

Le secondaire et le technique en France – L’histoire d’un rapport modifié

François BALUTEAU

ISPEF – Université Lumière Lyon 2, France



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

VOLUME XXVIII:2 – AUTOMNE 2000

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald Boudreau
Université Sainte-Anne
Simone Leblanc-Rainville
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Réforme curriculaire et statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement?

Rédacteurs invités :

Raymond LEBLANC

Liminaire

- 1** **Éléments de problématique : quels rapports curriculaire établir dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels?**

Yves LENOIR, GRIFE-CRIFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 18** **La formation professionnelle à l'enseignement entre deux vecteurs intégrateurs en conflit : les disciplines et le curriculum**

Maurice SACHOT, Centre interuniversitaire de recherches interdisciplinaires en didactique, Université Marc Bloch, France

- 49** **Savoir et savoir enseigner : examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et la pratique enseignante**

Bernard REY, Université Libre de Bruxelles, Belgique

- 60** **Le secondaire et le technique en France - L'histoire d'un rapport modifié**

François BALUTEAU, ISPEF-Université Lumière Lyon 2, France

- 74** **Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires**

Philippe PERRENOUD, Université de Genève, Suisse

- 100** **Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire, c'est d'abord penser les disciplines scolaires**

Abdelkrim HASNI, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

- 121** **Des façons de voir les programmes d'études de mathématiques et les programmes de formation des maîtres en mathématiques : à la recherche d'un discours**

Anna CHRONAKI, School of Education, The Open University, Royaume-Uni

- 148** **De la nature du savoir scientifique à l'enseignement des sciences : l'urgence d'une approche constructiviste dans la formation des enseignants de sciences**

Donatille MUJAWAMARIYA, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

- 164** **Des représentations-obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement**

Daniel FAVRE, Université Montpellier, France

Christian Reynaud, Université Montpellier, France

- 188** **Curriculum et Coca-Cola : un nouvel emballage change-t-il la saveur? Les concepts de matière, de discipline, de savoir et de connaissance dans le contexte de la réforme du curriculum au Québec**

François LAROSE, GRIFE/CREFFE interuniversitaire, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Vincent GRENON, GRIFE/CREFFE interuniversitaire, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Sébastien RATTÉ, GRIFE/CREFFE interuniversitaire, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Mary PEARSON, GRIFE/CREFFE interuniversitaire, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 216** **Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation**

Annie MALO, Université Laval à Québec, Québec, Canada

Le secondaire et le technique en France – L’histoire d’un rapport modifié

François BALUTEAU

ISPEF – Université Lumière Lyon 2, France

RÉSUMÉ

Dans cet article, l’auteur interroge d’un point de vue historique le rapport dans l’enseignement secondaire français entre le « général » et le « technique » afin de mettre en évidence les logiques distinctes qui caractérisent ces deux formes d’enseignement. Dans un premier temps, l’auteur décrit l’évolution institutionnelle afin de mettre en évidence comment la relation entre ces deux enseignements a été modifiée. Dans un deuxième temps, l’auteur vise à éclaircir le débat en retrouvant les différentes logiques à l’œuvre.

ABSTRACT

Secondary and technical teaching in France – The history of a modified relationship

François BALUTEAU
Université Lumière Lyon 2, France

In this article the author investigates secondary school teaching in France from a historical angle, in terms of the relationship between “general” and “technical” to show the distinct rationales behind these two forms of teaching. In the first part, the author describes institutional development to demonstrate how the relationship between these two types of teaching has changed over time. In the second part, the author attempts to clarify the debate by identifying the different rationales behind each type of teaching.

RESUMEN

La enseñanza secundaria y la técnica en Francia – Historia de una relación divergente

François BALUTEAU
Universidad Lumière Lyon 2, Francia

En este artículo, el autor interroga, desde un punto de vista histórico, las relaciones al interior de la enseñanza secundaria francesa entre lo «general» y lo «técnico» con el fin de evidenciar las lógicas distintas que caracterizan a esas dos formas de enseñanza. Por principio, el autor describe la evolución institucional con el fin de evidenciar como la relación entre estas dos formas de enseñanza se ha modificado. En seguida, el autor trata de aclarar el debate identificando las diferentes lógicas en acción.

