sur le moment ni dans les années qui suivent, pour accompagner les changements nécessaires que cela implique dans la formation initiale et continue des enseignants. Or, sans changements nets dans les pratiques enseignantes, il est difficile de parler de révolution pédagogique. Comme pour toute réforme, la prise en main par les acteurs de terrain reste un élément déterminant du sens et de la portée de ce qui est mis en place.

Par ailleurs, à propos du socle commun comme étape de l'histoire de la démocratisation de l'école, nous avons pu constater qu'au regard des deux grands paradigmes expliquant cette démocratisation (sélection ou réussite), il a été développé dans l'un comme dans l'autre. Cependant, du point de vue du socle commun institutionnalisé, nous pouvons considérer qu'il procède d'une démocratisation ségrégative dans la mesure où la logique dans laquelle il s'inscrit n'est pas remise en cause. Dans ce sens, il peut s'inscrire dans la lignée des réformes de 1959 et



1963 et correspond assez bien à l'esprit de l'évolution du collège unique. À l'opposé de cet héritage, le socle commun développé par les membres de la commission Thélot reprend certaines caractéristiques fondamentales des projets de tronc commun tels que nous les avons étudiés à travers les projets de la commission Langevin-Wallon et de René Billères notamment (nous reviendrons plus bas sur cet aspect). Il y a donc incontestablement des héritages dans les approches conceptuelles autour du socle commun, mais les divergences d'approche interdisent d'établir *une* histoire de *la* démocratisation de l'école.

Enfin, sur la question du socle commun comme nouvel outil de contrôle des enseignants par une administration acculturée à une logique managériale, nous pouvons apporter une réponse plus claire. Ni les travaux de la commission Thélot, ni ceux du cabinet Fillon, ni ceux du Haut conseil de l'éducation n'autorisent à établir une telle analyse. Toutefois, nous avons observé dans quelle mesure l'étude des projets contemporains de la Commission européenne justifie une vigilance particulière. Le fait que nous ayons pu démontrer que la problématique du socle commun soit avant tout une affaire française, liée à l'histoire de l'école dans ce pays, ne doit pas amener à faire l'impasse sur le paradigme politique dominant au niveau supranational. Il existe en effet une volonté européenne explicite d'imprimer aux systèmes éducatifs des États-membres une structure et des contenus favorisant le développement d'une « *économie de la connaissance* » afin de devenir « *la zone économique la plus compétitive du monde* », ce qui implique de ne considérer le système éducatif qu'en termes de capital humain. Le cadre des compétences-clés est bien pensé dans ce contexte. Or, si le vocabulaire des conceptions du socle commun — articulant évaluation, approche par les compétences, centrage sur les acquis des élèves, efficacité du système éducatif — est le même que celui développé dans les travaux de l'Union européenne, elles ne s'inscrivent pas dans le même sens. L'éclairage historique « long » de la seconde partie met d'ailleurs ce point en évidence : l'importance d'une acquisition réelle par les élèves est déjà développée, par exemple, dans le projet de René Billères en 1956 ; la nécessité d'un livret scolaire pour suivre les acquisitions des élèves est défendue d'un point de vue psychologique par Henri Laugier dès la commission pour l'école unique en 1924 ; l'importance d'évaluations régulières de la part des enseignants et la nécessité d'une formation solide les préparant à cette approche de leur métier est centrale dans les travaux du plan Langevin-Wallon entre 1944 et 1947. Or, à ces différentes époques, la Commission européenne n'avait pas produit les projets qu'on lui connaît. Nous considérons par conséquent que la priorité à accorder aux acquis des

élèves dans le cadre d'un socle commun de connaissances et de compétences n'est pas à inscrire en France dans le cadre d'une théorie du développement du capital humain mais dans celui d'une démocratisation réussie de l'école, du point de vue de la nation comme de la personne. Cependant, cela ne dispense pas d'une nécessaire vigilance quant aux dérives possibles du système éducatif.

Par ailleurs, nous avons vu que le socle commun est inscrit par Luc Ferry, comme François Fillon et Gilles de Robien, en référence à l'idéal du moment républicain. Dans le cas du socle commun institutionnel, cela ne signifie pas qu'il renvoie à un paradigme apparenté à celui développé par l'école primaire du temps de Jules Ferry. Selon nous, la réalité de ce rapprochement n'est pas à situer du côté de l'exigence de culture commune à même de développer l'exercice d'une citoyenneté partagée mais dans l'appropriation, par le politique, des questions de contenus d'enseignement. En effet, nous avons pu montrer que l'idée d'un socle « ciment de la nation » avait toutes les chances de rester un idéal inatteignable du fait de la non-redéfinition de la culture commune, alliée au manque de volonté de tourner réellement (malgré l'annonce politique) le système sur les acquis des élèves les plus faibles. Dans cette perspective, contrairement au point de vue développé par Denis Meuret dans l'article sur lequel nous nous sommes appuyés pour ce présent travail<sup>814</sup> (qui oppose le socle commun de la commission Thélot à un « *socle de tradition française* », qui est celui de la loi, autour du contraste : minimum pour les élèves les plus faibles / ciment de la nation) nous considérons que la volonté d'unir les citoyens par une culture commune est bien présente dans les travaux de la commission Thélot. Or, précisément, ce qui reste de l'ordre de l'idéal dans le cas de la loi du fait d'un impensé des conditions réelles d'acquisition du socle par tous les élèves, est consubstantiel, pour la commission du débat national sur l'avenir de l'école, à la mise en place d'un socle minimal. C'est donc bien plutôt, à nos yeux, la version Thélot du socle commun qui se rapproche le plus de l'idéal républicain, du fait de son pragmatisme et de son ouverture culturelle.

Ainsi, ce qui oppose la démocratisation de la réussite à une démocratisation ségrégative, c'est précisément le droit, pour chaque élève, non seulement de maîtriser le socle des

---

<sup>814</sup> MEURET Denis : « Contenu du socle commun et justice de l'école. », art. cité.

indispensables (condition de tout le reste), mais aussi de se développer au sein d'un système qui présente différentes formes de l'activité humaine sans hiérarchie de dignité. Ici se repose le même problème qui a été évoqué à propos du plan Langevin-Wallon : peut-on fonder un système éducatif à partir du développement lent des aptitudes des élèves, et par suite une orientation par les goûts et les aptitudes développées, sans référence à la division du monde du travail ? Pour la commission Thélot, comme pour le plan Langevin-Wallon, la connaissance des métiers et des débouchés économiques doit être présente dans la scolarité des élèves, mais dans un cas comme dans l'autre, ce n'est pas elle qui conditionne *a priori* les rouages de l'orientation.

Cette question de l'orientation, centrale dans le cas de la commission Langevin-Wallon, importante dans celui de la commission Thélot, peut faire figure de concept révélateur du type de démocratisation envisagée. En effet, si l'on veut tracer une ligne de rupture dans les débats ayant encadré la promotion d'un tronc commun d'enseignement entre 1945 et 1975 et ceux concernant la définition du socle commun, la question de l'orientation tient une place de choix. Alors que dans un cas, le tronc commun, quelle que soit sa version, répond aux modalités d'un cycle d'orientation devant soit séparer rapidement les élèves en les différenciant soit permettre aux élèves de se découvrir à eux-mêmes, le socle commun n'est pas directement connecté à la question de l'orientation. Pour cause, le collège unique ne constitue pas dans les faits un cycle d'orientation, du fait que le tronc commun qu'il incarne a été, pour ainsi dire, élagué de ses branches diversifiées. Dans les années 2000 (et encore aujourd'hui, si l'on se base sur le dernier ouvrage dirigé par François Dubet et Pierre Merle<sup>815</sup>), tout se passe comme dans le discours de Jean Berthoin en 1955 que nous avons étudié : l'élève de troisième (ou de quatrième dans certains cas) *entre* dans la voie professionnelle, ou dans la voie technologique, ou *poursuit* dans la filière générale. Comme l'analyse F. Dubet : « Sélection des meilleurs et orientation des autres ». L'évolution des filières de lycée tend même à montrer un alignement de la voie technologique sur la voie générale, tel que nous avons pu l'analyser dans le premier chapitre de notre première partie à propos des disciplines de collège comme de certaines disciplines générales en lycée professionnel. La réforme des baccalauréats technologiques s'inscrit dans cette même logique (la filière STI / STI2D est à cet égard emblématique).

---

<sup>815</sup> DUBET F. & MERLE P., *Réformer le collège*, op. cit.

Le socle commun de la loi laisse ainsi la question de l'orientation hors de son périmètre. Il s'agit avant tout d'empêcher les sorties sans qualifications en définissant un niveau minimum. Pour le reste, le collège et le lycée général restent dans une unité culturelle patente. Au contraire, dans les travaux de la commission Thélot, la question de l'orientation s'articule avec la redéfinition de la culture qui se dessine à travers les enseignements fondamentaux communs. Dans cette perspective le socle commun s'inscrit dans un paradigme qui possède une double perspective : la question du plancher et la question de l'après. La centration sur le « plancher » renvoie au niveau minimum à atteindre par tous quand celle de « l'après » est incluse dans le fait que les parcours faisant suite au collège sont déjà préparés dans la scolarité obligatoire, autant d'un point de vue scolaire (notamment grâce à la place occupée par les travaux manuels et la technologie au cœur des enseignements communs obligatoires) que professionnel (par la présence d'enseignements visant à la connaissance des métiers ainsi que la mise en place d'une « éducation aux choix »).

En outre, nous avons observé que c'est la nécessité de travailler sur les acquis des élèves qui justifie de penser le socle commun en termes de compétences. Pourtant, nous avons constaté que les travaux de la commission Thélot comme ceux du HCE ne se sont pas nourris d'une étude approfondie (ni même sommaire) de l'état de la recherche concernant la question des approches par compétences, dont les travaux de Xavier Roegiers ou Philippe Perrenoud nous ont permis d'appréhender l'étendue ainsi que la complexité. Nous avons ainsi montré que le recours à la notion de compétence renvoie avant tout à la possibilité de travailler sur des outils intellectuels et méthodologiques transcendant les disciplines, dans la perspective d'une déprise de l'organisation disciplinaire sur le curriculum prescrit. Ce manque de théorisation de l'approche par compétences est d'ailleurs sans doute la faiblesse du socle commun dans la version Thélot, bien qu'un tel travail aurait dû relever du HCE. Or, en se basant sur l'approche européenne par compétences - qui en même temps offrait aux travaux du Haut conseil une légitimation aux yeux du pouvoir politique- le HCE n'a pas pu construire le socle sur une clarification de la notion de compétence, rendant sa mise en pratique mal aisée. Ajoutée au manque évident de soutien de la part des gouvernements successifs (les programmes écrits en 2008 ne font pas même référence au socle commun de 2006), on comprend que le S3C ait fait figure, sur le terrain des établissements,

d'objet encombrant au milieu d'une logique pédagogique antagoniste défendue par le ministère.

