

Jean-Pierre Obin

L'HETEROGENEITE, HISTOIRE ET PERSPECTIVES

(Texte non publié, 1994)

Nous savons tous, par notre expérience si nous sommes anciens dans le métier, et pour les plus jeunes d'entre nous par les connaissances acquises sur les bancs de l'Université ou des IUFM, ou encore par les échanges avec des collègues, que l'hétérogénéité des élèves n'a pas toujours été ce qu'elle est aujourd'hui. Et aussi qu'elle n'est sans doute pas... homogène. Expliquons-nous. Pas homogène, cela signifie que les établissements sont caractérisés par des degrés d'hétérogénéité très variables. Ainsi on sait que le collège Sainte-Geneviève de Versailles (Ginette), le lycée Louis-le-Grand de Paris, ou encore le lycée professionnel industriel de la Courneuve (Seine-Saint-Denis) sont, à des titres divers, des établissements relativement homogènes. Le collège de la Villeneuve de Grenoble est quant à lui un établissement très hétérogène, avec une population d'élèves comportant à la fois une proportion notable d'enfants de cadres supérieurs et d'intellectuels, plus de vingt nationalités d'immigration, et des enfants présentant des handicaps, provenant de l'intégration de la SES dans le collège et de l'accueil de ses élèves dans toutes les classes. Disparité spatiale donc entre établissements, collèges ou lycées. Nous y reviendrons.

Mais également construction historique. Qui n'a pas entendu, ou entonné, ces "complaintes de la salle des profs", variations sur le thème de l'âge d'or des classes homogènes et du "niveau" élevé ! Comme dans tous les mythes, il y a quelque chose de vrai dans celui-là, et qui mérite qu'on s'y arrête. L'hétérogénéité, telle que nous la connaissons aujourd'hui, s'est en effet construite dans un processus historique. C'est le récit de cette construction que nous nous proposons de faire maintenant. Car au fond, ce que nous voudrions montrer, c'est que cette connaissance historique, d'un passé parfois méconnu, est indispensable à l'action des professeurs. Comment en effet s'investir dans ce métier si l'on pense honnêtement, mais naïvement, que le problème de l'hétérogénéité des classes se résume par exemple à la décision inconséquente d'un ministre ? Ce qu'un homme a fait, un autre pourrait bien le défaire, demain, ou après demain : *wait and see*. Attentisme possible également si l'on croit, à l'inverse, que l'hétérogénéité est une donnée immuable, intangible, dont il faut - bon gré, mal gré - s'accommoder. Résignation de ceux qui pensent ne pas avoir prise sur cet événement ou fureur de ceux qui tempêtent contre une décision démagogique, l'une ou l'autre attitude semble peu propice à une action pédagogique responsable au service des élèves. Les connaissances historiques peuvent nous apporter des éléments pour l'action. Connaître la manière dont s'est hier construit l'hétérogénéité peut permettre de faire des hypothèses raisonnables sur la façon dont elle peut évoluer demain, et par conséquent de procéder à des investissements pédagogiques qui ne soient pas trop contre-productifs. Enfin et plus fondamentalement, ce détour historique peut permettre - comme souvent avec l'Histoire - de tenter de dégager le sens de la situation dont nous héritons, afin d'en être davantage les sujets.

Clarifions tout d'abord ce que nous entendons par hétérogénéité. Il s'agit de l'hétérogénéité des élèves, c'est-à-dire plus précisément de l'existence au sein d'un même établissement ou d'une même classe, d'une population d'élèves présentant une diversité identifiable, précisément repérable par quatre paramètres : le sexe (filles-garçons, il existe toujours des classes et des établissements homogènes de ce point de vue, notamment dans l'enseignement technique, dans l'enseignement privé et même dans certaines institutions publiques), l'âge (je connais des classes de quatrième

technologique accueillant des "enfants" de 19 ans !), l'origine socio-culturelle (on sait que les ambitions scolaires des jeunes ruraux ne sont pas les mêmes que ceux des enfants d'enseignants, ou encore que les jeunes hmongs réfugiés du Laos ne rencontrent pas à l'école les mêmes difficultés que les petits soninkés immigrés du Mali), enfin la motivation et les performances scolaires. C'est ce dernier paramètre, surtout, qui est directement vécu comme une difficulté pédagogique et qui focalise les discours favorables ou hostiles à l'hétérogénéité des classes, mais comment ne pas voir que ce paramètre-là est lié aux trois autres, comme l'histoire de la construction de l'hétérogénéité va nous le montrer.

Ce rappel étant fait, ce qu'on peut attendre d'une étude historique c'est d'abord de saisir le statut de l'hétérogénéité. Comment, en tant que quoi, l'hétérogénéité s'est-elle construite ? On peut faire à ce stade trois hypothèses : comme une contrainte, comme une fin ou comme un moyen. L'hétérogénéité s'est-elle constituée comme une contrainte ? Est-elle une conséquence incontournable de l'hétérogénéité sociale et de la démocratisation de l'Ecole ? Un enfant naturel du grand brassage culturel planétaire et de la massification scolaire du 20ème siècle ? Ou bien comme une fin ? L'hétérogénéité des classes se présenterait alors comme l'achèvement d'un processus historique, comme l'aboutissement d'un objectif fixé au début du 20ème siècle par les concepteurs visionnaires de "l'Université nouvelle", comme la réalisation d'une utopie, d'un "projet d'Ecole" pour la France du 20ème siècle. Ou encore un moyen, au service de fins politiques et sociales ? Le moyen que peut se donner notre société pour maintenir ou conforter le "lien social". Lien social doublement mis à mal par la progression de l'exclusion sur fond de crise économique et par l'essoufflement de l'intégration culturelle des vagues successives de l'immigration. L'Ecole demeurerait dans cette hypothèse le seul "creuset" naturalisateur et intégrateur. Il nous faudra conclure en particulier sur ce point fondamental si nous voulons que l'hétérogénéité prenne du sens.

Résumons-nous. L'hétérogénéité des élèves dans les établissements et les classes est un fait d'expérience. Mais cette réalité est variable d'un collège ou d'un lycée à l'autre. Faut-il, en tant qu'enseignant, la déplorer, ou bien s'en trouver stimulé ou encore s'en accommoder ? Tenter de la réduire, ou assumer de l'accroître ou enfin chercher à la contourner ? Dans le traitement de cette hétérogénéité faut-il jouer plutôt sur les structures ou plutôt sur les méthodes ? Certains enseignants, résignés, ou d'autres, activistes, ont des réponses assurées à ces questions. Pour eux, la connaissance historique de la construction de l'hétérogénéité importe peu. Mais il y a tous les autres, ceux qui n'ont pas sur la question de certitudes chevillées, qui tâtonnent et hésitent. J'en fait partie. A ceux-là, je pense que ce détour par l'Histoire, par la connaissance de la construction institutionnelle de l'hétérogénéité, peut apporter des éléments pour une action pédagogique plus pertinente.