Introduction

Les propos les plus répandus sur la place qu’occupe l’enseignement technique¹ dans l’École française sont de type critique; ils dénoncent souvent une place jugée symboliquement inférieure comparativement à l’enseignement général. Cette dénonciation est reprise à la fois par le discours ordinaire et par le discours savant (Grignon, 1971). Ses contenus, ses méthodes et ses diplômes (sa culture) ne seraient jamais assez reconnus. Si l’on ne partage pas cette position, on est malgré tout obligé d’y reconnaître quelque chose qui relève d’un constat de sens commun. Mais nombre de travaux se contentent de signaler la prééminence des connaissances générales sur les connaissances professionnelles sans remonter au fondement de cette réalité. Or, deux développements méritent d’être proposés pour bien comprendre notre système éducatif sous l’angle du rapport entre le « général » et le « technique ». Les deux s’inscrivent dans une perspective historique. Le premier, le plus évident, consiste à décrire l’évolution institutionnelle afin de mettre en évidence combien, malgré tout, la relation entre ces deux enseignements a été profondément modifiée. Le second développement, plus important à nos yeux, mais le moins apparent, vise à éclaircir le débat en retrouvant les différentes logiques à l’œuvre. Comme les échanges sur cette question sont déséquilibrés (la critique est bien plus bruyante que ne l’est ce qui fonde la conception humaniste) et comme aussi on présente l’École comme un lieu de résistance anachronique (un système d’enseignement incapable de changement en raison de sa lourdeur et de son passéisme), il est opportun de donner sens à ce rapport au-delà du parti pris. Or pour donner sens à cette réalité, il est bon de retrouver les logiques, les modes d’interprétation qui ont présidé à un modèle d’enseignement secondaire et à son évolution. Il s’agit d’adopter une approche compréhensive, non pas pour défendre telle ou telle thèse, mais pour rendre chacune intelligible.

Le temps d’une « culture utilitaire » dominée par l’humanisme

Il faut donc insister sur ce qui fonde un enseignement secondaire attaché à une culture – qu’on le déplore ou qu’on le loue, encore une fois – intellectualiste (savoir abstrait) et généraliste (culture générale). Pour bien saisir cette position, il convient sans doute d’introduire d’emblée la finalité de l’enseignement secondaire français telle qu’elle est formulée dans l’École par le discours officiel. Une instruction datée du 15 juillet 1890 permet de poser la visée de cet ordre scolaire :

1. Le terme de « technique » désigne ici, par commodité, les différents types d’enseignement, de nature professionnelle, proposés aux 11-18 ans (apprentissage, enseignement technologique, professionnel, etc.). De son côté, le secondaire correspond en France à un enseignement général qui prépare à l’enseignement supérieur. Il s’appellera officiellement le second degré suite à l’emboîtement du primaire et du secondaire effectué au cours du XX^e siècle.

La vraie fin que le maître, tout en s'attachant avec passion à sa tâche journalière, doit avoir constamment présente à l'esprit, c'est se donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure. Par delà les objets et les exercices quotidiens de la classe, c'est à l'esprit, c'est à l'âme même de ses élèves qu'il doit viser; par delà les sanctions prochaines que fournissent à son enseignement les examens et les concours, sanctions si souvent hasardeuses et illusives, c'est la grande et décisive épreuve de la vie qu'il doit préparer. C'est là en définitive que la valeur des leçons reçues au lycée se démontrera par l'effet. Les études classiques en un mot, comme on l'a dit souvent, n'ont d'autre but que de contribuer, pour leur part, à former des hommes. C'est la tâche que leur assigne ce nom même d'humanités qu'elles revendiquent à juste titre. Qu'elles perdent de vue cette fin suprême, elles dégèneront insensiblement en une scolastique aussi puérile que pédantesque. C'est dans la fidélité à leur idéal qu'est leur dignité, leur justification et leur sauvegarde.

Le lycée a pour raison d'être de développer des dispositions qui font l'homme tel que la société le souhaite. Il s'agit d'une éducation morale et intellectuelle par laquelle on vise la capacité à s'orienter dans le monde selon une certaine idée du Bien, du Beau et du Vrai. Les savoirs convoqués sont ainsi ceux qui sont censés assurer ce développement de l'esprit pour « former des âmes », « hausser les cœurs », écrivait encore Francisque Vial en 1932, alors directeur de l'enseignement secondaire français. Mais la formation de l'esprit, voulue dans le lycée, ne correspond ni par les contenus ni par les méthodes à ce qui est appliqué dans le primaire. Dans le secondaire, ce sont des savoirs abstraits, détachés du concret, de la matière, parce que l'on considère, comme le précise J.-Y. Chateau (1960), que les qualités intellectuelles et morales s'épanouissent au contact direct des concepts, du savoir abstrait, des « grandes œuvres ». La démarche pédagogique écarte naturellement tout détour par l'expérience concrète et privilégie la fréquentation répétée des « pensées les plus hautes » afin de réussir une « imprégnation lente ». Par les buts, les contenus et la méthode, l'enseignement secondaire français minore les réalités matérielles. Cela ne veut pas dire que cet enseignement soit indifférent à la formation professionnelle. Simplement, il est considéré comme premier, pour les futures élites, de disposer de cette « culture générale » qui fonde un homme « vertueux » et « cultivé ». La spécialisation vient après. Tout se passe un peu comme si le secondaire français préparait à « la vie et à l'Université » selon les termes de Clément Falucci (1939); il institue un homme et conduit à l'enseignement supérieur. D'ailleurs, le secondaire et le supérieur forment un tout, c'est initialement un « ordre », comme le sont à côté le primaire et, dans une certaine mesure, le technique. Aussi, le lycée est lié à l'université de façon organique et culturelle parce que l'université contrôle le recrutement de son personnel (enseignants et inspecteurs) et la définition des programmes, les jurys de baccalauréat, etc.