Dans cette perspective, que pouvons-nous dire du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C), défini par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 ? N'ayant pas pu analyser les travaux préparant cette loi dans le cadre de la présente étude, nous ne pouvons que formuler des hypothèses qui demanderaient à être vérifiées. Toutefois, un premier regard nous permet, en référence aux conclusions de notre travail, de dégager deux axes d'analyse.

1. Contrairement au socle commun de 2006, les programmes de la scolarité obligatoire ont été entièrement redéfinis en référence au S4C. Ainsi, à la rentrée scolaire 2016, les programmes de l'école primaire et du collège sont modifiés en conséquence et pensés en termes de cycles. De surcroît, les cycles en question ont été redéfinis de telle manière que le cycle 3 fait la jonction entre l'école primaire (CM1, CM2) et le collège (6<sup>e</sup>). De plus, la définition des cinq domaines correspond à une réelle approche transdisciplinaire. Il est en effet désormais impossible de faire correspondre un domaine avec telle ou telle discipline séparée. Ceci s'accompagne d'une volonté claire d'aborder la définition du curriculum au travers de grandes compétences transversales. De ce point de vue, les acquis attendus sont clairement exprimés. Enfin, la scolarité obligatoire est bien pensée, dans son ensemble, à partir d'une culture commune devant être transmise à tous les élèves. De ce point de vue, par exemple, la prise en compte des émotions et des sentiments et la volonté de faire de leur expression rigoureuse un objectif indispensable nous semblent une avancée notable.

2. « *Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire* »<sup>816</sup>. Cependant, le référentiel que décrit le décret du 31 mars 2015 est pour le moins vaste et ambitieux. Si l'on ne peut qu'être admiratif de l'horizon qu'il dessine, on est en droit de s'interroger sur la capacité de l'ensemble des élèves à le maîtriser en totalité, ce qui paraît pourtant être son objectif déclaré. À nos yeux, il semble plutôt relever du périmètre de l'élève idéal que du minimum exigible pour tous. D'où un problème d'opérationnalité qui renvoie, malgré les principes généraux, à une mise en doute de la possibilité d'une réelle démocratisation qualitative à travers sa mise en place. Dans le texte du décret de

---

<sup>816</sup> Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Annexe.

2006, il était précisé que « *L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège* ». Dans la nouvelle version, il est affirmé que le S4C « *correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune.* »<sup>817</sup> Il semble donc que le socle commun soit le référentiel global des programmes, en même temps que la totalité exigible. N'est-ce pas là un paradoxe ? La présentation du décret sur le site *Eduscol* permet d'apporter une première piste de réponse : « *La maîtrise de chacun de ces domaines s'apprécie de façon globale* »<sup>818</sup>. Cela signifie-t-il que la maîtrise des connaissances et compétences décrites par le décret ne doit pas être totale ? Autrement dit que tous les éléments d'un domaine n'ont pas besoin d'être maîtrisés pour « valider » la maîtrise du domaine concerné ? Si tel était le cas, cela poserait une épineuse question : d'un établissement à un autre, d'une classe à une autre, ce sont les acteurs individuels qui devront redessiner le champ de l'essentiel. De ce point de vue, ne court-on pas le risque de retomber dans la situation créée par les trop vastes prescriptions des programmes, telle que la décrivait Alain Bouchez dans le *Livre blanc des collèges* ? Il nous faudra cependant une analyse plus approfondie de ces textes ainsi que des travaux qui les ont précédés, alliée à un recul sur la mise en place dans les établissements du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, afin de trancher ces différents problèmes.

Pour conclure, nous défendons l'idée qu'à l'opposé du socle commun institutionnel qui ne parvient pas à s'extraire du référentiel de démocratisation ségrégative caractéristique du système éducatif français, le socle commun proposé par la commission Thélot s'inscrit dans un paradigme de démocratisation de la réussite qui trouve des racines dans une tradition philosophique que nous pouvons observer à travers des projets tels que ceux définis par la commission Langevin-Wallon ou par le ministre René Billères. Par-delà leurs différences d'approches, de contextes historiques, d'objectifs ou encore d'échéances en termes de réforme, le point commun à ces

---

<sup>817</sup> *Ibid.*

<sup>818</sup> MEN : « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Repéré sur le site *eduscol* : <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>

différents projets est à situer selon nous dans l'élargissement de la culture commune, au-delà d'une perspective académique, autrement dit, par-delà la prééminence de l'abstraction et d'un impensé persistant issu d'un résidu conceptuel et structurel favorisant une logique de sélection. Ce qui est nouveau avec le projet dessiné par la commission Thélot, c'est l'aspect primordial du centrage sur l'acquisition d'un minimum commun. Or, nous avons vu que le passage d'une logique d'accès à une logique de succès, explicite chez Billères, caractérise également ce référentiel de pensée. De ce point de vue, avec Denis Meuret, nous considérons que faire « *du niveau atteint par les plus faibles à la fin de la scolarité obligatoire un des critères principaux de la qualité de notre école* »<sup>819</sup> est une condition *sine qua non* d'une véritable démocratisation de l'école française, à l'opposé des constats bien réels sur son caractère inégalitaire et ségrégatif. Toutefois, comme nous l'avons analysé, cela ne peut se faire que si l'indispensable pour chacun est acquis dans le cadre d'une culture pour tous.

---

<sup>819</sup> MEURET D., art. cité, p. 2

## **ANNEXES**





Années	Projets, rapports, lois et décrets	Ce dont il est question...	Suppose une transformation de la logique du collège en...					Ne nécessite pas de modifier la logique du collège (entendue comme préparant le lycée général) mais...		
			Pensant le collège d'abord dans le cadre de la scolarité obligatoire	Modifie le statut des enseignements	Faisant passer d'une évaluation sommative à une évaluation formative	Élargissant le référentiel culturel (interdisciplinarité, accroissement technologie, travail manuel, arts, ouverture sur vie sociale et professionnelle, etc.)	En concevant des curricula diversifiés à côté d'un noyau commun	Définit un bagage minimum devant être acquis par tous	Même curriculum pour tous avec un « noyau » identifié	Permet de guider et de rendre cohérente et lisible l'écriture des programmes
1974-1976	VGE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir commun/ Savoir minimum</li> <li>• Minimum de connaissances</li> <li>• Culture commune</li> </ul>				X		X		
1977	Savoirs et savoir-faire à l'issue de la scolarité obligatoire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'armement moral, culturel, intellectuel de tout jeune Français de 16 ans</li> <li>• Contenu commun</li> </ul>				X		X		
1982	Rapport Louis Legrand	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmes-noyaux de compétences générales transférables</li> <li>• Compétences précises relevant de savoirs et savoir-faire</li> </ul>		X	?	X	X		X	
1985	Rapport Collège de France	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minimum culturel commun</li> <li>• Savoirs fondamentaux universellement exigibles</li> <li>• Le noyau de savoirs et de savoir-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens doivent posséder</li> </ul>					X	X		
1989	Rapport Bourdieu Gros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minimum commun de connaissances</li> </ul>					X	X		
1989	Loi du 10 juillet, « Jospin »	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Culture générale</li> </ul>								
1994	Livre blanc des collèges	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socle fondamental des connaissances</li> </ul>	X	X		X		X		X
1994	CNP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socle commun cohérent de connaissances et de compétences</li> </ul>						X		X
1999	Rapport Dubet/Duru Bella	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socle de connaissances et de compétences générales</li> <li>• Ensemble commun des savoirs, des compétences et des valeurs</li> <li>• Culture commune</li> </ul>	X			X	?	?	?	
2002	Périssol / RPR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socle fondamental commun</li> </ul>		X		X		X		
2004	Rapport Thélot	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socle commun des indispensables</li> </ul>	X	X	X	X	X	X		X
2005	Loi du 23 avril, « Fillon »	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences</li> </ul>						X		
2005	DESCO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socle commun de connaissances et de compétences</li> </ul>						X		
2006	HCE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socle commun de connaissances et de compétences</li> </ul>			X			X		X
2006	Décret 11 juillet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socle commun de connaissances et de compétences</li> </ul>			X			X		X
2013	Loi du 8 juillet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socle commun de connaissances de compétences et de culture (S4C)</li> </ul>	X							X
2015	Décret du 31 mars	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S4C</li> </ul>	X		X					X



## **BIBLIOGRAPHIE**



## 1. Sources primaires

### ARCHIVES

#### Archives nationales. Site de Pierrefitte-sur-Seine

Cote	Producteur	Dossier/ document consulté
F/17/13951	Instruction publique	<b>Essai d'école unique</b> : admission à titre gratuit d'élèves de l'enseignement primaire dans les classes primaires élémentaires des collèges et lycées ; statistiques d'entrée en 6 <sup>e</sup> .
F/17/17500	Instruction publique	<b>Commission de l'école unique</b> (arrêté du 16 décembre 1924). Constitution : vœu des professeurs des classes élémentaires des lycées d'y être représentés, janvier 1925 ; rapports présentés par la commission sur l'enseignement du premier degré, la sélection des élèves, l'orientation scolaire (rapport BOULLY), le passage dans l'enseignement du second degré, l'enseignement du second degré (BOULLY) ; résolutions et rapport LAN-GEVIN sur les résolutions, s.d.
F/17/17502	Instruction publique	<b>Commission LANGEVIN-WALLON sur les problèmes relatifs à la réforme de l'enseignement. 1945-1948</b> - Fonctionnement. Création et composition, novembre 1944 - février 1947 ; procès-verbaux des séances, 17 mai 1945 - 12 juin 1947. - Activités. Structure et organisation des enseignements, formation des maîtres, éducation populaire, éducation morale et civique, écoles normales supérieures, écoles d'ingénieur : procès-verbaux de réunions spécialisées, rapports, projets de textes, documentation. 1945-1948.
19980157/1	Direction générale de la programmation et de la coordination (ministère de l'Éducation nationale) Wallon, Henri (1879-1962)	<b>Commission Langevin-Wallon.</b> 1945. Procès-verbaux des commissions et sous-commissions d'études pour la réforme
71AJ/63	Musée pédagogique	<b>Commission d'études pour la réforme de l'enseignement dite commission Langevin-Wallon.</b> - Constitution et fonctionnement de la commission - Procès-verbaux des séances, 29 novembre 1944 -12 juin 1947
71AJ/64	Musée pédagogique	<b>Dossiers des sous-commissions :</b> -1ère sous-commission-organisation générale présidée par P. Langevin : procès-verbaux des séances 22 février -19 avril 1945 ; - 2ème sous-commission-méthodes, horaires présidées par Piéron : procès-verbaux des séances, 22 février 4 juillet 1945 ; - 3ème sous-commission - les maîtres présidés par H. Wallon : procès-verbaux des séances, 22 février -27 juin 1945 ; - 4ème sous-commission - éducation présidée par L. Febvre : procès-verbaux des séances, 22 février -12 juillet 1945 ; -sous-commission spéciale du second degré