Voici quel va être notre cheminement. Nous montrerons d'abord que la construction de l'hétérogénéité a été très différente dans le premier degré, dans l'enseignement professionnel et dans le second degré, qui constituent les trois ordres de l'enseignement français. Puis nous évoquerons les débats qui se nouent sur la question de l'hétérogénéité. Enfin nous décrirons les pratiques auxquelles elle donne lieu avant de dire, en conclusion, selon quelle approche empirique nous proposons de la traiter.

Les trois ordres

Faut-il voir là une simple analogie avec la trilogie mythologique indo-européenne de Dumézil, structurée autour des trois figures du prêtre, du soldat et du paysan, et qu'on retrouve dans les trois ordres français du clergé, de l'aristocratie et du tiers-état ? L'enseignement public d'Etat, en tout cas, s'est historiquement constitué en trois ordres, qu'on peut symboliser schématiquement par trois noms et trois dates. Napoléon (lois de 1802 et de 1806) crée un enseignement secondaire

d'Etat, l'Université impériale. Guizot fonde ensuite l'enseignement primaire d'Etat en 1833. Enfin la loi Astier en 1919 crée des cours professionnels ou de perfectionnement, obligatoires pour tous les jeunes de moins de 18 ans, pierre décisive dans la construction d'un enseignement professionnel d'Etat qui prendra son plein essor sous le gouvernement de Vichy puis à la Libération. Ces trois ordres d'enseignement qui sont restés fort longtemps stables ont correspondu à des finalités socio-politiques et socio-culturelles bien distinctes. L'évolution historique de l'hétérogénéité des classes ne s'est pas faite de manière identique dans chacun d'entre eux. Mais avant d'aborder cette question, il est nécessaire de préciser ces finalités, dont l'intégration est loin d'être aujourd'hui achevée.

Du point de vue socio-culturel, le secondaire d'Etat a pris la suite de l'enseignement congréganiste dans une mission première de transmission du patrimoine culturel et de formation de l'honnête homme. Mais s'y adjoint alors une seconde mission, plus strictement politique : la formation des cadres de l'Etat impérial. Ce qui entraîne l'éducation dans la logique de la centralisation, de la normalisation et du contrôle.

Art. 38. Toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement : 1) les préceptes de la religion catholique ; 2) la fidélité à l'empereur, à la monarchie impériale, dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne conservatrice de l'unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions ; 3) l'obéissance aux statuts du corps enseignant, qui ont pour objet l'uniformité de l'instruction, et qui tendent à former, pour l'état, des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille
 Décret impérial du 17 mars 1808 portant sur l'organisation de l'Université
 Cité par Claude Lelièvre, Histoire des institutions éducatives, p. 38

De manière analogue, la création d'un enseignement primaire d'Etat en 1833 a d'abord répondu à des considérations idéologico-politiques. Le "gouvernement des esprits", après la révolution de Juillet, devient selon Guizot "le grand problème des sociétés modernes". Les réformateurs de la IIIème République avec les lois laïques de 1881-1882 ont repris cette dimension politique, en mettant l'Ecole primaire au service de l'installation définitive de la République, d'abord en la plaçant hors du contrôle des congrégations religieuses, ensuite en instituant un enseignement primaire féminin d'Etat car "si les hommes font les lois, les femmes font les moeurs... et les fils républicains.

"Ce n'est pas pour la commune seulement et dans un intérêt purement local que la loi veut que tous les Français acquièrent, s'il est possible, les connaissances indispensables à la vie sociale, et sans lesquelles l'intelligence languit et quelques fois s'abrutit : c'est aussi pour l'Etat lui-même et dans l'intérêt public... L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale.
 Lettre de Guizot aux instituteurs, 16 juillet 1833

L'examen des conditions historiques du développement de l'enseignement professionnel invite aux mêmes conclusions concernant la prépondérance des considérations sociales et politiques sur les préoccupations pédagogiques. Certes les questions de qualification technique et de développement économique ne sont pas absentes des réflexions des responsables, mais la manière dont elles sont traitées les subordonne à des préoccupations proprement politiques. Ainsi la loi Astier privilégie l'apprentissage à l'usine et la création de "cours" communaux à l'institution d'écoles professionnelles : c'est que ces dernières pourraient amener leurs élèves à des ambitions sociales inconséquentes qui en feraient des déclassés dont la frustration ne pourrait que compromettre l'ordre public. Plus tard, en 1941, le mérite du développement de ces écoles (les centres de formation professionnelle, ancêtres de nos lycées professionnels) revient à Jérôme Carcopino, ministre de

Vichy. Cette politique est menée principalement dans le but d'assurer un meilleur contrôle idéologique et un meilleur encadrement politique de la jeunesse populaire.

L'enseignement donné à l'école professionnelle ne peut être qu'un enseignement théorique. Ce n'est pas un apprentissage. L'école professionnelle présente le même inconvénient que toute autre sorte d'école qui a la prétention d'élever ses élèves à un rang social supérieur ; elle fait des déclassés. C'est la rançon du savoir. On ne peut adresser le même reproche aux cours professionnels, qui sont organisés au profit de jeunes ouvriers travaillant à l'atelier, et pour compléter, par quelques études théoriques, l'instruction pratique que donne l'exercice de la profession.

Journal d'Amiens, 26 Août 1908
cité par Claude Lelièvre, p. 164

Examinons maintenant, et de manière plus précise, ce que les conditions qui ont prévalu à l'institution de ces trois ordres et les évolutions ultérieures ont entraîné quant à l'hétérogénéité des établissements et des classes.