Le retrait de l'enseignement professionnel résulte ainsi de la priorité accordée à la formation intellectuelle et morale. Cette position a deux conséquences pédagogiques. L'une est la prédominance de la « culture générale » qui conduit à écarter

les « savoirs utilitaires », ceux étroitement professionnels, pour mettre en avant ceux qui sont jugés « désintéressés ». Mais ces contenus ne sont pas véritablement inutiles, car ils ont pour fonction de former l'esprit. Et alors que la profession sépare, introduite dans un univers particulier, la culture générale assure l'entrée dans une pensée nationale, universelle. Alors que la formation « technique » réduirait la perception du monde, les humanités ouvriraient l'esprit. Cette rationalité fait partie du discours humaniste, encore très présent jusqu'au plan Langevin-Wallon :

La culture générale représente ce qui rapproche et unit les hommes tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare. [...] 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 (p. 9).

Comme les différentes formations sont interprétées en fonction de leur capacité à introduire les élèves dans la pensée la plus vaste, plus un enseignement est jugé limité par sa culture morale et intellectuelle et plus il est minoré. Autrement dit, plus une formation ne nécessite pas une formation générale, plus elle est dévalorisée. La grandeur d'un ordre et d'une filière se mesure à l'aune d'universalité qu'ils contiennent aux yeux de la société de la première moitié du XX^e siècle.

Démocratiser l'enseignement ne peut vouloir dire que faciliter l'accès à la culture générale, qu'incarne, au passage, le secondaire bien plus que le primaire en France. La « vraie culture » y est pleinement présente, pense-t-on, celle qui assure la cohésion nationale, qui introduit dans l'universalité et qui génère de « beaux et grands esprits ». Dans ces conditions, la question de l'orientation scolaire se pose évidemment dans les mêmes termes; elle s'effectue par défaut en regard des parcours officiels incarnant cette « noble culture », sachant que la précocité de l'orientation signifie, chez les élèves, la plus grande difficulté à accéder à l'universalité et à l'abstraction. Aussi doit-elle être naturellement tardive. C'est la deuxième conséquence à la primauté de la formation intellectuelle et morale. La formation professionnelle est considérée dans la pensée humaniste à la fois seconde et secondaire. Un extrait tiré d'un ouvrage de Paul Lapie s'inspirant lui-même d'un texte écrit en 1919 par Lucien Poincaré, physicien puis inspecteur général et recteur, expose bien cette idée entre les deux guerres :

Je vous demande d'être des industriels, je vous demande d'être des commerçants, et soyez certains qu'en vous adressant cette prière, je ne songe pas à rabaisser votre rôle dans la société française; je vous demande même de vous y préparer par des études sérieuses, par des études littéraires, par des études désintéressées. Il n'est pas aujourd'hui un homme ayant le sentiment profond et vrai des nécessités de la vie industrielle et commerciale qui ne comprenne que l'industriel et le commerçant doivent être, avant tout, des hommes instruits, des hommes ayant des vues larges, des vues élevées. Ah! mes amis, étudier Corneille, étudier Racine, ce n'est pas vous éloigner des carrières industrielles; c'est au contraire, vous y préparer parce

que, pour les bien remplir, pour les bien parcourir, il faut avoir des horizons, il faut avoir l’esprit noble, il faut avoir un cœur élevé et c’est dans l’étude de nos classiques, c’est dans la fréquentation de nos grands auteurs que vous acquerrez ces sentiments qui toujours doivent dominer l’intelligence et toujours la diriger (Lapie, 1927, p. 146).

Dans le modèle humaniste, la finalité première du secondaire français est d’assurer l’épanouissement intellectuel et moral, de l’humanisme classique à l’humanisme moderne. La formation professionnelle vient après et compte bien moins que la formation de l’homme.

En résumé, la rationalité humaniste lie une population (bourgeoisie, élite...), des principes (universalité, abstraction, moralité...), des contenus (humanités classiques, puis les sciences...) et une méthode (imprégnation lente par exposition). Elle présente un modèle, le modèle humaniste élitaire qui règne sur la pensée pédagogique jusqu’au milieu du siècle. Il faut partir de cette réalité culturelle longtemps dominante dans notre école pour comprendre les obstacles à l’introduction d’un savoir concret, utilitaire, dans le secondaire français (statut de l’enseignement spécial, mise à l’écart des savoirs courants proposés par la réforme Haby (1975), relégation des savoirs pratiques, etc.). Cela correspond à un trait durable de l’enseignement français, qui, comme tel, ne peut s’effacer que difficilement. Dans ces conditions, l’enseignement technique ne peut accéder à une reconnaissance égale à celle du secondaire. La faible place des savoirs liés à l’homme et à la société (philosophie, histoire, géographie, etc.) et la place des savoirs abstraits, le recours aux situations pédagogiques concrètes, aux savoirs professionnels, à la matière s’opposent radicalement, principalement bien sûr dans la version courte du technique, à la conception de culture achevée (Lucie Tanguy, 1983a, 1983b).