F/17/17503	Instruction publique	<p><b>Projet DEPREUX.</b> Projet de loi portant réorganisation de l'enseignement public. [1948.]</p> <p><b>Projet DELBOS.</b> Projet de loi portant réforme et statut de l'enseignement public : six versions corrigées. Mars-décembre 1949.</p> <p>- Correspondance administrative, notes et documents parlementaires relatifs aux projets de réforme. 1948-1950.</p>
F/17/17504	Instruction publique	<p><b>Projet BRUNOLD.</b> Structure du second degré, réforme du baccalauréat, fonctionnement du concours d'agrégation : projets de textes règlementaires, avis des conseils consultatifs, correspondance, avis. 1952-1953.</p> <p><b>Projet MARIE.</b> Organisation de l'enseignement public : projet de loi, avis des conseils consultatifs, correspondance, avis. 1954.</p>
F/17/17505	Instruction publique	<p><b>Projet BERTHOIN. 1954-1955 :</b></p> <p>- Documents préparatoires : rapport préliminaire, 21 juillet 1954 ; projets antérieurs CAPITANT, DURRY, LANGEVIN-WALLON, DELBOS, et BRUNOLD.</p> <p>- Projet de loi : états successifs du projet, avis des conseils consultatifs, avril-août 1955 ; contre-projet DEPREUX, avril 1955.</p>
F/17/17506	Instruction publique	<p><b>Comité d'étude de la réforme de l'enseignement. 1954-1955 :</b></p> <p>Activités du comité SARRAILH : comptes rendus des réunions, décembre 1954 - avril 1955 ; avis des syndicats, des associations de parents d'élèves et d'anciens élèves, correspondance.</p>
F/17/17507	Instruction publique	<p><b>Commission pour la démocratisation des enseignements du second degré technique et supérieur :</b></p> <p>Arrêté de création, 17 mars 1956 ; comptes rendus de réunions, mars 1956 - février 1957 ; correspondance, documentation. 1956-1957.</p>
F/17/17508	Instruction publique	<p><b>Projet BILLIERES</b> : avant-projet, projet de loi, avis du C.S.E.N., correspondance, août 1956 ; documentation, coupures de presse, 1956-1959.</p>
F/17/17509	Instruction publique	<p><b>Second projet BERTHOIN</b> : rapport au ministre, rapports divers, projet d'ordonnance, vœux et motions. 1958-1959.</p> <p>(- <b>Classes nouvelles</b> : questionnaire et réponses, 1949 ; classes à supprimer, 1950 ; nomination des professeurs, information des chefs d'équipe, conseillers pédagogiques, 1950 ; moyens financiers, 1952.</p> <p>- <b>Classes pilotes</b> organisées en 1957-1958 : circulaires. 1957.)</p>
91AJ/26	Archives de Pierre Sudreau	<p>« <b>Commission de réflexion du mercredi</b> » : lettre d'Étienne Bauer relative à la constitution de la commission, procès-verbaux de séances, notes et études, correspondance (février-juillet 1962).</p>
574AP/4	Domerg (Henri)	<p>Notes d'Henri Domerg (Pédagogie / structure de l'enseignement du second degré)</p> <p><b>Commission de réflexion Sudreau (1963)</b></p>
19870192/62-64	Cabinet du ministre de l'Éducation nationale	<p><b>Commission de la Rénovation pédagogique (1968-1969)</b></p> <p>- Procès-verbaux des séances</p> <p>- Notes et rapport des sous-commissions</p>

19800375/4	Département de la coordination des actions pédagogiques et éducatives (ministère de l'Éducation nationale)	<p><b>Réforme de l'enseignement</b> - 42 A 2</p> <p>Projet de loi portant réforme de l'enseignement public du second degré (<b>projet Fontanet</b>) préparation : groupes de travail I. typologie des établissements, III organisation et fonctionnement des établissements, IV vie de la communauté éducative, V la fonction d'enseignant septembre-octobre 1973 c.r. avec documents</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- loi d'orientation de l'enseignement du second degré synthèse des propositions 29 mai 1973 non signée</li> <li>- les principes directeurs de la réforme de l'enseignement du second degré 16 janvier 1974 non signée.</li> <li>- Dossier en vue de la consultation sur l'avant-projet de loi portant réforme de l'enseignement public du second degré 19 février 1974</li> </ul>
19930271/2	Direction des personnels enseignants des lycées et collèges	<p><b>Projet FONTANET</b>, janvier 1974 et notamment des discours de M. FONTANET sur le projet, début 1974</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projet FONTANET (loi d'orientation dans l'enseignement du second degré) Partie administrative et financière (fin 1973-début 1974) ; et notamment les rapports des groupes de travail travaillant avec ce projet</li> <li>- <b>Élaboration de la loi du 11.7.1975</b> relative à l'éducation : tableaux, chronos, articles et amendements, notes, rapport de M. LEGENDRE : juin-juillet 1975</li> <li>- Projet de loi ; missions successives et projet définitif : 11 projets déposés + le projet définitif : novembre 1973-mars 1974</li> <li>- Sénat : Discussion projet de loi relatif à l'éducation (sd) ; en particulier :</li> <li>- projet de loi adopté par l'Assemblée nationale</li> <li>- rapport de M. CHAUVIN</li> <li>- discours du ministre et discussion par article</li> </ul> <p>Préparation (février 1977) d'une <b>communication de René Haby</b> au conseil des ministres: programme dans les collèges et rythmes scolaires.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ministère de l'Éducation, Savoirs et savoir-faire à l'issue de la scolarité obligatoire</b>, Document d'étude, février 1977.</li> </ul>
19970515/3	Cabinet et services rattachés au ministre (ministère de l'Éducation nationale)	<p><b>Propositions du CNP</b> pour l'évolution du collège : rapports, avis, notes, correspondance, projets de programme, statistiques. 1990-1992.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projets de texte d'orientation : rapports, notes, avis. 1991.</li> <li>- Rapport sur les collèges : notes, liste de textes. 1991.</li> <li>- Rapport ""Le français en classe de sixième : les compétences"". M. Ehrlich, août 1993, 61 p.</li> <li>- Réforme du collège unique : propositions du CNP.</li> </ul> <p><b>Rapport "" Un nouveau collège pour tous ""</b>. M. Bouchez, 17 janvier 1994, 25 p. + annexes.</p> <p>Travaux sur la définition d'un socle commun de connaissances : notes, correspondance, questionnaires, rapports. 1994."</p>
20060183/1-12	Commission du débat national sur l'avenir de l'École	<p><b>Dossiers du secrétariat général.</b></p> <p>Réflexions de principe, fonctionnement de la commission, déroulement des débats et préparation du rapport final. 2002-2004.</p>



20060188/1	Commission du débat national sur l'avenir de l'École	<b>Dossiers de Claude Thélot, président de la commission nationale chargée du débat national sur l'avenir de l'école.</b> - Suivi du débat, réunions de la commission (15 septembre 2003-29 septembre 2004) : notes manuscrites, notes, fiches, correspondance, comptes rendus de réunion, ordre du jour, tract syndical, discours. - Présence des membres aux séances : notes manuscrites, fiches, données statistiques.
20060188/6	Commission du débat national sur l'avenir de l'École	Contributions, personnalités et organisations
20060188/10	Commission du débat national sur l'avenir de l'École	- Bibliothèque du débat : Auditions et consultations de la commission, septembre 2003-septembre 2004, CDNAE, 2004, 505 p.
20060188/11-12	Commission du débat national sur l'avenir de l'École	<b>Rapport : pour la réussite de tous les élèves</b> Rédaction finale du rapport : notes manuscrites, notes, correspondance, <b>comptes rendus (groupes de travail)</b> , projets.
20140472/17	Cabinet de Renaud Donnedieu de Vabres, ministre de la Culture et de la Communication	- <b>Socle commun de connaissances et de compétences</b> , rédaction du décret : notes, projet de décret (2006).
20070019/31	Conseil national des programmes	<b>Travaux du Conseil. 1994-2005.</b> Savoirs fondamentaux, manuels de référence, cahier d'exigences pour le collège (résumé des programmes disciplinaires), socle commun.
20070019/32	Conseil national des programmes	- Socle commun 1994 - Socle commun - réflexions 2004
20130255/1-4	Haut Conseil de l'éducation	- Installation et composition du Haut Conseil de l'éducation (HCE) - Année 2005 : comptes rendus des réunions
20130255/5-10	Haut Conseil de l'éducation	Année 2006 (Janvier à juin) : comptes rendus des réunions.
20130397/10	Direction générale de l'enseignement scolaire	<b>Réformes générales, réflexions et propositions de la DGESCO</b> - notes relatives à l'évolution du collège et du livret personnel de compétences (LPC) et modèles, <b>documents de travail de juillet et août 2012 relatifs au socle commun de compétences</b>

*Archives nationales. Site de Fontainebleau*

20100325/8-20	Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, dossiers de Mark Sherringham, conseiller auprès de François Fillon (Répertoire numérique)	<b>Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.</b>
---------------	---	--

## *Annales de l'Assemblée nationale*

Proposition de loi tendant à réaliser la réforme de l'enseignement présentée par MM. Cogniot, Garaudy, Callas, Lamps, Albert Masson, Marcel Hamon, Mmes Charbonnel, Lucie Guérin, Mlle Rumeau et les membres du groupe communiste et apparentés, députés, séance du 11 août 1947, , annexe n° 2382, JORF, Documents parlementaires, p. 1942-1944.

Proposition de loi tendant à réaliser la réforme de l'enseignement présentée par MM. Cogniot, Marcel Cachin, Billoux, Étienne Fajon, Pierrard, Mmes Vaillant-Couturier, Grappe, MM. Henri Martel, Muller, Thamier, Rosenblatt, Marc Dupuy et les membres du groupe communiste, députés, séance du 10 mars 1955, annexe n° 10356, Documents parlementaires, n° 188, p. 519-523.

Proposition de loi portant réforme de l'enseignement public présentée par M. Depreux et les membres du groupe socialiste, députés, séance du 15 mars 1955, annexe n° 10390, Documents parlementaires, n° 188, p. 594-599.

Proposition de loi portant réforme de l'enseignement public présentée par M. Depreux et les membres du groupe socialiste, députés, séance du 25 janvier 1956, annexe n° 206, Documents parlementaires, p. 102-108.