L'enseignement professionnel : une homogénéité scolaire croissante

Dès son institution l'enseignement professionnel a été un enseignement de classe. Fils d'ouvriers se destinant à l'usine, jeunes filles des classes populaires entreprenant de devenir ouvrières dans le textile ou secrétaires-dactylographes, enfants de ruraux dont les familles en plein exode réalisaient ainsi, sur une génération, une acclimatation urbaine et une adaptation industrielle, voilà quels étaient les jeunes qui ambitionnaient d'en bénéficier. L'un des effets d'un enseignement de classe est d'entraîner une certaine hétérogénéité scolaire. Si l'orientation est en effet déterminée principalement par les ambitions du groupe social d'appartenance, elle est alors moins la conséquence de résultats ou de possibilités proprement scolaires. Dans les années cinquante et soixante, on voyait donc de "bons élèves", plus nombreux qu'aujourd'hui très certainement, entreprendre après l'école primaire un CAP dans un "centre d'apprentissage". Beaucoup sont devenus ensuite ingénieurs ou cadres supérieurs par la voie de la promotion sociale ou de la formation continue. C'est le cas - célèbre - d'un Premier ministre. Je connais un titulaire d'un CAP de chaudronnerie qui est devenu, grâce aux tests du service militaire, professeur d'Université en informatique. Aujourd'hui, sous le double aiguillon d'une uniformisation de l'ambition sociale et du progrès de l'orientation scolaire, l'enseignement professionnel sélectionne essentiellement... par l'échec. On peut le déplorer. En accuser l'Education nationale. Ou bien le chômage et les niveaux salariaux des professions ouvrières. Rien n'y fait. Car il s'agit là, selon moi, d'un mouvement qui s'ancre dans un faisceau de causes tellement profondes et inscrites dans la longue durée, qu'il peut paraître illusoire d'espérer pouvoir rapidement l'infléchir. Le peu de résultats des multiples campagnes médiatiques de promotion de l'enseignement technique semblent le prouver. Mais où en serait le recrutement des lycées professionnels si ces campagnes n'avaient pas été menées ? Et si l'on n'avait pas créé les baccalauréats professionnels en 1985 ?

Aujourd'hui, malgré ces initiatives, et malgré la suppression massive des CAP en 3 ans post-cinquième, on doit bien constater que l'entrée en lycée professionnel - ou en quatrième technologique, qui y mène presque exclusivement - est rarement vécue de manière positive, comme une chance. Mais soit comme un échec (on ne l'a pas voulu), soit comme un pis-aller (on s'y est résigné, en regardant "le bon côté des choses"). Les sections de baccalauréat regroupent quant à elles des élèves motivés ou remotivés. Mais cette homogénéisation sur des bases scolaires (par le bas ! déploreront certains) a eu pour pendant un accroissement de l'hétérogénéité selon deux autres paramètres : l'âge et le sexe.

Le sexe tout d'abord. A la Libération se sont structurés des filières et des établissements divisés selon leur caractère "masculin" ou "féminin". Caractère total, qui touche à la fois la profession, les élèves et le corps enseignant (et donc également les chefs d'établissement et les inspecteurs). Aux hommes l'industrie lourde mécanique, métallurgie ou électrique. Aux femmes l'industrie textile et le tertiaire en plein développement. Cette absence de mixité, abolie dans les principes institutionnels, subsiste en partie dans les faits. Il n'est pas rare de rencontrer des classes composées exclusivement de garçons ou de filles. Il existe encore des établissements entiers sans une fille ! Mais le mouvement de mixité est plus qu'engagé, en particulier dans le tertiaire.

L'âge ensuite. Il s'agit là d'un mouvement plus récent, amorcé sans doute en 1985 avec la décision de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et la création des bacs professionnels. Mouvement bien évidemment accentué par la montée du chômage chez les jeunes et la disparition de pans entiers de l'appareil productif industriel. Cet accroissement de l'hétérogénéité des âges touche également l'enseignement en collège et en lycée. Mais il prend souvent un tour encore plus accentué dans les classes professionnelles où "échouent" certains élèves qui ont déjà...échoué ailleurs. Non seulement il n'est plus rare d'être majeur en classe de baccalauréat professionnel, mais c'est bien souvent le cas de la... majorité des élèves. Ré-homogénéisation par le haut ? Peut-être. Ce n'est cependant pas le cas des classes de BEP et surtout des classes technologiques (4ème et 3ème), où l'accueil d'élèves très âgés et souvent peu motivés pose de sérieux problèmes.

On ne peut abandonner l'enseignement professionnel sans évoquer la question de l'immigration, plus préoccupante ici qu'ailleurs. Il n'est pas rare de rencontrer des établissements industriels de banlieue de grande ville qui accueillent une quasi-totalité de jeunes issus de l'immigration (1). C'est l'homogénéité même de ces établissements et de ces classes qui pose alors de redoutables problèmes de socialisation et d'intégration sociale aux éducateurs. Car la ségrégation ne concerne pas que l'Ecole, elle existe aussi dans le quartier, la cité. Comment dans ces conditions travailler à l'acculturation de ces jeunes ?

Le premier degré : l'hétérogénéité en baisse

L'école primaire de la troisième et de la quatrième républiques ne scolarisait pas tous les enfants. Elle était concurrencée par les écoles privées et par les "petites classes" (de la 11ème à la 7ème) des collèges et lycées. Mais ces établissements n'accueillaient en fait qu'une relativement faible proportion des enfants. Ainsi en 1958, les classes primaires des lycées et collèges ne scolarisent que 68 000 élèves, tandis que l'enseignement privé n'accueille qu'environ 800 000 enfants. Ce qui ne représente au total que 18 % des 4 823 000 jeunes scolarisés dans le premier degré (hors classes de fin d'études).

Deuxième caractéristique, les écoles publiques sont nombreuses (plus de 70 000 en 1938, 74 000 en 1960) avec une aire de recrutement restreinte. Ce recrutement est donc sensible aux différenciations socio-géographiques de l'habitat. Le recrutement des écoles est donc, en règle générale, bien plus homogène que celui, géographiquement plus étendu, d'un établissement du second degré. Ce paramètre a peu évolué. Bien que leur nombre ait diminué (37 000 environ aujourd'hui), ces écoles sont plus nombreuses qu'hier en zone urbaine, là où la densité de la population est grande, et leur aire géographique de recrutement ne s'en est pas trouvée agrandie. On peut donc conclure que globalement le facteur socio-culturel d'hétérogénéité des classes primaires a joué au cours de ce siècle de manière à peu près constante.

Troisième paramètre, la mixité n'était pas hier la règle. Les filles et les garçons étaient répartis non seulement en classes, mais si possible en écoles distinctes et ceci jusqu'en 1962. Ces principes

n'étaient transgressés que dans les écoles de hameau aux effectifs insuffisants et où la classe unique s'imposait. Le nombre de ces écoles à classe unique sera cependant en progression jusqu'en 1965 (21 000), et ne régressera fortement qu'à partir des années 1970 sous l'effet de l'exode rural et de l'urbanisation (elles sont encore plus de 7 000 aujourd'hui).