On pourrait y ajouter aussi, comme autre opposition, celle qui met face à face le passé et l’actualité. Alors que l’humanisme classique voit dans notre histoire lointaine la matière la plus précieuse, cette part d’universel et de permanent pour former les jeunes, la modernité se tourne plus nettement vers le présent et même le futur. Cette position qui relègue par principe ce que le temps place en arrière, conduit l’École à reconstruire son corpus. Tout le curriculum est concerné, mais elle tend à inverser le rapport entre l’enseignement dit classique et l’enseignement dit moderne, elle a pour conséquence de minorer les humanités et de majorer les sciences et les techniques. Ce sont finalement les disciplines participant à la construction de notre monde matériel essentiellement qui progressent en légitimité, parce qu’elles réussiraient aux yeux de notre société plus sûrement notre avenir. Considérant la mobilité de la société et l’inachèvement du savoir, l’École ne pourrait plus autant asseoir sa culture sur une tradition, un savoir d’avant. Il y a aussi le bilan humaniste que l’on tire après l’épisode de la guerre de 1940 (Steiner, 1973). On ne croit plus apparemment autant que les humanités humanisent et, par conséquent, une sorte de désenchantement fragiliserait cette orientation culturelle. Elle se trouve dès lors moins capable de résister à la rationalité économique.

La revanche du technique et la montée en puissance du modèle « réaliste »

Dans ce débat, les arguments en faveur de la valorisation de l’enseignement technologique et professionnel rejoignent ceux en faveur des sciences. Ils sont principalement de deux sortes. Il y a celui qui fait un rapprochement entre la démocratisation et la culture réaliste (scientifique et technique). On en trouve déjà la trace dans la proposition de Paul Lapie pour la fusion des diverses voies de formation (classique, moderne et primaire supérieur), entre les deux guerres, afin de mieux accueillir les enfants de milieux moins « favorisés ». Si cette proposition ne sera pas retenue, c’est que le modèle humaniste empêche de modifier l’épistémologie du secondaire français. Démocratiser, à cette époque, veut dire hisser un plus grand nombre de jeunes méritants vers une « culture achevée » conformément à la pensée humaniste. Il n’est pas question de l’altérer pour la rendre plus accessible. La révision culturelle sous l’influence égalitaire sera envisageable, mais sous certaines conditions, à partir plutôt des années 1960. Lorsque les travaux de la sociologie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1964; 1970) dénonceront le caractère inégalitaire de l’enseignement secondaire. Il suffit par exemple de reprendre les propos d’un humaniste, Edgar Faure, alors ministre de l’Éducation nationale, pour comprendre la portée du principe égalitaire sur le second degré :

[...], toutes les enquêtes sociologiques démontrent que la culture classique n’est aisément accessible qu’aux héritiers de la culture, c’est-à-dire aux héritiers d’un certain milieu familial. Il n’est pas contestable qu’elle freine la démocratisation. Culture d’héritiers, culture de privilégiés : il est temps, sans en nier les mérites, d’en mesurer les insuffisances et de découvrir les exigences d’une véritable culture d’aujourd’hui.

La formation d’un esprit moderne passe aujourd’hui par la maîtrise des langages universels de notre temps : la technique et la science (Faure, 1969, p. 80).

Edgar Faure associe donc démocratisation et culture réaliste, sous l’influence de la sociologie bien repérable par le terme d’« héritiers » qui, à cette époque, fait écho à l’ouvrage récent de Bourdieu et Passeron (1964). Position donc qui prend acte du rapprochement, devenu contestable cette fois, entre une culture humaniste et une élite que remarquait déjà Goblot (1925) en indiquant que l’enseignement secondaire-supérieur marquait la distinction entre le peuple et la bourgeoisie. Réussir l’égalité des chances conduit désormais à recomposer la culture.

Un deuxième principe préside à cette recomposition, c’est le principe économique, par lequel, d’une part, l’humanisme est interprété comme une mauvaise voie pour la France et, d’autre part, la culture réaliste est perçue comme une promesse de progrès. Ce qui est frappant avec les années 1950 et 1960, c’est la part de l’univers économique dans les propos tenus sur l’École. Il y a, par exemple, ceux du Colloque d’Amiens (1968) :

Le concept de « l'honnête homme » est désormais vide de sens : pour celui qui quitte l'école avant toute qualification, victime sans défense du marché de l'emploi, comme pour celui qui, bénéficiant d'un enseignement supérieur, s'interroge sur le sens du message qui lui est transmis.