Proposition de loi tendant à réaliser la réforme de l'enseignement présentée par MM. Cogniot, Marcel Cachin, Billoux, Mlle Rumeau, MM. Henri Martel, Bontavent, Étienne Fajon, Garaudy, Pierrard, Mmes Vaillant-Couturier, Grappe, MM. Thamier, Kriegel-Valrimont, Marc Dupuy et les membres du groupe communiste, députés, séance du 1er juin 1956, annexe n° 2038, Documents parlementaires, p. 1655-1658.

Proposition de loi portant réforme de l'enseignement présentée par MM. Defferre, Guy Mollet, Cassagne, Cornette, Darchicourt, Delmas, Delorme, Escande, Gilbert Faure, Nègre, Privat, André Rey et le groupe des députés socialistes, séance du 29 juin 1966, annexe n° 2014, Documents parlementaires n° 211, p. 1460-1469.

Proposition de loi portant réforme de l'éducation nationale présentée par MM. Gilbert Faure, René Billères, André Boulloche, Georges Carpentier, Charles Privat, Maurice Brugnon, Fernand Darchicourt, Claude Delorme, Henri Lavielle, André Lebon, André Saint-Paul, Antonin Ver, Paul Vignaux et les membres du groupe de la fédération de la gauche socialiste et démocrate, députés, séance du 3 octobre 1968, annexe n° 333, Documents parlementaires, n° 218, p. 116-128.

Proposition de loi relative à la structure et à la mission des enseignements fondamentaux, présentée par MM. Capelle, Cressard, Gissinger, Marcus, Missoffe, Royer et Sudreau, députés, séance du 19 décembre 1969, Documents parlementaires, n° 221, p. 1280-1283.

Proposition de loi tendant à la création d'un service public, unique, laïque et gratuit de l'Éducation nationale présentée par MM. Roland Leroy, Robert Ballanger, François Billoux, Virgile Barel, Maurice Andrieux, Mme Jacqueline Chonavel, MM. René Lamps, Arthur Ramette, Fernand Dupuy, Étienne Fajon, Marcel Houël, Edmond Garcin, Léon Feix, Guy Ducoloné, Louis Odru, Mme Marie-Claude Vaillant-Couturier, et les membres du groupe communiste et apparenté, séance du 19 mai 1971, annexe n° 1739, Documents parlementaires, p.1-7.

Proposition de loi tendant à créer un service public de l'Éducation nationale, gratuit, laïque et géré démocratiquement présentée par MM. Gui Mollet, Gilbert Faure, Benoist, Carpentier, Lavielle, Madrelle, Peugnet, Charles Privat, Saint-Paul, Vignaux et les membres du groupe socialiste, séance du 19 mai 1971, annexe n° 1740, Documents parlementaires, p.1-6.

***Archives de l'IRHSES (Institut de recherches sur l'histoire du syndicalisme dans les enseignements du second degré) : Revues utilisées***

L'École et la Nation (1967 à 1975) : Publication du PCF.  
L'École Libératrice (1956 à 1959 ; 1963 ; 1968 à 1975) : Publication du SNI.  
L'Enseignement Public (1968 ; 1975) : Publication de la FEN.  
L'Université Syndicaliste (1947 à 1978) : Publication du SNES.  
Syndicalisme Universitaire (1967-1975) : Publication du SGEN.

***TEXTES OFFICIELS***

***Lois, décrets, arrêtés et circulaires.***

Rapport et Décret du 9 août 1924 modifiant le décret du 3 mai 1923 réformant l'enseignement secondaire prévoyant pour la rentrée scolaire l'ouverture d'une classe de cinquième B et d'une classe de sixième B. Journal officiel de la République française. Lois et décrets. Lundi 11 et mardi 12 août 1924, p. 7458-7459. Repéré sur le site Gallica :  
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k64802321/f10.item>

Décret du 1er octobre 1926 instituant un enseignement commun dans les établissements d'enseignement secondaire et dans les établissements d'enseignement primaire supérieur et supprimant des collèges communaux de garçons. Journal officiel de la République française. Lois et décrets. Samedi 2 octobre 1926, p. 10 914-10 915. Repéré sur le site Gallica :  
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65159663/f3.item>

Arrêté du 1<sup>er</sup> septembre 1933 relatif à l'examen d'admission en classe de 6<sup>e</sup> dans les établissements publics d'enseignement secondaire. Journal officiel de la République française. Lois et décrets. Samedi 2 septembre 1933, p. 9366-9367. Repéré sur le site Gallica :  
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6546540m/f2.item>

Arrêté du 13 février 1934 relatif aux conditions d'admission des élèves dans la classe de sixième des lycées, collèges et cours secondaires. Journal officiel de la République française. Lois et décrets. Dimanche 18 février 1934, p. 1619. Repéré sur le site Gallica :  
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65471461/f3.item>

Rapport et décret du 21 mai 1937 relatif à l'aménagement et à la coordination des programmes de l'enseignement secondaire, de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement technique. Journal officiel de la République française. Lois et décrets. 23 mai 1937, p. 5639. Repéré sur le site Gallica :  
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6550995c/f7.item>

Arrêté du 22 mai 1937 relatif à l'organisation à titre d'expérience des classes d'orientation. Journal officiel de la République française. Lois et décrets. 23 mai 1937 23 mai 1937, p. 5639. Repéré sur le site Gallica :

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6550995c/f7.item>

Décret du 1<sup>er</sup> juin 1937 portant dénomination d'une direction du premier degré et de l'éducation postscolaire et rattachement des établissements aux directions de l'enseignement du second degré et de l'enseignement supérieur ». Journal officiel de la République française. Lois et décrets. Samedi 5 juin 1937, p. 6255. Repéré sur le site Gallica :

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6550907s/f7.item>

Arrêté du 8 avril 1938 fixant les programmes des classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> de l'enseignement secondaire et des classes préparatoires et de 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années des écoles primaires supérieures. Journal officiel de la République française. Lois et décrets. Jeudi 14 avril 1938, p. 4431-4441. Repéré sur le site Gallica :

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65522641/f7.item>

Arrêté du 11 avril 1938 fixant les programmes des classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> de l'enseignement secondaire et des classes préparatoires et de 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années des écoles primaires supérieures (rectificatif). Journal officiel de la République française. Lois et décrets. Vendredi 15 avril 1938, p. 4463. Repéré sur le site Gallica :

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6552265f/f7.item>

Loi n° 3333 du 15 août 1941 relative à l'organisation générale de l'enseignement public. Journal officiel de l'État français. Lois et décrets. Mardi 2 septembre 1941, p. 3694. Repéré sur le site Gallica :

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9615397f/f2.item>

Loi n° 694 du 4 août 1942 relative à la délivrance des diplômes professionnels. Journal officiel de l'État français. Lois et décrets. Lundi 10 et mardi 11 août 1942, p. 2754. Repéré sur le site Gallica :

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9614295z/f2.item>

Loi n° 530 du 4 octobre 1943 portant modification de la loi du 4 août 1942 relative à la délivrance des diplômes professionnels. Journal officiel de l'État français. Lois et décrets. Samedi 6 novembre 1943, p. 2857-2858. Repéré sur le site Gallica :

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9696803m/f1.item>

Arrêté du 17 mars 1956 : création, attributions et composition d'une commission pour la démocratisation des enseignements du second degré, technique et supérieur. Journal officiel de la République française. 20 mars 1956, p. 2678. Repéré sur le site Légifrance :

[https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000000250304](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000250304)

Circulaire n°74-239 du 26 juin 1974 relative à l'organisation de l'année scolaire en classe de 6<sup>e</sup> à la rentrée 1974. Bulletin officiel de l'Éducation nationale

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation. Journal officiel de la République française. 12 juillet 1975, p. 7180 et suiv. Repéré sur le site Légifrance :  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174>

Circulaire n° 77-011 du 5 janvier 1977, Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 27 janvier 1977

Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. Journal officiel de la République française. 14 juillet 1989, p. 8860 et suiv. Repéré sur le site Légifrance :  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000509314>

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Journal officiel de la République française. 24 avril 2005, p. 7166 et suiv. Repéré sur le site Légifrance :  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787>

Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. Journal officiel de la République française. 12 juillet 2006, p. 10396 et suiv. Repéré sur le site Légifrance :  
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2006/7/11/MENE0601554D/jo/texte>

Décret n°2007-860 du 14 mai 2007 relatif au livret personnel de compétences. Journal officiel de la République française, n°112. 15 mai 2007, p. 8939 et suiv. Repéré sur le site Légifrance :  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000616100>

Circulaire n° 2008-155 du 24 novembre 2008 relative à la mise en œuvre du livret scolaire à l'école. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 45. 27 novembre 2008. Repéré sur le site [education.gouv](http://www.education.gouv.fr) :  
<http://www.education.gouv.fr/cid23049/mene0800916c.html>

Arrêté du 14 juin 2010 : Livret personnel de compétences. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 27. 8 juillet 2010. Repéré sur le site [education.gouv](http://www.education.gouv.fr) :  
<http://www.education.gouv.fr/cid52377/mene1015788a.html>

Circulaire n° 2010-087 du 18 juin 2010 : Mise en œuvre du livret personnel de compétences, Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 27, du 8 juillet 2010. Repéré sur le site [education.gouv](http://www.education.gouv.fr) :  
<http://www.education.gouv.fr/cid52378/mene1015809c.html>

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Journal officiel de la République française n° 0157. 9 juillet 2013, p. 11379 et suiv. Repéré sur le site Légifrance :  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Journal officiel de la République française n° 78. 2 avril 2015, p. 6034 et suiv. Repéré sur le site Légifrance :  
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/3/31/MENE1506516D/jo>

Arrêté du 9 novembre 2015 : Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux

(cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Journal officiel de la République française n° 272. 24 novembre 2015, p. 21792. Paru avec ses annexes dans le Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. Repéré sur le site education.gouv :

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)

### ***Projets et propositions de loi, rapports, avis et résolutions***

Billères, R. (1956). Projet de loi portant prolongation de la scolarité obligatoire et réforme de l'enseignement public. In L. Decaunes & M.-L. Cavalier (Éd.), Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours: (1789-1960) : étude historique, analytique et critique (p. 357-390). Paris : Institut pédagogique national.

Bourdieu, P., & Gros, F. (Éd.). (1989). Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Brunold, C. (1953). Projet de réforme de l'enseignement du second degré. In L. Decaunes & M.-L. Cavalier (Éd.), Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours : (1789-1960) : étude historique, analytique et critique (p. 301 - 303). Paris : Institut pédagogique national.