Quatrième caractéristique, l'école va jusqu'à 14 ans, jusqu'au certificat d'études (qu'on peut présenter à partir de 12 ans) et aux classes de fin d'étude. Rappelons que l'enseignement primaire n'est pas alors un enseignement "du premier degré". C'est un ordre autonome, débouchant sur la vie active ou des structures propres comme les écoles primaires supérieures (EPS), les cours complémentaires ou les écoles manuelles d'apprentissage. C'est la réforme Fouchet de 1963 qui, en mettant en place un cycle d'observation et un cycle d'orientation dans de nouveaux établissements, les collèges d'enseignement général (CEG) ou secondaire (CES), va instituer le primaire comme premier degré d'un enseignement continué. L'entrée en sixième vide en dix ans (1963-1973) les écoles de leurs "grands élèves". Les élèves de plus de 11 ans qui étaient près d'un million en 1963, ne seront plus que 85 000 dix ans plus tard.

Mais surtout, cinquième et dernière caractéristique, à l'école primaire de la troisième république règne le mélange des âges. Et ce n'est pas forcément la conséquence d'une insuffisance des effectifs. C'est au départ un parti pris d'organisation pédagogique, qui n'évoluera que très lentement. La loi Guizot de 1833 avait prévu trois "cours" successifs mais ne fut pas appliquée sur ce point. C'est Jules Ferry, par un arrêté de 1882, qui institue véritablement ces trois "groupes de niveaux", cours élémentaire, moyen et supérieur, pour sept ou huit années d'études. Quand et comment émerge alors l'idée qu'on pourrait séparer les élèves selon ces années d'étude ? Il n'existe pas en ce domaine de décision centrale mais plutôt des initiatives locales. On peut voir là un des multiples effets de l'hégémonie culturelle de l'enseignement secondaire masculin, sur lequel vont progressivement s'aligner l'enseignement féminin, les Ecoles primaires supérieures, les cours complémentaires, et l'enseignement technique. On peut y voir également l'effet conjoint de l'urbanisation, de l'exode rural et des progrès de la mixité.

A partir de 1962 on fusionne en effet, par "gémiation" selon la terminologie de l'époque, les écoles de filles et de garçons. En deux ans, la moitié d'entre elles disparaissent au profit d'écoles mixtes, aux effectifs doublés, et donc au nombre de classes bien souvent supérieur à cinq, nombre de niveau d'âge subsistant à l'école primaire à l'issue de la réforme Fouchet de 1963. C'est une simple circulaire de 1965 - et non une loi ou un décret - portant sur les constructions scolaires (!) qui vient recommander - et de fait le plus souvent entériner - avec beaucoup de prudence, ce qui apparaît rien moins qu'un véritable bouleversement pédagogique : le passage de l'école à deux ou trois cours à l'école de cinq "classes d'âge", où l'on "monte" de classe à l'issue de chaque année scolaire. Et où aussi, par voie de conséquence... on redouble !

<p>En zone urbaine, l'école primaire de base ne saurait être inférieure à cinq classes normales, correspondant chacune à une tranche d'âge.</p>

<p>Circulaire du 15 Juin 1965 relative aux normes de construction applicables aux écoles primaires</p>
--

Ainsi on est passé - somme toute assez rapidement et sans protestations ni des parents, ni des maîtres, ni... des enfants - d'une école qui isolait les sexes et mélangeait les âges à une école qui mêle filles et garçons en séparant les âges. L'homogénéité scolaire s'en est trouvée, bien évidemment, sensiblement améliorée.

Le second degré : l'hétérogénéité en hausse

La situation d'hétérogénéité scolaire des établissements et/ou des classes, que nous connaissons aujourd'hui, résulte d'une série d'évolutions institutionnelles et sociales qui remontent au premier quart du 20^{ème} siècle. La situation qui règne au début de la troisième république est relativement simple : l'enseignement secondaire d'Etat scolarise un nombre restreint de garçons recrutés sur une base quasi-strictement sociale. En cinquante ans (1880-1930) ce nombre restera parfaitement stable : 75 000 soit 3 à 4 % d'une classe d'âge. Voilà bien l'âge d'or de l'homogénéité, si l'on en cherche un !

Premier accroc - qui reste potentiel - à cette homogénéité, la création en 1880 d'un enseignement secondaire public féminin se fait sur la base d'une séparation des établissements - bien entendu ! - mais également des programmes : ce qui fait l'éducation de "l'honnête homme", qui se prépare à une carrière libérale ou dans l'administration, ne fait pas obligatoirement une femme honnête, c'est-à-dire au foyer. Comme le déclare Camille Sée, rédacteur de la loi du 21 Décembre 1880, "la République instruit les vierges, futures mères des hommes". Là encore le recrutement se fait essentiellement sur une base sociale, bien que des communes ou des institutions réunissent des fonds pour venir en aide à "des jeunes filles vierges issues de familles honnêtes et méritantes". Gageons que le mérite et l'honnêteté devaient être difficiles à vérifier... Il faut attendre 1924 pour que les programmes féminins s'alignent sur les contenus masculins et pour que les jeunes filles - en tout honneur - puissent se présenter au baccalauréat. Mais la mixité des classes attendra encore quarante ans supplémentaires !

Le second accroc - de taille celui-là, et qui n'est pas potentiel - réside dans la progression et la vitalité étonnante de l'enseignement primaire supérieur. Les EPS et les cours complémentaires passent en effet en cinquante ans (1880 à 1930) de 23 000 élèves (17 000 garçons et 6 000 filles) à 136 000 élèves (64 000 garçons et 72 000 filles). Si l'on inclut l'enseignement privé, c'est à une multiplication par six que l'on assiste face à la stabilité du secondaire ! Le recrutement du primaire n'est pas le même. Plus populaire, plus rural, plus hétérogène sans aucun doute. Si le primaire supérieur sort vainqueur de la compétition quantitative, la concurrence qualitative joue au profit du secondaire, que le primaire ambitionne d'égaliser. L'unification des programmes de 1937 (création d'un enseignement moderne par Jean Zay) est parachevée en 1941 (intégration des EPS transformées en collèges modernes, par Jérôme Carcopino). Le primaire est ainsi dépossédé de ses établissements d'élite, qui assuraient la promotion sociale des élèves les plus brillants des couches populaires. Mais la démocratisation - et donc l'hétérogénéité sociale - a décollé, et de manière irréversible. En 1936, 2,7 % des enfants d'ouvriers entrent en sixième de lycée ou collège. Il sont 12,4 % à le faire dix ans plus tard.