En France le chômage des jeunes, à Berlin-Ouest la démarche des étudiants, témoignent de l'effondrement des mythes de l'éducation bourgeoise. Comment d'ailleurs insérer « l'honnête homme » dans la société de consommation? (p. 92)

Prenant acte de l'état de la société dans ses caractères les plus économiques (consommation, emploi, qualification, etc.), le discours disqualifie la culture du second degré. On y retrouve aussi la dénonciation politique qui fait de l'éducation secondaire une éducation de classe, celle de la « bourgeoisie ». Cet extrait contient, comme si elles étaient concentrées, les remises en cause adressées aux savoirs du secondaire dans ces années-là. Rationalité économique et rationalité politique rendent caduque la solution traditionnelle. Les humanités convenaient pour la mission première de la formation d'un homme dans une société relativement stable; elles sont chargées négativement au regard de l'évolution sociale et économique. C'est un nouveau monde en place, celui dont parlait le philosophe Gaston Berger lors d'une conférence à l'Exposition universelle de Bruxelles en octobre 1958. Le monde qu'il présente réunit bien les catégories modernes qui fondent désormais la société, au double sens de constituer et d'orienter: il est peuplé de catégories de choses et d'hommes (entreprise, ingénieur, science, technique) et de catégories de pensée (mobilité, accélération de la connaissance, démocratisation, invention, incertitude, etc.). Cette réalité devient non seulement plus perceptible, mais elle s'impose de plus en plus à tous comme présent et comme avenir à la fois social et scolaire. Ce discours pénètre bien sûr dans l'École, par la voix de ses décideurs, déjà, comme chez Capelle (1966), directeur général des programmes :

Le potentiel scientifique et technique d'un peuple devient, dans ces conditions, le facteur le plus important de l'élévation de son niveau de vie. C'est dire l'importance que revêt désormais l'investissement dans l'éducation, c'est-à-dire l'investissement en hommes, dans la compétition des nations modernes (Capelle, 1966, p. 8).

Position que l'on retrouve dans la loi d'orientation sur l'enseignement technologique (1971). La culture technique signifie toujours un plus grand développement économique de notre pays et une plus grande égalité des chances.

Le premier objectif de cette politique est de permettre l'acquisition d'une culture correspondant aux nécessités de notre temps. Toute formation doit associer des disciplines générales aux disciplines technologiques de telle manière que l'enseignement prenne en compte les valeurs culturelles incluses dans les sciences, les techniques et les activités économiques et leur accorde la plus juste place qui doit leur revenir aujourd'hui.

C'est à cette condition que les jeunes seront capables d'assumer leurs responsabilités dans l'évolution du pays et qu'ils auront une véritable possibilité de choix entre les diverses voies de la scolarité. Ainsi pourront être assurées une plus grande égalité des chances et une meilleure démocratisation de l'enseignement.

Le deuxième objectif assigné aux enseignements technologiques et professionnels est de faciliter le développement économique du pays.

L'argumentaire reste le même, il lie l'intérêt économique et l'intérêt social. Il se répétera dans les propositions égalitaires qui suivront, du projet Haby à la réforme Legrand.

Mais d'autres arguments participent à ce mouvement, même s'ils sont moins présents. Il y a ce que l'on peut sans doute appeler l'argument relativiste, qui veut que la hiérarchie entre les différentes formes de culture soit devenue critiquable en elle-même. À côté d'un relativisme culturel (entre les groupes sociaux) et d'un relativisme cognitif (entre les méthodes d'accès à la connaissance), se perçoit moins celui qui remet en cause une mise en grandeur des formes de connaissance. Depuis au moins le plan Langevin-Wallon (1947), on peut percevoir comme le rejet de toutes hiérarchies quand il est dit, par exemple :

L'équité exige la reconnaissance de l'égale dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles [...] (p. 9)

Au Colloque d'Amiens (1968), on entendra aussi :

Il ne saurait y avoir des matières utiles, nobles, rentables et d'autres, dites fâcheusement accessoires (p. 102).

Cette position se présente comme un trait récurrent que l'on peut percevoir dans différents textes de réforme, comme le projet Haby (1975) :

D'une façon générale, un système éducatif moderne doit reconnaître la valeur de toutes les formes d'apprentissage (intellectuel, sensible, corporel, manuel) [...] (p. 20);

ou encore chez Legrand (1981) :

Il ne doit pas plus y avoir une hiérarchie des fonctions dans la cité que de hiérarchie des activités dans l'école (p. 43);

ou enfin dans les propositions du Collège de France (1989).