Capelle J. (1961, 17 novembre). Circulaire : Application de la circulaire du 5 octobre 1961, fixant le calendrier des travaux relatifs à la préparation de la rentrée 1962 : A. Mesures à prendre pour assurer l'accueil des élèves ; B. Modification à apporter à l'organisation administrative et pédagogique des établissements de second degré. Bulletin officiel de l'Éducation nationale. R.M./F. n°44 du 18 décembre 1961, p. 3991-4003.

Capelle J. (1962, 24 mars). Circulaire : Dispositions relatives à l'application de la réforme de l'enseignement. Bulletin officiel de l'Éducation nationale. R.M./F. n°14 du 2 avril 1962, p. 1145-1153.

Collège de France (Éd.). (1985). Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Paris : Collège de France.

Comité national d'action laïque. (1968). Résolution commune. *L'Enseignement Public*, (6).

Conseil économique et social (1964, 12 janvier). Besoins créés dans l'enseignement par l'accroissement démographique, la prolongation de la scolarité et l'effort de démocratisation. Séance des 10 et 11 décembre 1963. Journal officiel de la République française. (p. 52-70).

Conseil économique et social (1965, 22 décembre). Recherche des moyens devant permettre à tous les enfants un égal accès aux divers ordres d'enseignement quelle que soit la situation de fortune des parents. Séance des 26 et 27 octobre 1965. Journal officiel de la République française (p. 794-819).

- Conseil économique et social (2004, 14 juin). Contribution à la préparation de la loi d'orientation sur l'avenir de l'École. Séance des 8 et 9 juin 2004. Repéré sur le site du CESE : <http://www.lecese.fr/travaux-publies/contribution-la-preparation-de-la-loi-dorientation-sur-lavenir-de-lecole>
- Delbos, Y. (1949). Projet de loi. In L. Decaunes & M.-L. Cavalier (Éd.), Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours: (1789-1960): étude historique, analytique et critique (p. 289-299). Paris : Institut pédagogique national.
- Depreux, É. (1948). Projet de loi. In L. Decaunes & M.-L. Cavalier (Éd.), Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours: (1789-1960): étude historique, analytique et critique (p. 285-288). Paris: Institut pédagogique national.
- Durry, M. (1944). Plan d'Alger. In L. Decaunes & M.-L. Cavalier (Éd.), Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours : (1789-1960) : étude historique, analytique et critique (p. 259-273). Paris : Institut pédagogique national.
- Fédération de l'Éducation nationale. (1955, 24 janvier). Proposition. In *L'Université Syndicaliste*. 127, p.7- 8.
- Fillon F. (2005). *Projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école*, n° 2025. Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 12 janvier 2005. Repéré sur le site de l'Assemblée nationale : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/projets/pl2025.asp>
- Grosperin J. (2010). *Rapport d'information déposé par la commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège*. Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 7 avril 2010. Repéré sur le site de l'Assemblée nationale : <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i2446.asp> (consultée le 18/04/2018)
- Haut Conseil de l'éducation. (2006, 23 mars). *Recommandations pour le socle commun*. Repéré sur le site du HCE : [http://www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/19/26.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/26.pdf)
- Haut Conseil de l'éducation. (2006, 22 mai). *Avis sur le projet de décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences*. Repéré sur le site du HCE : [www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/20/27.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/20/27.pdf)
- Legrand, L. (1983). Pour un collège démocratique. Paris : La Documentation française.
- Marie, A. (1953). Projet de loi. In L. Decaunes & M.-L. Cavalier (Éd.), Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours : (1789-1960) : étude historique, analytique et critique (p. 307-312). Paris: Institut pédagogique national.
- Parti communiste français. (1967). Pour une réforme démocratique de l'enseignement. *L'École et la*

*Nation*, (156).

Parti communiste français. (1970). Propositions du parti communiste français pour une réforme démocratique de l'enseignement. *L'École et la Nation*, (spécial 185-186).

Périssol P.-A. (2005). *Rapport présenté au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur « La définition des savoirs enseignés à l'école »*. Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 13 avril 2005. Repéré sur le site de l'Assemblée nationale : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/rap-info/i2247.asp> (consultée le 18/04/2018)

Reiss F. (2005). *Rapport fait au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi (n° 2025) d'orientation pour l'avenir de l'école*. Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 9 février 2005. Repéré sur le site de l'Assemblée nationale : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/rapports/r2085.asp> (consultée le 18/04/2018)

Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot*. (France, Éd.). Paris : La Documentation française.

Zay, J. (1937). Projet de loi. In L. Decaunes & M.-L. Cavalier (Éd.), *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours: (1789-1960) : étude historique, analytique et critique* (p. 255-258). Paris: Institut pédagogique national.

## **TEXTES EUROPÉENS**

Barroso, J.-M. (2005, 2 février). Un nouvel élan pour la stratégie de Lisbonne. Communication au Conseil européen. Repéré sur le site Europa : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM:c11325>

Borrell Fontelles, J. & Enestam, J.-E. (2006, 30 décembre). Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, Journal officiel de l'Union européenne, p. 10-18. Repéré sur le site Europa : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FR>

Commission européenne. Direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'inclusion (2009, 20 avril). De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois - Anticiper les compétences requises et adapter l'offre de compétences aux besoins du marché du travail. Publication d'une communication. Repéré sur le site ec.europa : <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?pubId=98&langId=fr&catId=738&furtherPubs=yes&>

Commission européenne. (2010, 3 mars). Europe 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive. Bruxelles. Repéré sur le site ec.europa : [http://ec.europa.eu/archives/commission\\_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303\\_1\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/archives/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_fr.pdf)

Commission européenne. Direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'inclusion. (2012,



novembre). Classification européenne des aptitudes, compétences, qualifications et professions. (European Skills/Competences, qualifications and Occupations – ESCO). Repéré sur le site ec.europa : <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1326&langId=fr&moreDocuments=yes> (consultée le 19/04/2018).

Commission européenne. (2016, 10 juin). New Skills Agenda for Europe. Bruxelles. Repéré sur le site ec.europa : <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>

Commission européenne. (2018, 17 janvier). Recommandation du conseil relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Bruxelles. Repéré sur le site Europa <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0024&from=EN>

Conseil européen (2000, 23 et 24 mars). Lisbonne. Conclusions de la présidence. Repéré sur le site du Parlement européen : [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fr.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm)

Ministres européens de l'Éducation (1999, 19 juin). L'espace européen de l'enseignement supérieur. Déclaration de Bologne. Repéré sur le site du Conseil européen : [https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/KeyDocs/BologneD%C3%A9cl\\_FR.asp](https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/KeyDocs/BologneD%C3%A9cl_FR.asp)

Office des publications de l'Union européenne (2005, 13 décembre). Le Conseil européen extraordinaire de Lisbonne (mars 2000) : vers une Europe de l'innovation et de la connaissance. Repéré sur le site Europa : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM:c10241>

## **PRESSE**

### ***Presse généraliste***

*Sur le « rapport Thélot » :*

*Figaro magazine*. 16. (2003, 20 décembre). Pour la commission Thélot.

*Figaro magazine*. 44. (2004, 18 septembre). La face cachée de Claude Thélot.

*L'Humanité*. (2004, 13 octobre). Un SMIC scolaire au rapport.

*L'Humanité*. (2004, 13 octobre). Repéré sur le site de l'Humanité :

<https://www.humanite.fr/node/313870>

*La Croix*. (2005, 18 janvier). La démocratie participative à l'épreuve de la commission Thélot.

*Le Monde*. (2004, 13 octobre). Fillon ne devrait faire qu'un usage limité du rapport Thélot.

*Le Monde*. (2004, 13 octobre). Propositions pour recentrer le système éducatif sur les apprentissages fondamentaux.

*Libération*. (2004, 12 octobre). Un rapport pour enseigner autrement.

*Libération*. (2004, 13 octobre). Éducation : le plan d'action de Matignon.

*Sur le collège unique :*

*Le Monde*, (1981, 3 avril) : Discours du 2 avril 1981 à Paris devant les animateurs des comités de soutien à la campagne de VGE.

*Le Monde*. (2015, 19 juin) : BATTAGLIA Mattea et FLOC'H Benoît (propos recueillis par), « Valéry Giscard D'Estaing : « Le collège unique a été conçu comme l'antichambre du lycée » ».

*Le Monde*, (2001, 26 avril) : Entretien avec Valéry Giscard d'Estaing

### ***Presse spécialisée et syndicale (autres)***

*L'Éducation Nationale*. (1961, 15 juin). Numéro spécial.

*La lettre de l'éducation*. 518. (2006, 3 avril). Le point avec... Bruno Racine, président du Haut Conseil de l'éducation, p. 1-2.

*La lettre de l'éducation*. 675. (2010, 6 septembre). Le point avec... Jacques Groperrin. Le collège est le maillon intermédiaire et manquant de l'éducation nationale, p. 1-2.

Hubert R., Charrier S. & Daune M. (2011, 2 avril). Éditorial. Supplément à *L'Université Syndicaliste*, (707).

### ***Discours officiels, interventions et conférences***

Assemblée nationale (1953, 23 juillet). Journal officiel de la République française. Documents parlementaires, annexe n° 5596, p. 2653.