Cette exigence de démocratisation, qui ne fera ensuite que progresser, prend sa source dans une réflexion menée au cours de la Grande Guerre, dans le formidable brassage social des tranchées. Car si la guerre est le triomphe de la barbarie, c'est aussi - et peut-être à cause de cela - le moment unique où les hommes fraternisent, où les différences de naissance, de rang ou de statut s'estompent, où les corps et les esprits se frottent, où le voisinage de la mort conduit à une réflexion sur la vie, où la proximité de l'injustice et de l'horreur entraîne une aspiration vers la justice et l'harmonie. Il est significatif à cet égard que les deux textes fondateurs de l'Ecole Unique, le manifeste de l'Université Nouvelle (1918) et le plan Langevin-Wallon (1947) soient issus de la fraternité des combattants des deux guerres mondiales. Le texte fondateur est sans conteste celui de 1918, qui pose l'Ecole Unique comme une fin, comme visant à instituer la justice scolaire et à promouvoir la sélection par le mérite, et comme un moyen au service d'une fin plus élevée : le développement d'une cohésion sociale fondée sur l'ouverture et la mobilité entre classes.

Les distinctions entre primaire, secondaire et supérieur n'ont plus de sens. Séparer, dès l'origine, les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national. Parlons de l'enseignement tout court, de l'enseignement unique.

Assez de l'ancien enseignement primaire, du nom et de la chose. Nous avons trop longtemps conçu l'enseignement primaire comme une branche à part de l'enseignement général, comme une catégorie indépendante, ou un cycle fermé. Il n'est, il ne doit être qu'un début, un point de départ. C'est le commencement de tout enseignement, quel qu'il soit, secondaire ou professionnel. C'est l'embarcadère. Ce n'est pas "un tout" qui n'est qu'un "pis-aller" : c'est une préparation, une introduction au reste.

L'école unique résout simultanément deux questions : elle est l'enseignement démocratique et elle est la sélection par le mérite.

Les Compagnons de l'Université Nouvelle, tome 1, 1918, cité par Claude Lelièvre, Histoire des institutions scolaires, p. 134.

Le plan Langevin-Wallon développera la même thèse en lui adjoignant celle, aux finalités plus éducatives et pédagogiques de l'Ecole Nouvelle, notamment sous l'influence de son second président, joignant à la préoccupation de justice sociale celle du bonheur individuel.

Le premier principe, celui qui par sa valeur propre et l'ampleur de ses conséquences domine tous les autres est le principe de justice. Il offre deux aspects non point opposés mais complémentaires : l'égalité et la diversité. Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle 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. L'introduction de "la justice à l'école" par la démocratisation de l'enseignement, mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous. La diversification des fonctions sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale mais par la capacité à remplir la fonction. La démocratisation de l'enseignement, conforme à la justice, assure une meilleure distribution des tâches sociales. Elle sert l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel.

Projet de réforme Langevin-Wallon, 1947 - Principes généraux, p. 8.

Le cadre conceptuel de l'hétérogénéité du second degré est désormais tracé. Hétérogénéité de l'accès aux études dans un premier temps. Puis hétérogénéité des établissements avec la réforme Fouchet de 1963, qui transforme les cours complémentaires (6ème-3ème) restés au sein de l'ordre primaire, en collèges d'enseignement général (CEG) et qui coupe les premiers cycles des lycées de leurs seconds cycles et les transforme en collèges d'enseignement secondaire (CES). Ces établissements, dont les effectifs explosent - on construit alors "un collège par jour" - maintiennent cependant des filières (trois dans les CEG, quatre dans les CES) relativement ségrégatives, puisque la première débouche sur les études classiques (avec grec et latin), la seconde sur les études "modernes", la troisième sur le brevet et la vie active et la quatrième sur... pas grand chose (classes de transition et pratiques, ancêtres de nos CPPN). A ces quatre filières des collèges, il convient d'ajouter une cinquième, la filière professionnelle, constituée dorénavant sur la base d'une exclusion

des collèges, à l'issue de la classe de cinquième, vers les quatrièmes et troisièmes préparatoires au CAP, des élèves jugés les moins aptes à suivre des études trop "théoriques" ou "abstraites". Autant dire que la ségrégation scolaire subsiste et se fait toujours sur la base principale de la différenciation sociale.

Dans la perspective de l'Ecole Unique, si la justice scolaire peut y trouver son compte, en matière de justice sociale le compte n'est sans doute pas bon. L'époque (années soixante-soixante-dix) est marquée par une diffusion certaine des thèses de la reproduction sociale de Bourdieu. Pour certains, comme Baudelot et Establet, l'Ecole est même l'instrument privilégié des processus ségrégatifs. C'est dans ce contexte qu'on entreprend de passer de l'augmentation de l'hétérogénéité sociale - et donc scolaire - des établissements, à l'accroissement de l'hétérogénéité scolaire - et donc sociale - des classes. La question de l'hétérogénéité scolaire devenait ainsi, et pour la première fois dans le second degré, un problème pédagogique. En 1975, la réforme Haby supprime en principe les filières du premier cycle, fusionne CEG et CES, et crée dans les nouveaux "lycées d'enseignement professionnel" un diplôme, recrutant sur une orientation en fin de troisième, le brevet d'études professionnel (BEP), concurrent au niveau V de qualification du CAP-post-cinquième. Au cours des années 1980, on s'efforce alors de réduire le palier d'orientation de fin de cinquième vers l'enseignement professionnel, en supprimant les quatrièmes et troisièmes préparatoires de CAP, en créant à l'amont des BEP des classes de quatrièmes et troisièmes technologiques, et à l'aval des baccalauréats professionnels. Puis, à partir de 1990, on supprime les CPPN et les CPA dans les collèges. Mais le palier résiste encore ! Malgré les proclamations officielles sur l'égalité et les débouchés équivalents des classes générales et des classes technologiques, les quatrièmes et troisièmes technologiques apparaissent bien aux parents, aux professeurs et aux élèves comme une véritable filière, de ce fait de moins en moins recherchées.

<p>Dans les collèges, les élèves sont répartis, sans distinction, en classes constituées pour l'année scolaire.</p>

<p>Art. 6 du décret du 28 Décembre 1976</p>

Dans les lycées, la loi Fouchet a permis en 1963 la fusion - administrative dans un premier temps - des seconds cycles techniques (issus des ex-lycées techniques) et généraux (appartenant jusque-là aux lycées et collèges). Dans un second temps, cette réforme a permis l'émergence d'établissements "polyvalents" regroupant des filières générales (A, B, C ou D) et techniques (E, F ou G). L'hétérogénéité des établissements était cependant restée à la porte des classes jusqu'à l'explosion des effectifs consécutive à l'impact, chez les jeunes et leurs familles, de la décision, prise en 1985, de conduire quatre cinquièmes d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Sensible tout d'abord dans les secondes indifférenciées, puis dans la plupart des filières du baccalauréat, cette irruption de l'hétérogénéité scolaire dans des établissements qui y étaient bien peu préparés, a sans doute conduit à la rénovation de 1992, et notamment à ce début de différenciation pédagogique qui a pris le nom bizarre de "modules" (1).