Une telle orientation n'est sans doute pas sans lien avec la reconnaissance aussi des différentes formes d'intelligence, thème que développe Gardner (1996) et que véhicule aussi dans une certaine mesure notre société. Elle est notamment observable dans le rapport Rémond (1989) :

Le système de formation, en particulier dans ses étapes initiales, ne doit pas d'emblée établir une hiérarchie de valeur entre ces différents modes d'expression de l'intelligence (p. 25).

Rapporter la notion d'intelligence aux différentes formes de connaissance (arts, sports, etc.) montre la valeur grandissante qu'on accorde à ces dernières. Tout concourt actuellement à ce que l'on mette sur le même plan les activités, les différentes formes d'intelligence, les diverses qualités humaines. Rien n'autoriserait un classement.

Mais une autre idée, proche de la précédente, participe à la montée en puissance de l'enseignement technique. Elle consiste à faire une correspondance entre une société et l'École, à montrer principalement l'écart entre la réalité sociale et la réalité scolaire. Comme notre époque accorde une place croissante à la technologie (techno-cosme), l'École devrait fidèlement suivre cette évolution, accompagner ce mouvement. Les journalistes Hamon et Rotman (1984) illustrent bien cette idée :

À l'heure actuelle, l'opposition entre une culture générale, classique, considérée comme plus noble, et une culture technique, subalterne, clive le dispositif d'enseignement. Alors que la technique, la technologie sont au cœur des mutations de notre société, elles sont marginalisées dans l'école, qui continue à entretenir des traditions désuètes. Son centre de gravité est décalé par rapport à celui du monde moderne. Dans les années qui viennent, cet écart ne cessera de grandir si la technologie ne conquiert pas une place centrale dans l'éducation et la formation. La technique doit devenir la composante fondamentale de la culture donnée à l'école, puisqu'elle est déjà la base de notre civilisation. Cette exigence conduit naturellement à la contestation, de la coupure entre enseignement général et enseignement technique, à la révision d'une hiérarchie des filières de formation qui ne correspond plus à l'état de la société (Hamon et Rotman, 1984, p. 337).

Il s'agit cette fois, par l'argument adéquationniste, d'inverser l'ancien équilibre culturel. La culture technique doit être première parce que la société la place ainsi. L'argument peut apparaître à certains bien convenu, car il s'agit pour l'École de s'ajuster simplement à l'évolution de la société. Ce n'est donc plus l'École qui institue la société conformément à la position humaniste. Position naturellement critiquée par ceux qui pensent l'École en tant qu'institution, au sens fort du terme cette fois, c'est-à-dire en tant qu'instrument capable de faire la société et de résister à la pensée « marchande » (Debray, Postman, Bloom, Finkielkraut, Henry...).

Mais une fois cet inventaire établi, quelle importance faut-il accorder à ces positions (incomplètes)? Modifient-elles la réalité physique, pratique, de l'École? Répondre négativement serait excessif pour plusieurs raisons. La première est qu'il faut prendre au sérieux les discours, car ils contiennent malgré tout une part de la réalité sociale. Ils mettent en évidence comment la « société pense » à tel moment de son histoire. Le secondaire humaniste, par exemple, n'interprétait pas, on l'a bien vu, ses missions, ses contenus, sa population, dans les mêmes termes qu'aujourd'hui. Le discours humaniste est donc en lui-même révélateur de l'enseignement secondaire humaniste, il n'en est pas une manifestation radicalement décalée ou imparfaite comparativement à une autre réalité plus matérielle (organisation, pratiques scolaires, etc.). Deuxièmement, s'il y a bien toujours un écart entre le « dire » et le « faire », il convient quand même de souligner le prolongement en acte des discours.

Si l'identité complète entre les paroles et les actes est illusoire, cela ne veut pas dire qu'il existe une incohérence totale entre eux. L'un des postulats de la sociologie interprétative porte sur la relation qui existe entre une façon de penser le monde et une façon de le construire. Effectivement, plusieurs types de modifications indiquent combien le discours qui nous intéresse, celui sur le « technique », est passé dans les dispositions et les dispositifs.

Il y a tout d'abord la question des diplômes. La création des baccalauréats technologiques à partir de 1965 (F, G, H) constitue une valorisation de la technologie, puisque le technicien devient un bachelier qui pourra poursuivre sa formation dans des Instituts universitaires de technologie (1966)². Mentionnons aussi, dans le même ordre d'idées, la création des bacs professionnels (1985), des Instituts universitaires professionnalisés (1991). Ce phénomène est aussi observable dans l'apprentissage qui encourage, depuis 1987, des parcours plus longs et des sorties à un niveau plus élevé pour devenir technicien ou ingénieur. C'est d'ailleurs pour les diplômes les plus élevés que l'on observe l'augmentation la plus forte des effectifs d'apprentis. Autrement dit, les diplômes les plus élevés de notre enseignement peuvent être atteints selon plusieurs voies : l'enseignement général, l'enseignement technologique et professionnel de type scolaire et l'apprentissage. À quoi il faudrait ajouter, pour compléter le propos, les passerelles d'un enseignement à un autre par les classes d'adaptation, même si elles sont peu fréquentées. Ainsi, la valorisation du « technique » passe donc par l'élévation des diplômes auxquels accèdent les élèves qui le suivent. Associés à des diplômes plus élevés, les mots « professionnel », « technique » modifient la représentation que l'on se fait de la culture professionnelle. Passer par les situations réelles, concrètes assurerait de plus en plus un avenir aussi prometteur que celui proposé par l'enseignement général.