Assemblée nationale (1954, 12 décembre). Journal officiel de la République française. Débats parlementaires, p. 6159-6172. Repéré sur le site des archives de l'Assemblée nationale : <http://4e.republique.jo-an.fr/>

Carle, J.-C. (2005, 15 mars. 16h00). Suite de la discussion d'un projet de loi d'orientation déclaré d'urgence. Séance en hémicycle. Sénat. Repéré sur le site Nossenateurs : [http://www.nossenateurs.fr/seance/221#table\\_3681](http://www.nossenateurs.fr/seance/221#table_3681)

Carle, J.-C. (2005, 24 mars. 22h00). Adoption des conclusions modifiées du rapport d'une commission mixte paritaire. Séance en hémicycle. Sénat. Repéré sur le site Nossenateurs : [http://www.nossenateurs.fr/seance/697#inter\\_96d21dcab4bac4c43a6827c7423f80e9](http://www.nossenateurs.fr/seance/697#inter_96d21dcab4bac4c43a6827c7423f80e9)

Chirac, J. (2003, 20 novembre). Allocution du président de la République à l'occasion du débat national sur l'avenir de l'école. Repéré sur le site Jacqueschirac-asso : <http://www.jacqueschirac-asso.fr/fr/wp-content/uploads/2010/04/Débat-national-sur-lavenir-de-lécole.pdf>

Fillon, F. (2005, 8 février) Audition par la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales de l'Assemblée nationale. Repéré sur le site vie-publique : <http://discours.vie-publique.fr/notices/053000572.html> (consultée le 18/04/2018)

Fillon, F. (2005, 18 février). Intervention à l'Assemblée nationale. Repéré sur le site de l'Assemblée nationale : [http://www.assemblee-nationale.fr/12/cr/2004-2005/20050156.asp#P89\\_5140](http://www.assemblee-nationale.fr/12/cr/2004-2005/20050156.asp#P89_5140) (consultée le 24/10/2017)

- Giscard d'Estaing, V. (1974, 25 juillet). Première réunion de presse sur la politique intérieure, le changement en matière politique, économique et sociale, les institutions, la fonction présidentielle, l'économie et l'inflation, l'agriculture, la défense, le régime pénitentiaire, la réforme de l'ORTF, l'avortement. Palais de l'Élysée. Repéré sur le site vie publique : <http://discours.vie-publique.fr/notices/747001600.html> (consulté le 30/01/2017)
- Lussault, M. (2015, 8 octobre). Conférence introductive du Président du Conseil Supérieur des Programmes : Socle commun et collège. Organisée par l'institut français de l'éducation (unité Veille et Analyses) et le réseau KeyCoNet France. Repéré sur le site eduveille : <http://eduveille.hypotheses.org/7510> (consulté le 28/08/2017)

## 2. Ouvrages, thèses et articles

- Allègre, C., Dubet, F., & Meirieu, P. (Éd.). (2003). *Le Rapport Langevin-Wallon*. Paris : Mille et une nuits.
- Aschieri, G. (2014). Socle : continuité ou rupture ? *Carnets Rouges*, (1), 20-21.
- Astolfi, J.-P., & Legrand, L. (1983). Différencier la pédagogie. In L. Legrand (Éd.), *Pour un collège démocratique, rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation Française.
- Barreau, J.-M., Garcia, J.-F., & Legrand, L. (1998). *L'école unique (de 1914 à nos jours)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1979). *L'école primaire divise... Un dossier*. Condé-sur-Noireau : Maspero.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris : Ed. du Seuil.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1991). Pour l'instauration d'un smic culturel à l'école. Quelques éclaircissements. *Sociologie et sociétés*, XXIII(1), 181-187.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Condé-sur-Noireau : Ed. du Seuil et La République des Idées.
- Belhadjin, A., & Lopez, M. (2016). Les réformes en lycée professionnel de 1945 à 2009 : quelles incidences pour la discipline français ? In P. Kahn & Y. Michel (Éd.), *Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIXe-XXe siècles* (p. 271-281). Caen : Presses universitaires de Caen.
- Bensaude-Vincent, B. (2005). Paul Langevin : L'histoire des sciences comme remède à tout dogmatisme. *Revue d'histoire des sciences*, 58(2), 311-327. <https://doi.org/10.3406/rhs.2005.2251>
- Bianconi, A. (1959). Les instituteurs. *Revue française de science politique*, 9(9), 935-950.

<https://doi.org/10.3406/rfsp.1959.403032>

- Bishop, M.-F. (2011). Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972. In R. d'Enfert & P. Kahn (Éd.), *Le temps des réformes : disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République. Les années 1960* (p. 35-51). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Bishop, M.-F., & Cardon-Quint, C. (2015). L'enseignement du français et la fin des ordres scolaires, de 1945 aux années 1980. In R. d'Enfert & J. Lebeaume (Éd.), *Réformer les disciplines : les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985* (p. 113-135). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bishop, M.-F., Enfert, R. d', Dorison, C., & Kahn, P. (2011). Réformes du système éducatif et rénovation pédagogique dans les années 1960 : le cas des classes de transition. In R. d'Enfert & P. Kahn (Éd.), *Le temps des réformes : disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République. Les années 1960* (p. 99-119). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bitsakis, E. (2004). Paul Langevin et l'interprétation de la microphysique. *La Pensée*, (339), 95-113.
- Blais, M.-C. (2014). Le savoir, c'est du commun. Les idées en mouvement. Le mensuel de la Ligue de l'enseignement, (222). Consulté à l'adresse [http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2014/10/Article1\\_222.pdf](http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2014/10/Article1_222.pdf)
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Ed. de Minuit.
- Boutan, P., & Sorel, E. (Éd.). (1998). *Le plan Langevin-Wallon: une utopie vivante : actes des Rencontres Langevin-Wallon, 6-7 juin 1997, organisées à l'initiative de La Pensée*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bret, D. (2014). Entre primaire et secondaire : la formation des maîtres et professeurs de CEG. In A. Prost (Éd.), *La formation des maîtres. De 1940 à 2010* (p. 71-87). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bret, D. (2015). Les professeurs d'enseignement général des collèges, un corps entre deux ordres. In R. d'Enfert & J. Lebeaume (Éd.), *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985* (p. 155-178). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bret, D., & Le Moal, A. (2016). Les professeurs d'enseignement général des collèges face aux réformes (1968-1987), l'exemple des PEGC valence EPS. In P. Kahn & Y. Michel (Éd.), *Formation, transformation des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles* (p. 195-206). Caen : Presses universitaires de Caen.
- Briand, J.-P., & Chapoulie, J.-M. (2011). *Les collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République* (2e éd). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965) : l'Etat, l'école, les entreprises et la certification des compétences*. Paris : Belin.
- Brucy, G. (2003). *Histoire de La FEN*. Paris : Belin.
- Brucy, G. (2005). L'enseignement technique et professionnel français. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs [En ligne]*, (4). Consulté à l'adresse <http://cres.revues.org/1226>
- Buisson, F. (1925). L'École unique. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 539-547.
- Canard, E. (2014). À quoi ressemblera le futur socle commun ? *La revue de l'éducation*, (n°2), 25-29.
- Cardon-Quint, C. (2010, janvier 1). *Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*. Rennes 2. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2010REN20055>
- Cardon-Quint, C., Enfert, R. d', & Gispert, H. (2015). Démocratiser, orienter, sélectionner : l'enseignement du français et des mathématiques dans le second degré (1945-années 1980). In R. d'Enfert & J. Lebeaume (Éd.), *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985*. (p. 37-60). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Caspar, P., Luc, J.-N., & Savoie, P. (Éd.). (2006). *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire* (Réimpr). Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Chapoulié, J.-M. (2010). *L'École d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Chauveau, G., Alves-Martins, M., & Rogovas-Chauveau, E. (2002). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: Retz.
- Chervel, A. (2015, mars). Les agrégés de l'enseignement secondaire. Répertoire 1809-1960. Consulté à l'adresse <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=agregsecondaire>
- Clément, P. (2012). Le socle commun, cheval de Troie d'une école à deux vitesses ? *La Pensée*, (372), 23-36.
- Clément, P. (2013, mars 11). Réformer les programmes pour changer l'école. Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire. Consulté 3 janvier 2018, à l'adresse <http://www.theses.fr/s27205>
- Commission du débat national pour l'avenir de l'École. (2004). *Les Français et leur école : le miroir du débat : septembre 2003 - mars 2004*. Paris : Dunod.
- Compagnons (Les). (2008). *L'Université nouvelle*. (Garnier, Bruno, Éd.) (ENS Éditions). Paris : INRP Institut national de recherche pédagogique.
- Compère, M.-M., & Savoie, P. (2005). L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend. Note de synthèse. *Revue Française De Pédagogie*, (152), 107-146.

- Condette, J.-F. (2009). *Albert Châtelet, la République par l'école*. Arras : Artois Presses Université.
- Conseil national des programmes. (1994). *Idées directrices pour les programmes des collèges*.
- Cros, L. (1961). « *L'explosion* » scolaire. Paris : Comité universitaire d'information pédagogique.
- Dalançon, A. (2003). *Histoire du SNES. Tome 1, Plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966/67*. Paris : IRHSES.
- Dalançon, A. (2007). *Histoire du SNES. Tome 2, Les années tournant (1967-1973)*. Paris : IRHSES.
- Dalous, J.-P., Dauphin, L., Jeljoul, M., Laïb, M., Le Rhun, B., Perrin-Haynes, J., & Robert-Bobée, I. (2014). *Trente ans de vie économique et sociale. Scolarisation et origines sociales depuis les années 1980 : progrès et limites*. Insee.
- Del Rey, A. (2013). *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. (2e éd.). Paris : La Découverte.
- Delahaye, J.-P. (2006). *Le collège unique, pour quoi faire ? : Les élèves en difficulté au cœur de la question*. Paris : Retz.
- Domenach, J.-M. (1954). Réponses à l'enquête : Une école de classe ? - Tronc commun. *Esprit*, (6).
- Donegani, J.-M., & Sadoun, M. (1976). La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision. *Revue française de science politique*, (6), 1125-1146.
- Dorison, C. (2010). Orienter selon les aptitudes. Enjeux institutionnels et pédagogiques, 1936-1959. In R. d'Enfert & P. Kahn (Éd.), *En attendant la réforme : disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République* (p. 37-50). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dorison, C. (2013). Des filières du CES au collège unique : l'égalité des chances en question. In B. Garnier (Éd.), *Problèmes de l'école démocratique. XVIIIe-XXe siècles*. (p. 195-215). Paris : CNRS éditions.
- Dorison, C., & Kahn, P. (2010). Le rôle de Roger Gal dans la commission Langevin-Wallon. In L. Gutierrez & C. Kounelis (Éd.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement : actes du séminaire tenu à l'ESPCI Paris-Tech du 15 janvier au 14 mai 2009* (p. 87-106). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dorison, C., & Kahn, P. (2016). René Haby et le problème du collège unique : quelles alternatives aux filières ? In L. Gutierrez & P. Legris (Éd.), *Le Collège unique : éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975* (p. 119-141). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dreyfus, F.-G. (1965). Un groupe de pression en action : les syndicats universitaires devant le projet Billères de réforme de l'enseignement (1955-1959). *Revue française de science politique*, 15(15), 213-250. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1965.418429>
- Dubet, F., & Merle, P. (2016). *Réformer le collège*. Paris : Presses universitaires de France.