Pour schématiser, on pourrait dire que les collèges et les lycées ont vu tous les paramètres d'hétérogénéité augmenter en même temps, contrairement à ce qui s'est passé dans les enseignements professionnels et du premier degré :

* Introduction puis généralisation de la mixité à partir de 1962 ;

* Fusion d'établissements primaires secondaires et techniques (1941 et 1963) instituant une démocratisation de l'accès au premier cycle puis au second ;

* Tentatives encore imparfaites, à partir de 1975, de suppression des filières et de scolarisation dans le second cycle de l'ensemble d'une classe d'âge, avec pour conséquence l'augmentation de l'hétérogénéité scolaire des classes ;

* Prolongation de l'âge moyen de scolarisation au collège et surtout au lycée, déterminée en partie par des mesures scolaires et en partie par le contexte économique et social.

A l'issue de ce bref parcours rétrospectif, on peut être tenté par une triple conclusion.

Tout d'abord on constate que les processus et les logiques en oeuvre dans chacun des trois ordres - primaire, professionnel et secondaire - ont été profondément différents. Ils ont donc provisoirement abouti à des paysages assez contrastés. A l'hétérogénéité croissante des classes du secondaire semble faire pendant une hétérogénéité en baisse - pour des raisons très différentes - dans celles des écoles primaires et dans les lycées professionnels.

Ensuite la complexité des évolutions et leur structuration par des logiques politiques qui s'enracinent dans le 19^{ème} siècle, invalident la thèse du *Deus ex machina* qui hante parfois nos salles de professeurs. Il n'y a pas, il n'y a jamais eu de demiurge, Président ou Ministre, qui aurait décidé à un moment donné de l'hétérogénéité, par le fait d'une soudaine pulsion égalitariste ou encore pour mettre en difficulté les professeurs !

Enfin la situation actuelle, dans sa complexité, apparaît comme participant et provenant à la fois de la gestion de **contraintes** externes (l'exode rural, la montée du chômage, etc...), de la poursuite de **fins** proprement scolaires (suppression des obstacles s'opposant à ce que chaque élève parvienne au maximum de ses possibilités) et de mesures correspondant à des **moyens** au service de fins politiques, économiques et sociales (mixité des établissements et des classes, décision d'amener 80 % des élèves au niveau du bac, etc...).

Le débat sur l'hétérogénéité

L'achèvement de ce processus historique complexe a placé les enseignants du second degré dans une situation pour le moins inconfortable. Tant leurs intérêts corporatifs que leur éthique professionnelle les a poussés, pendant de longues années et dans leur masse, à être des partisans convaincus de la démocratisation, c'est-à-dire de l'accès au second degré de tous les enfants. Mais c'est au moment même où cet espoir était satisfait qu'il se sont trouvés placés, dans leurs classes, devant des difficultés insoupçonnées liées aux conséquences pédagogiques de cette même démocratisation. La satisfaction morale débouchant sur l'échec professionnel, un malaise indicible les a saisi, générateur de frustration et de démobilisation. Cependant, peu à peu, un débat s'est noué devant l'opinion sur la question de l'hétérogénéité des établissements et des classes. Il est difficile de ne pas l'évoquer rapidement, fut-ce peut-être en le simplifiant aux fins de clarification, et en le limitant aux protagonistes qui ont pour fins proclamées la justice et la cohésion sociales. Il n'en existe pas moins deux partis. D'un côté figurent ceux qui mettent en avant l'efficacité pédagogique, ou qui soulignent les obstacles liés aux professeurs, à leur métier ou à leur formation dans la mise en oeuvre d'une "pédagogie différenciée", ou encore qui pensent que les évolutions de l'hétérogénéité ont été trop brutales pour être intégrés par le système. On peut placer dans ce camp des hommes comme Antoine Prost lorsqu'il soutient que les cours complémentaires, recrutant sur des bases homogènes, ont fait davantage pour la démocratisation que la suppression des filières, ou encore comme Pierre Bourdieu, dans le rapport remis par le Collège de France au Président de la République, quand il présente la thèse d'une meilleure efficacité de la concurrence entre établissements.

Je crois avoir montré que la démocratisation a progressé jusqu'au début des années soixante, dans une structure scolaire pensée par des conservateurs avec une volonté proprement réactionnaire de défense et illustration des humanités, alors qu'au contraire, les réformes de 1959, 1963 et 1965, qui voulaient assurer l'égalité des chances devant l'école et la démocratisation de l'enseignement ont, dans les faits, organisé le recrutement de l'élite scolaire au sein de l'élite sociale.

A. Prost, "L'enseignement s'est-il démocratisé ?", PUF, 1986

L'existence d'une offre scolaire diversifiée, proposée à tous les niveaux par des institutions d'enseignement autonomes et concurrentes (...) pourrait être le principe de toute une série d'effets convergents propres à accroître l'efficacité et l'équité du système d'enseignement en renforçant l'émulation entre les établissements, les équipes pédagogiques et les communautés scolaires, et, par là, à favoriser l'innovation et à affaiblir les effets funestes de la condamnation scolaire.

P. Bourdieu, "Propositions pour l'enseignement de l'avenir", Collège de France, 1985

Sur l'autre bord, on met plutôt en première ligne la socialisation des jeunes et le risque d'avènement d'une "société à plusieurs vitesses". Comment, disent en substance ceux qui sont sur ces positions, alors que le chômage et l'exclusion sociale ne cessent d'augmenter, alors que la machine à intégrer les groupes issus de l'immigration semble patiner, comment renoncer au seul instrument de brassage et d'intégration encore réellement à la disposition de la société : l'école républicaine ? C'est pourquoi, selon eux, malgré les difficultés pédagogiques, il convient de poser comme un préalable une finalité non négociable, la scolarisation de tous les jeunes dans les mêmes structures. Parmi les défenseurs de cette thèse, on peut citer Louis Legrand et Philippe Meirieu.

L'hétérogénéité est une condition nécessaire pour répondre aux besoins de socialisation des adolescents, de dynamisation des apprentissages : ces derniers nécessitent un milieu d'échanges diversifiés et supposent une construction sociale du savoir. Mais l'homogénéité est indispensable pour certains apprentissages collectifs s'appuyant sur une progression stricte et linéaire.

Louis Legrand, "Pour un collège démocratique", La documentation française, 1982

Mais nulle part ailleurs que dans les propositions du Conseil National des programmes sur l'évolution du collège faite en 1992 cette thèse n'est présentée d'une manière aussi claire.