Le deuxième axe de valorisation en acte se voit dans l'introduction de la technologie en tant que matière obligatoire dans le collège (1984). Ces contenus touchent ainsi non plus une partie, mais la totalité des 11-15 ans. Pour autant, il n'est pas inintéressant de noter que, si la technologie s'introduit dans l'enseignement du second degré, c'est bien sous la forme abstraite. Charlot (1987) relève justement dans la circulaire du 17 juin 1980 les notions de conceptualisation, de raisonnement logique. Autrement dit, la technologie se présente selon une forme secondaire qui ne modifie pas l'épistémie profonde du second degré, c'est-à-dire l'intellectualisme. Par conséquent, il serait excessif de penser que l'introduction de la technologie correspond à un nouvel équilibre culturel en faveur du concret.

Enfin, une troisième voie de reconnaissance se voit dans la relation nouvelle que l'École entretient avec l'Entreprise. Alors que celle-ci était considérée, dans le modèle humaniste, comme un lieu plutôt « impur » que l'École prenait soin de mettre à distance comme pour en protéger les élèves, les années 1980 ont profondément modifié ce rapport. Le modèle des entreprises et des entrepreneurs a conduit l'enseignement

2. Depuis 1946, existait le baccalauréat de technicien, mais les années 1960 propose une filière plus valorisante en articulant le baccalauréat du même nom à l'enseignement supérieur (IUT).

à un rapprochement de deux ordres. Il est organique, mais ce n'est pas le plus important, depuis que les élèves doivent faire des stages en entreprise afin de mieux penser leur orientation, ou depuis que les étudiants de l'université ont des stages professionnels, ou encore depuis que le jumelage établissement scolaire-entreprise a été institué (1985). Il est aussi plus culturel et plus profond dès lors que la pensée de l'entreprise y a pénétré. Il suffit de dresser le lexique scolaire qui lui est largement emprunté pour le constater : évaluation, compétence, efficacité, qualité, produit, cadre, projet, objectif, autonomie, etc. Ces mots servent d'indicateurs d'une évolution, ils indiquent que l'École ne se pense plus simplement en termes humanistes, civiques et universels, mais selon des catégories de pensée issues du monde économique. En conséquence, les disciplines « générales » ont un effort à accomplir dans ce sens, selon une logique « industrielle » (Derouet, 1992)

Conclusion : Le retournement du rapport secondaire-technique?

La valorisation de la « culture technique » passe donc par différents arguments (égalitaire, économique, relativiste, adéquationniste, etc.) qui ne sont pas sans traduction en termes de réalisation concrète. Sans entrer dans le débat où les tenants de l'enseignement humaniste, même revisité, affrontent ceux plus attachés à l'enseignement technique, on peut évoquer certains aspects qui sont de l'ordre du constat. L'une des conséquences à l'instauration d'un système d'enseignement moins moniste peut être de diminuer le caractère sensible de l'orientation scolaire dès lors que l'horizon de la formation reste ouvert, même si l'on a été écarté tôt de l'enseignement général. C'est à terme une orientation vécue différemment par les parents, les élèves et aussi le personnel scolaire : c'est le recul de la dramatisation d'une affectation non souhaitée et celui des désaccords parfois tendus entre les enseignants et les « usagers », sans que cela signifie le retrait d'une attente méritocratique. Il y a aussi en jeu la blessure identitaire que le système scolaire infligeait à ceux qu'il écartait autoritairement des chemins les plus « nobles ». On sait combien les jeunes de l'enseignement professionnel souffrent d'une identité négative qu'a générée la fréquentation douloureuse de l'École unique (Dubet, 1991). À l'heure où l'orientation scolaire est repoussée à la fin de la troisième, ce problème pouvait s'amplifier. Maintenir longtemps en situation d'échec et par conséquent d'étiquetage négatif présente des risques aggravés de rapport perturbé entre une grande part de la population et l'École. En revanche, un autre constat ressort aussi de cette évolution, c'est celui de la défaite humaniste. L'épanouissement de l'homme ne correspond plus à l'idéal d'une société plus tournée vers l'action et le développement matériel. Et comme l'ascension sociale est rendue de plus en plus possible par le technique, celui-ci s'en trouve plus attractif, ce qui détourne d'autant, à la fois par l'esprit et par le parcours, les jeunes d'un enseignement général, mieux placé pour développer la culture générale et une vaste intelligence.