- Enfert, R. d', & Kahn, P. (Éd.). (2010). *En attendant la réforme : disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Enfert, R. d', & Kahn, P. (Éd.). (2011). *Le temps des réformes : disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République. Les années 1960*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Enfert, R. d', & Lebeaume, J. (Éd.). (2015). *Réformer les disciplines : les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Forquin, J.-C. (1982). Notes de synthèse. L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue Française De Pédagogie*, 59, 52-75.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Gal, R. (1954). Éducation et démocratie. *Esprit*, (6), 950-959.
- Gal, R. (1969). Signification historique de l'éducation nouvelle. In G. Mialaret (Éd.), *Éducation nouvelle et monde moderne*. Paris : Presses universitaires de France.
- Garnier, B. (2008). *Les combattants de l'école unique : introduction à l'édition critique de L'Université nouvelle par « les Compagnons » des origines à la dispersion du groupe ( 1917-1933)*. Lyon : INRP Institut national de recherche pédagogique.
- Garnier, B. (2010). *Figures de l'égalité: deux siècles de rhétoriques politiques en éducation : (1750-1950)*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Garnier, B. (Éd.). (2013). *Problèmes de l'école démocratique*. Paris: CNRS.
- Garnier, B. (2014). Réforme de structure ou de posture ? Les idées en mouvement. Le mensuel de la Ligue de l'enseignement, (222). Consulté à l'adresse [http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2014/10/Article1\\_222.pdf](http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2014/10/Article1_222.pdf)
- Gauthier, R.-F., & Le Gouvello, M. (2009). « L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : « politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés. ». Consulté à l'adresse [http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific\\_reports/Orientation2/France\\_educ.rapportfinal17h24.pdf](http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Orientation2/France_educ.rapportfinal17h24.pdf)
- Gauthier, R.-F. (2012, 25 mai). L'« école du socle » ailleurs ? Intervention. Plan national de formation IGEN-DGESCO-ESEN.
- Gauthier, R.-F. (2014). *Ce que l'école devrait enseigner. Pour une révolution de la politique scolaire en France*. Paris : Dunod.
- Girard, A. (1954). Enquête nationale sur l'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire. *Population, INED*, (4), 597-634.

- Giscard d'Estaing, V. (1976). *Démocratie française*. Paris : Fayard.
- Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire (Éd.). (2012). *L'école commune: propositions pour une refondation du système éducatif*. Paris : La Dispute.
- Groupe français d'éducation nouvelle (Éd.). (1974). *L'échec scolaire, « doué ou non doué ? »* Paris : Ed. sociales.
- Groupe français d'éducation nouvelle, & Société française de pédagogie (Éd.). (1964). *Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement: compte rendu du Colloque organisé par le Groupe français d'éducation nouvelle et la Société française de pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ferry, L. (2006, mars). Que faut-il enseigner ? La question du socle commun. Entretien du 15 décembre 2005. *La Jaune et la Rouge*, (613). Repéré sur le site de la revue des anciens élèves de Polytechnique : <https://www.lajauneetlarouge.com/article/que-faut-il-enseigner-la-question-du-socle-commun#.U8KYL7FAfec>
- Gutierrez, L., Besse, L., & Prost, A. (Éd.). (2012). *Réformer l'école : l'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Gutierrez, L., & Kahn, P. (Éd.). (2016). *Le plan Langevin-Wallon. Histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*. Nancy : PUN - Éditions Universitaires de Lorraine.
- Gutierrez, L., & Kounelis, C. (Éd.). (2010). *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement : actes du séminaire tenu à l'ESPCI Paris-Tech du 15 janvier au 14 mai 2009*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Gutierrez, L., & Legris, P. (Éd.). (2016). *Le Collège unique : éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Haby, R. (1975). *Propositions pour une modernisation du système éducatif*. Paris : La Documentation française.
- Haby, R. (1981). *Combat pour les jeunes Français*. Paris : Julliard.
- Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.
- Heuyer, G., Piéron, H., Piéron, M. H., & Sauvy, A. (s. d.). *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire. I. Une enquête nationale dans l'enseignement primaire*. Paris : INED / PUF.
- Hugot, P. (2005). *La gratuité de l'enseignement secondaire : L'application des premières mesures démocratiques dans l'enseignement secondaire. 1918-1939*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Isambert-Jamati, V. (1966). La rigidité d'une institution : structure scolaire et systèmes de valeurs. *Revue française de sociologie*, 7(3), 306-324. <https://doi.org/10.2307/3319131>



- Isambert-Jamati, V. (1970). Extension du public et « baisse de niveau » dans l'enseignement du second degré. *Revue Française De Pédagogie*, (11-2), 151-163.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Ed. universitaires.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique* (2e éd). Bruxelles : De Boeck.
- Jouary, J.-P. (1998). L'enseignement des savoirs et l'exigence démocratique. In P. Boutan & E. Sorel (Éd.), *Le plan Langevin-Wallon: une utopie vivante: actes des Rencontres Langevin-Wallon, 6-7 juin 1997, organisées à l'initiative de La Pensée* (p. 110-115). Paris : Presses universitaires de France.
- Juquin, P. (1973). *Propositions pour Reconstruire l'école*. Loos : Éditions sociales.
- Kahn, P. (1998). Le collège Haby est-il l'héritier du Plan Langevin-Wallon ? In P. Boutan & E. Sorel (Éd.), *Le plan Langevin-Wallon: une utopie vivante: actes des Rencontres Langevin-Wallon, 6-7 juin 1997, organisées à l'initiative de La Pensée* (p. 123-127). Paris : Presses universitaires de France.
- Kahn, P. (2014). Démocratisation des études et les contenus d'enseignement: la question des humanités. *Recherches en didactiques*, (17), 33-47.
- Kahn, P. (2016). L'unité du corps enseignant, condition de l'école unique : la formation des maîtres dans le plan Langevin-Wallon. In L. Gutierrez & P. Kahn (Éd.), *Le plan Langevin-Wallon. Histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*. (p. 77-90). Nancy : PUN - Éditions Universitaires de Lorraine.
- Kahn, P., & Michel, Y. (Éd.). (2016). *Formation, transformations des savoirs scolaires: histoires croisées des disciplines, XIXe-XXe siècles*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Lang, J. (2002). *Qu'apprend-on au collège? Cahier des exigences pour les collégiens : pour comprendre ce que nos enfants apprennent*. (Scérén, Éd.). Paris : CNDP.
- Langevin, P. (1944). Culture et humanités. *La Pensée*, (1), 25-31.
- Lanzmann C. & al. (Propos recueillis par). Entretien avec François Fillon. *Les Temps Modernes* 2006/3 (n° 637-638-639), p. 144-174. DOI 10.3917/ltn.637.0144
- Lapie, P. (1926). *Pédagogie française* (2e éd. revue et augm). Paris : F. Alcan.
- Laval, C., & Weber, L. (Éd.). (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris : Ed. Nouveaux Regards : Ed. Syllepse.
- Lebeaume, J. (1996). Trente ans de technologie en France : une discipline à la recherche d'elle-même, (23), 9-42.

- Lebeaume, J. (2016). Pour une approche curriculaire de l'histoire des enseignements scolaires : l'exemple de la technologie. In P. Kahn & Y. Michel (Éd.), *Formation, transformation des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIXe-XXe siècles*. (p. 59-71). Caen : Presses universitaires de Caen.
- Lebeaume, J., Guedj, M., & Savaton, P. (2015). Les sciences expérimentales et la technologie dans l'école moyenne : un équilibre sous tension (1950-1980). In R. d'Enfert & J. Lebeaume (Éd.), *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985*. (p. 199-219). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Legrand, L. (1981). *L'école unique: à quelles conditions ?* Paris : Ed. du scarabée.
- Lelièvre, C. (1996). *L'école « à la française » en danger ?* Paris : Nathan pédagogie.
- Lelièvre, C. (2004). *L'école obligatoire: pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée*. Paris : Retz.
- Lelièvre, C. (2005, 15 février). Rapport Thélot et loi d'orientation : même combat ? *L'Humanité*. Consulté à l'adresse : <https://www.humanite.fr/node/322291>
- Lelièvre, C. (2006). Entretien. Les craintes de la définition d'un socle commun « au rabais » ou de l'acceptation d'un socle commun non maîtrisé en réalité par certains. Consulté à l'adresse [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/pages/2006/analyses\\_73\\_claudelelievre.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/pages/2006/analyses_73_claudelelievre.aspx)
- Lelièvre, C. (2006). Un socle commun pour un collège unique. *Cahiers pédagogiques*, (439). Consulté à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-socle-commun-pour-un-college-unique>
- Lelièvre, C. (2007). *Histoire des institutions scolaires : 1789 - 1989*. Paris: Nathan.
- Lelièvre, C. (2008). *Les politiques scolaires mises en examen: onze questions en débat* (3e éd). Issy-les-Moulineaux : ESF éd.
- Lelièvre, C. (2009). Notion de socle commun : historique et contexte international. *Les Cahiers d'Éducation et Devenir*, (6).
- Lelièvre, C. (2014). « Socle commun » et/ou « culture commune » ? *Les idées en mouvement. Le mensuel de la Ligue de l'enseignement*, (222). Consulté à l'adresse [http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2014/10/Article1\\_222.pdf](http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2014/10/Article1_222.pdf)
- Lelièvre, C. (2015, juin 19). Non, VGE, le « collège unique » n'a pas été conçu comme « l'antichambre du lycée ». Billet de blog : <http://blog.educpros.fr/claudelelievre/2015/06/19/non-vge-le-college-unique-na-pas-ete-concu-comme-lantichambre-du-lycee/>
- Lelièvre, C. (2016). Le « socle commun ». *Carrefours de l'éducation*, (41), 169 - 182. <https://doi.org/DOI.10.3917/cdle.041.0169>

- Lelièvre, C., & Nique, C. (1994). *Bâtisseurs d'école : histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris : Nathan.
- Maurin, É. (2007). La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation. Lonrai: Ed. du Seuil.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Merle, P. (2017). *Les notes, secrets de fabrication*. Paris : Presses universitaires de France.
- Meuret, D. (2009). Contenu du socle commun et justice de l'école. Présenté à De la culture commune au socle commun : Enjeux, tensions, ré-interprétations, déplacements. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00649547/document>
- Meuret, D. (2011). Élite scolaire et démocratie. *Le Télémaque*, (39), 41 - 52. <https://doi.org/DOI.10.3917/tele.039.0041>
- Mialaret, G. (1969). *Education nouvelle et monde moderne*. (M. Chenon-Thivet, Éd.) (2e éd. mise à jour). Paris : Presses universitaires de France.
- Mialaret, G. (1998). Culture générale et cultures spécialisées, formation professionnelle. In P. Boutan & E. Sorel (Éd.), *Le plan Langevin-Wallon: une utopie vivante: actes des Rencontres Langevin-Wallon, 6-7 juin 1997, organisées à l'initiative de La Pensée* (p. 66-70). Paris : Presses universitaires de France.
- Morel, É. (2011). *Compétences : nouveau paradigme scolaire ?* Mémoire de Master MEEF sous la direction de Thierry Machefert, Caen, ESPE.
- Mounier, E. (1959). *Le personnalisme* (6ème éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Narbonne, J. (1994). *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*. Paris : Editions Denoël.
- Nordmann, J.-F. (2016). Des compétences clés européennes au Socle commun français : importation d'un nouveau paradigme et réaffirmation des fondamentaux de l'École républicaine. *Éducation et socialisation [en ligne]*, (41). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/edso/1648> ; DOI : 10.4000/edso.1648
- Obin, J.-P. (2012, mars). Le socle commun, oui mais pour quoi faire ? Consulté 12 janvier 2017, à l'adresse <https://soclecommun2012.wordpress.com/2012/03/15/jean-pierre-obin-le-socle-commun-oui-mais-pour-quoi-faire/>
- Paget, D. (2014). *Collège commun, collège humain* (2e éd. rev. et augm). Paris : Syllepse.
- Paget, D. (2014). Connaissances, compétences et culture commune en débat. *Carnets Rouges*, (1), 17-19.