C'est dans la manière d'organiser les apprentissages, en utilisant la richesse des interactions et des complémentarités, que *peut s'ébaucher une socialité généreuse et solidaire*. En préservant les diversités, *il importe aujourd'hui que l'institution scolaire joue un rôle essentiel dans la lutte contre toutes les formes de discrimination ; elle ne pourra jouer ce rôle que si elle se donne explicitement pour ambition de scolariser ensemble des jeunes qui ont tous droit aux mêmes connaissances*.

CNP. Résumé des propositions sur l'évolution du collège, MEN, 1992

Il reste néanmoins à traiter la question proprement pédagogique. D'où les propositions de Louis Legrand puis du CNP d'articuler des classes hétérogènes et des groupes homogènes.

Nos propositions doivent mettre fin aux oscillations entre *regroupements homogènes et regroupements hétérogènes*. Il s'agit d'articuler étroitement, pour chaque élève, la participation à deux structures pédagogiques gérées par la même équipe d'enseignants : d'une par "**un groupe hétérogène de référence**", la classe, où se pratique une pédagogie diversifiée, où s'effectuent les brassages, d'autre part des "**regroupements temporaires sur des objectifs spécifiques**" au sein desquels les élèves pourront travailler autrement.

CNP. Résumé des propositions sur l'évolution du collège, MEN, 1992

On connaît le sort qui fut réservé à ces propositions. Elle ont pourtant le mérite de bien poser le problème : dans le traitement de l'hétérogénéité on peut jouer à la fois sur les **structures** et sur les **méthodes**. Mais elles ont sans doute le tort de vouloir proposer un modèle général, ou encore de vouloir résoudre ce problème de manière uniforme. Observons donc comment, dans leur diversité, les établissements traitent ou tentent de traiter l'hétérogénéité.

Comment se traite l'hétérogénéité en collège et en lycée

Voyons, sans porter si possible de jugement de valeur sur des faits observés, comment, à travers quels mécanismes, se régule aujourd'hui l'hétérogénéité des classes et des établissements du second degré, c'est-à-dire là où précisément l'hétérogénéité fait problème, comme on vient de le montrer. On évoquera rapidement les processus de limitation externes pour s'attarder ensuite sur les procédures internes sur lesquelles les enseignants ont davantage de prise.

Premier facteur de limitation de l'hétérogénéité, l'homogénéité sociale de l'habitat local. On en a déjà parlé, mais on peut préciser ici ses effets sur un exemple.

Collège Paul Vaillant-Couturier, établissement d'une ville "ouvrière"			
Indicateur d'hétérogénéité à l'entrée en sixième			
(Variance des niveaux des élèves en maths et en français)			
Collège		Académie	
Maths	Français	Maths	Français
232	178	403	340

On constate que la dispersion des notes des élèves en français et mathématiques est bien moindre dans ce collège que dans l'ensemble de l'académie.

Second facteur, le consumérisme scolaire. Les "consommateurs d'école" savent utiliser toutes les failles du système d'orientation pour choisir le collège, et surtout le lycée de leurs enfants, sur des critères d'image ou de réputation attestée. Ainsi certains établissements recrutant sur des bassins assez hétérogènes du point de vue social, se trouvent-ils, parfois très injustement, dégarnis de la frange socialement privilégiée de leur population scolaire potentielle. L'enseignement privé, on le sait, joue un rôle non négligeable mais non exclusif dans ce phénomène.

De manière interne maintenant, on peut dénombrer cinq procédés utilisés par les établissements scolaires pour atténuer les effets de l'hétérogénéité dans la constitution des classes. On a déjà évoqué le premier, qui concerne les collèges et plus précisément la subsistance d'un palier d'orientation en fin de cinquième permettant d'évacuer vers les lycées professionnels ou vers les quatrièmes et troisièmes technologiques, en collège ou en lycée professionnel, les élèves "à problèmes".

Seconde possibilité, le redoublement. En fin de cycle de collège (5ème et 3ème), les conseils de classe ont la possibilité d'empêcher un enfant d'obtenir une orientation jugée trop ambitieuse. Certaines familles s'obstinent, et certains conseils également, ce qui peut aboutir à des situations aberrantes (triple, voire quadruple). Les taux de redoublement sont très variables d'un établissement à l'autre, mais également d'un département et d'une académie à l'autre. Ainsi le taux de redoublement moyen en cinquième varie entre 6 et 22 % selon les académies !

Troisième facteur, les exclusions. On sait que certains lycées développent, en toute illégalité, des politiques élitistes d'accueil restrictif ou d'exclusion en fin de seconde ou de première, afin principalement de pouvoir afficher d'excellents résultats au baccalauréat. Ils renforcent ainsi leur demande sur le "marché scolaire" et peuvent, par voie de conséquence, augmenter l'exigence de leur offre (1).

Quatrième procédé, le choix des langues et des options permet d'attirer dans un établissement, par la variété, ou par la rareté, une "clientèle" particulière. Même en moyenne académique - et pourtant ces moyennes gommant les disparités entre établissements - le nombre d'options offertes par les collèges varie de 3 à 5,5 ! La variété du choix permet également de répartir les élèves de manière plus homogène (on sait que les élèves qui choisissent l'allemand première langue ou les langues anciennes sont plutôt des "bons élèves"). Cela permet de contourner assez efficacement les dispositions du décret du 29 Décembre 1976 qui interdisent en principe de répartir les élèves en "classes de niveau".

On arrive ainsi à la cinquième possibilité : l'autonomie de l'établissement. Car si les procédés précédents se situent soit franchement dans l'illégalité, soit aux marges des règlements, et visent les uns et les autres à contourner l'obstacle, il reste à évoquer les choix des établissements qui décident d'affronter l'hétérogénéité dans le cadre, parfaitement réglementaire, de leur projet.

L'autonomie des établissements est régie par l'article 2 du décret du 30 Août 1985, modifié par le décret du 31 Octobre 1990. Son premier point dispose que l'autonomie porte sur "l'organisation de l'établissement en classes et en groupes d'élèves ainsi que les modalités de répartition des élèves". L'article 2.1 du même décret précise que "le projet d'établissement (...) définit sous forme d'objectifs et de programmes d'action (...) les modalités propres à chaque établissement de mise en oeuvre des programmes nationaux et des orientations nationales et académiques".