Enfin, cette mise en perspective historique du rapport secondaire-technique permet de réfléchir sur l'évolution scolaire. Peut-on affirmer, par exemple, qu'elle correspond à une substitution culturelle? Il semble bien que le terme soit exagéré, car tout se passe plutôt comme si l'École républicaine avait accumulé divers principes générés durant ce siècle. À l'an 2000, on ne peut pas dire que l'humanisme a totalement disparu de l'enseignement. Le développement intellectuel et même moral n'a pas été totalement effacé, mais il est vrai que l'humanisme n'est ni le terme, ni le cœur de notre culture scolaire. Il a été concurrencé par d'autres valeurs (agir sur la matière, développer l'économie, ajuster l'École aux emplois, augmenter les acquisitions scolaires, etc.). On assiste finalement à un empilement-reclassement qui fait que l'humanisme n'est pas abandonné, qu'il correspond toujours à un trait de notre culture, mais il est recomposé et minoré face à une conception économique, matérialiste. Un modèle réaliste instrumental vient s'ajouter et s'imposer au modèle humaniste, si bien que l'unité du secondaire s'est profondément modifiée. Les catégories du nouveau modèle ne sont évidemment plus les catégories de l'humanisme : après le Beau, le Bien, le Vrai, l'enseignement se pense en termes de logique, d'objectivité, d'acquisitions, de compétences.

Terminons notre propos en introduisant un dernier constat, il s'agit de la place de la pédagogie du technique. Alors que, pendant bien longtemps, elle était aux yeux du secondaire une « sous-pédagogie » par sa méthode et ses contenus trop concrets, elle est devenue plutôt un modèle pour l'ensemble des voies d'enseignement. Le référentiel d'activités (compétences et capacités) issu de l'enseignement technique s'impose de plus en plus comme un outil et une méthode à suivre dans le système éducatif, même si des problèmes de transposition sont évoqués pour certaines disciplines (Ropé et Tanguy, 1994). Cette influence pédagogique s'explique vraisemblablement du fait que l'enseignement technique repose sur un principe qui s'est étendu désormais à tout le système éducatif, celui de l'efficacité instrumentale qui conduit à fixer des acquisitions précises, à élaborer une méthode fondée sur des apprentissages explicites, une mesure objective, une cohérence entre des tâches, des compétences et des capacités. Or, cela rompt avec une certaine tradition pédagogique du secondaire français. Comme au temps de l'humanisme, les acquisitions comptaient finalement moins que des dispositions, la pédagogie n'avait pas à s'instrumenter de cette manière. Reposant essentiellement sur des dispositions, cette rationalité pédagogique n'avait pas lieu d'être. L'humanisme s'effaçant au profit d'une conception plus instrumentale, ce sont les enseignements qui adoptaient cette pédagogie qui deviennent des références – en raison de leur évolution propre perçue alors comme une avance.

Finalement, l'enseignement technique constitue étape par étape un espace culturel chargé de positivité en raison d'un ensemble de principes valorisés que la société prête plus à cet enseignement qu'à d'autres. L'équilibre culturel de l'École poursuit ainsi une révolution qui tend à la détacher d'une conception humaniste et à inverser peut-être, à terme, le rapport entre le général et le technique.

Références bibliographiques

- BALUTEAU, François (1999). *Les savoirs au collège. Discours critiques et discours officiels sur la pédagogie du secondaire*. Paris : PUF.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les héritiers. Les étudiants et leur culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre et GROS, François (1989). *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*.
- CAPELLE, Jean (1966). *L'école de demain reste à faire*. Paris : PUF.
- CHARLOT, Bernard (1987). *L'école en mutation*. Paris : Payot.
- CHATEAU, J.-Yves (1960). *La culture générale*. Paris : Nathan.
- DEROUET, Jean-Louis (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris : Métailié.
- DUBET, François (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- FALCUCCI, Clément (1939). *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle*. Toulouse : Privat.
- FAURE, Edgar (1969). *Philosophie d'une réforme*. Paris : Plon.
- GARDNER, Howard (1996). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- GOBLOT, Edmond (1925). *La barrière et le niveau : étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Paris : Alcan.
- GRIGNON, Claude (1971). *Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris : Éd. de Minuit.
- HAMON, Hervé et ROTMAN, Patrick (1984). *Tant qu'il y aura des profs*. Paris : Seuil.
- LAPIE, Paul (1927). *Morale et pédagogie*. Paris : Alcan.
- LEGRAND, Louis (1981). *L'école unique : à quelles conditions?* Paris : Scarabée.
- PROST, Antoine (1968). *L'histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris : Armand Colin.
- ROPÉ, Françoise et TANGUY, Lucie (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- TANGUY, Lucie (1983a). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, n° 23, p. 227-255.
- TANGUY, Lucie (1983b). Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers. *Sociologie du travail*, n° 3, p. 336-354.