- Périsol, P.-A. (2002). *À bonne école : Nos engagements pour l'éducation*. Paris : Plon.
- Périsol, P.-A. (2006). Que faut-il enseigner ? La question du socle commun. *La Jaune et la Rouge*, (613). Repéré sur le site de la revue des anciens élèves de Polytechnique : <https://www.lajauneetlarouge.com/article/que-faut-il-enseigner-la-question-du-socle-commun-1#.WujgH38uDIU>
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éd.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques*. Paris ; Bruxelles : De Boeck Université.
- Poucet, B. (2016). Réforme du système éducatif ou instauration du collège unique ? Haby et Giscard : deux visions divergentes de la réforme. In L. Gutierrez & P. Legris (Éd.), *Le Collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975* (p. 143-160). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Poucet, B., & Prost, A. (Éd.). (2016). *La réforme en éducation au XXe siècle en France*. Paris : Armand Colin.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prost, A. (1990). *Éloge des pédagogues*. Paris : Ed. du Seuil.
- Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours* (Nouvelle éd. augm). Paris : Ed. du Seuil.
- Prost, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. 4: L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Paris : Perrin.
- Prost, A. (2010). Une réforme morte-née : le plan Langevin-Wallon. In L. Gutierrez & C. Kounelis (Éd.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement : actes du séminaire tenu à l'ESPCI Paris-Tech du 15 janvier au 14 mai 2009* (p. 55-68). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Prost, A (2011). Une histoire de l'orientation et de ses conseillers. *Questions d'orientation*, (4), 7-22.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école: les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Prost, A. (Éd.). (2014). *La formation des maîtres de 1940 à 2010*. Rennes : Presses univ. de Rennes.
- Raulin, D., et al. (2016). La réforme en éducation, vue par des acteurs. *Carrefours de l'éducation*, (41), 201-221. <https://doi.org/DOI 10.3917/cdle.041.0201>
- Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

- Rey, B. (2014). Savoirs ou compétences : De quelle étoffe tailler les programmes scolaires ? *Carnets Rouges*, (1), 12-14.
- Rey, O. (2014). Qu'apportent les compétences au socle commun ? Les idées en mouvement. Le mensuel de la Ligue de l'enseignement, (222). Consulté à l'adresse [http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2014/10/Article1\\_222.pdf](http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2014/10/Article1_222.pdf)
- Robert, A. (1995). *Le Syndicalisme des enseignants des écoles, collèges et lycées*. Paris : La Documentation Française.
- Robert, A. D. (1998). Le Plan Langevin-Wallon et la question des aptitudes. In P. Boutan & E. Sorel (Éd.), *Le plan Langevin-Wallon: une utopie vivante : actes des Rencontres Langevin-Wallon, 6-7 juin 1997, organisées à l'initiative de La Pensée* (p. 43-46). Paris : Presses universitaires de France.
- Robert, A. D. (2006). Les professeurs des classes élémentaires des lycées et leur représentation : crépuscule et postérité d'une idéologie catégorielle (1881-1965). In P. Caspard, J.-N. Luc, & P. Savoie (Éd.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire* (Réimpr, p. 317-329). Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Robert, A. D. (2010). *L'école en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Robert, A. D. (2012). Du projet Cathala au plan Langevin-Wallon, en passant par le plan d'Alger, quelle circulation d'idées pédagogiques rénovatrices, quelles influences ? (1942-1947). In L. Gutierrez, L. Besse, & A. Prost (Éd.), *Réformer l'école : l'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)* (p. 151-162). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Robert, A. D. (2016a). La commission Cathala et le modèle anglais, Londres 1942-1943. *Carrefours de l'éducation*, (41), 65-80. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0065>
- Robert, A. D. (2016b). Le «Projet de modernisation du système éducatif» : prémices proches et lointaines, contexte, processus d'élaboration (été 1974 - février 1975). In L. Gutierrez & P. Legris (Éd.), *Le Collège unique : éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975* (p. 51-69). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité. *inDirect*, (10), 61-77.
- Roegiers, X. (2016). Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences. Réflexions en cours n° 4. Bureau international de l'Unesco. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245195f.pdf>

- Roegiers, X., & Dieng Sarr, A. (Éd.). (2010). *Les pratiques de classe dans l'APC : la pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Romian, H. (2014). Questionner la notion de «culture commune» de la maternelle au lycée. *Carnets Rouges*, (1), 6-9.
- Romian, H., & Institut de recherches historiques, économiques, sociales et culturelles (France) (Éd.). (2000). *Pour une culture commune de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette Education.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (Éd.). (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : Ed. l'Harmattan.
- Roussillon, M. (2014). Les programmes scolaires, un enjeu politique. *Carnets Rouges*, (1), 3-5.
- Sadoun, M., & Donegani, J.-M. (1976). La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision. *Revue française de science politique*, 26(26), 1125-1146. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1976.393704>
- Savoie, P. (2000). Quelle histoire pour le certificat d'études ? *Histoire de l'éducation*, (85), 49-72. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1234>
- Savoie, P. (2013). *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*. Lyon: ENS.
- Savoie, A. (2010). Réforme pédagogique, réforme disciplinaire : l'expérience des Classes nouvelles dans l'enseignement du second degré (1945-1952). In R. d'Enfert & P. Kahn (Éd.), *En attendant la réforme: disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République* (p. 51-64). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : [Saint-Laurent (Québec)]: De Boeck Université ; Ed. du Renouveau pédagogique.
- Seguy, J.-Y. (2007a). École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 289-311.
- Seguy, J.-Y. (2007b). Les classes « amalgamées » dans l'entre-deux-guerres : Un moyen de réaliser l'école unique ? *Revue Française De Pédagogie*, (159), 47-58.
- Seguy, J.-Y. (2010). *Les politiques de démocratisation de l'enseignement secondaire dans l'entre-deux-guerres : des classes amalgamées aux classes d'orientation, réformes et réactions aux réformes dans le monde politique et éducatif français*. Lyon 2. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2010LYO20092>
- Seguy, J.-Y. (2016). L'amalgame : une réforme inaboutie. *Carrefours de l'éducation*, (41), 47-64.
- Seys, B. (1996). *L'évolution sociale de la population active* (Insee première). Insee. Consulté à l'adresse [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/IP434bis.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP434bis.pdf)

- Sorel, E. (1997). *Une ambition pour l'école : Le plan Langevin-Wallon, 1943-1947*. Paris : Editions sociales.
- Talbott, J. E. (1969). *The politics of educational reform in France, 1918-1940*. Princeton N.J: Princeton Univ. Press.
- Tanguy, L. (2008). La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue – Un point de vue –. *Formation-emploi*, (101), 23-39.
- Terrail, J.-P. (2014, décembre 5). D'un socle à l'autre. Vers une démocratisation de l'école ? Consulté 1 mai 2018, à l'adresse <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article198#nb7>
- Terral, H. (2002). Les Écoles normales d'apprentissage (1945-1991) Une institution dans la formation des maîtres. *Recherche et formation*, (4), 141-147.
- Thélot, C. (2005). *Débattre pour réformer : l'exemple de l'école*. Paris : Dunod.
- Troger, V. (1989). Les centres d'apprentissages de 1940 à 1960 : le temps des initiatives. *Formation-emploi*, (27-28), 147-162.
- Vial, J. (1968). *Classes de transition et classes pratiques : Un cycle transitoire* (2e éd. mise à jour). Paris : Presses universitaires de France.
- Zakhartchouk, J.-M. (Éd.). (2009). *Travail par compétences et socle commun*. Amiens : SCEREN-CRDP Académie d'Amiens.
- Zoretti, L. (1918). *Éducation : un essai d'organisation démocratique*. Paris : Plon.





## **Du tronc commun au socle commun**

### **La question de la culture commune au cœur de la démocratisation de l'école (1945-2005)**

Résumé :

Notre étude analyse les projets de socle commun (entre 1993 et 2006) et de tronc commun (entre 1944 et 1977) sous l'angle d'une tension entre deux formes antagonistes de démocratisation de l'école : démocratisation de la sélection et démocratisation de la réussite.

Nous montrons que le socle commun institutionnel (2005-2006) ne parvient finalement pas à s'extraire du référentiel de démocratisation ségrégative caractéristique du système éducatif français. Cette logique de sélection se retrouve dans la conception d'un tronc commun que l'on repère, par exemple, dans les réformes de 1959 et 1963 ainsi que dans l'évolution du collège unique.

À l'opposé, le socle commun proposé par la commission Thélot s'inscrit dans un paradigme de démocratisation de la réussite qui trouve des racines dans une tradition idéologique que nous pouvons observer à travers des projets tels que ceux définis, par exemple, par la commission Langevin-Wallon ou le ministre René Billères. Par-delà leurs différences d'approche, de contexte historique, d'objectifs en termes de réforme, le point commun est à situer dans l'élargissement de la culture commune allié à une redéfinition de la scolarité obligatoire intégrant dans le curriculum ordinaire les élèves dont le niveau est jugé faible. De ce point de vue, l'indispensable pour chacun ne peut être acquis que dans le cadre d'une culture pour tous.

Summary:

Our study analyzes the projects of common core (between 1993 and 2006) and core curriculum (between 1944 and 1977) from a double perspective: "democratization of selection" and "democratization of success".

On the opposite side from the institutional common core (2005-2006) which failed in getting out of the system of reference which is characteristic of the segregationist democratization of the French education system, the common core put forward by the Thélot committee is in keeping with a paradigm of "democratization of success", the latter taking roots in a philosophical tradition which can be found in projects such as those defined by the Education minister René Billères (1956-1958) or the Langevin-Wallon committee. Beyond their different approaches, historical contexts or goals, the common point is the widening of a common culture for all, beyond an academic angle, which tend to promote a logic of selection.

From the "democratization of success" point of view, the essential for everyone can only be gained within the framework of a "culture for all".

Mots-clés :

Socle commun ; tronc commun ; culture commune ; démocratisation de l'enseignement ; orientation ; compétences.

Keywords:

Common set of core skills; core curriculum; common culture; democratization of education; academic orientation; skills.