On pourrait voir dans ces dispositions une contradiction avec l'interdiction du décret de 1976, et se poser la question de savoir en quoi l'établissement est autonome dans la répartition des élèves en divisions si toute manipulation de critères scolaires peut être assimilée à la reconstitution de filières ! C'est pourquoi il vaut mieux sans doute s'en tenir à l'esprit de ces textes qu'à leur lettre. Et l'esprit de l'autonomie et du projet d'établissement c'est de mieux trouver localement les moyens de faire réussir le maximum d'élèves. C'est pourquoi je pense qu'il n'existe pas de "bonne" solution, de solution universelle quant à la question de la répartition des élèves. Tout dépend du dispositif d'ensemble qui est élaboré pour traiter la question de leur diversité. On invente aujourd'hui, dans les

collèges, grâce aux projets d'établissement, des dispositions bien plus variées que ce que le rapport de Louis Legrand de 1982 avait pu proposer : sixièmes "propédeutiques", classes en deux ans, cycles en trois ans, classes de redoublants, etc., rien ne peut être exclu, pour peu que la question de l'hétérogénéité soit traitée dans sa globalité et dans une volonté d'intégration et de réussite de tous les élèves. Ainsi je connais un collège qui a institué des classes de niveaux. Mais la volonté de lutte contre l'exclusion sociale et scolaire y est claire. Qu'on en juge : les classes des niveaux plus faibles ont nettement moins d'élèves et les professeurs sont volontaires pour y enseigner, avec une pédagogie adaptée. L'établissement accueille des handicapés auditifs, qui sont intégrés à toutes les classes. Au moins un quart de l'effectif change de niveau de classe chaque année. Pour limiter les sorties en fin de cinquième on a créé une quatrième en deux ans et les redoublements ont pratiquement disparus du collège. Ceci n'est qu'un exemple illustrant que la question de la répartition des élèves ne doit pas être un tabou, pourvu que la volonté d'accueil, d'intégration et de réussite de tous les élèves procède d'un dispositif d'ensemble, qui vise à la cohérence des dispositions et des actions.

En conclusion : jouer à la fois sur les structures et les méthodes

Ce développement historique m'inspire une triple conclusion.

Premièrement la question de l'hétérogénéité des élèves n'obéit pas à une logique binaire. Construction historique, marquée par les évolutions nettement différentes dans les trois ordres de l'enseignement français, elle est loin de revêtir des aspects uniformes dans tous les collèges et les lycées, là où elle se pose cependant avec le plus d'acuité. La situation actuelle est l'aboutissement d'une conjonction complexe de contraintes échappant à l'école et de mesures qui se présentent pour certaines comme répondant à des fins scolaires et pour d'autres comme des moyens au service de finalités plus élevées, éthiques, sociales ou politiques. On peut alors douter que les évolutions qui ont permis son émergence soient aisément réversibles.

Deuxièmement, la question pédagogique posée par l'hétérogénéité n'a pas de frontières fixes. Il n'existe pas - toutes les observations le prouvent - de "seuil d'hétérogénéité" au-delà duquel les enseignants seraient réduits à l'impuissance. Rien n'est vraiment impossible à des équipes motivées : non seulement l'hétérogénéité n'est pas une fatalité, mais pour certains elle peut être une ressource pédagogique et éducative, comme on l'a vécu au collège de Villeneuve à Grenoble, établissement déjà très hétérogène où les enseignants ont décidé de supprimer la SES pour intégrer ses élèves dans les classes du collège.

Troisièmement, si en effet tout est possible en théorie, grâce à la motivation des enseignants, tout ne l'est pas en pratique car la motivation ne se décrète pas. C'est une donnée qui certes peut évoluer, mais dans des limites qui ne sont pas totalement élastiques. C'est pourquoi je pense qu'on doit toujours pouvoir jouer, selon les situations, sur les deux leviers des structures et des méthodes. D'une part il faut se donner les moyens de pouvoir moduler l'hétérogénéité des classes, afin de ne pas placer les professeurs dans une situation d'impuissance ou de rejet, dans le cadre d'un dispositif structurel d'ensemble qui n'enferme pas précocement les élèves dans une destinée sociale. D'autre part, et dans la limite du niveau acceptable d'hétérogénéité, seuil purement subjectif lié au degré de motivation, de formation et de cohésion des enseignants, il convient d'organiser les modalités d'une différenciation pédagogique prenant en compte les déterminants individuels des apprentissages.

De fait, il faudrait s'efforcer de répondre concrètement aux questions suivantes. Comment conjuguer concrètement les objectifs concernant les savoirs (disciplinaires, méthodologiques et

comportementaux) avec ceux relatifs à la socialisation des élèves ? Et comment concilier le principe d'égalité devant l'éducation avec la diversité des situations, des talents et des acquis de ces élèves ?

Deux options sont envisageables. Soit on accepte un certain degré de spécialisation des établissements (ou de diversité de cursus à l'intérieur du même établissement), afin de proposer des pédagogies plus homogènes et mieux adaptées aux groupes d'élèves. C'est la solution préconisée par le Collège de France, par Antoine Prost (L'enseignement s'est-il démocratisé ?) et par Robert Ballion (La bonne Ecole). Soit on tente "d'homogénéiser l'hétérogénéité" en s'attaquant aux freins qui s'opposent à cet objectif ou aux manoeuvres qui tentent de le contourner (filiale technologique, langues vivantes). C'est l'option suivie par le CNP, qui mise alors sur la capacité pédagogique des établissements - et notamment des enseignants - à répondre aux questions ci-dessus.

De fait, chaque option présente des difficultés. La première nécessite de pouvoir répondre encore à deux questions :

- Quels moyens l'institution scolaire peut-elle imaginer et mettre en oeuvre pour parvenir aux objectifs de socialisation dans des établissements qui acceptent de laisser jouer une certaine ségrégation sociale ?

- Le système éducatif (Etat, Départements et établissements) est-il capable d'opérer une réelle régulation entre établissements favorisés et défavorisés socialement ? Et donc de gérer des mécanismes assez fortement inégalitaires de répartition des moyens ?

La seconde option requiert également de fournir des réponses à deux questions :

- La scolarisation des jeunes dans les mêmes classes est-elle suffisante pour permettre leur intégration sociale et la préparation d'une société plus solidaire ? Sinon, que faut-il envisager d'autre ?

- L'organisation pédagogique préconisée par le CNP est-elle généralisable ? Est-elle compatible avec l'autonomie des établissements et la politique de projets ? Quelles sont les conditions requises pour parvenir à une telle généralisation (moyens, compétences et adhésion des professeurs, accord des parents, etc.) ?

Posé en ces termes le problème de l'hétérogénéité ne se résume plus à un choix éthique, il s'agit plutôt d'une décision à prendre en opportunité, sur des critères de réalisme et d'efficacité, et dont il faudrait tirer les conséquences sur le plan des modalités et des moyens.