

Commentaires sur la "*Commission du bilan*"

Laurent SCHWARTZ

(1981)¹

QUELQUES REFLEXIONS SUR LE CHAPITRE I

§ 1 . La formation très insuffisante des enseignants des collèges,	page 1
§ 2 . Les mathématiques modernes,	page 8
§ 3 . La sélection sociale par les classes de C dans les lycées.	Page 10

§ 1. La formation très insuffisante des enseignants des collèges

Autrefois, l'enseignement préuniversitaire comprenait , en laissant de côté la maternelle, et quelques enseignements annexes, l'enseignement primaire ou élémentaire de 6 à 11 ans, et l'enseignement secondaire au lycée, de 11 à 18 ans (comprenant les classes de 6e, 5e, 4e, 3e, 2e, 1ère et terminale).

L'école élémentaire subsiste, avec ses 5 classes, cours préparatoire C.P., cours élémentaires C.E. 1 et C.E. 2, cours moyens C.M. 1 et C.M. 2; les maîtres sont des instituteurs, les élèves d'une classe n'ont qu'un seul maître. Les instituteurs sont formés dans les Ecole Normales d'instituteurs, en 3 ans. Ils étaient souvent d'origine populaire, et avaient en général une vocation; aujourd'hui, où les métiers d'enseignants sont souvent dépréciés dans l'opinion publique et mal payés, celui d'instituteur l'est particulièrement. Les instituteurs exercent bien et avec dévouement leur métier, mais beaucoup moins qu'autrefois. Par rapport aux nécessités de l'époque moderne, leurs connaissances sont parfois faibles; bien qu'en principe ils doivent toujours avoir le Bac ou plus, des responsables mathématiciens des universités, ayant participé à la formation d'élèves instituteurs, ont couramment remarqué que certains d'entre eux, une fraction non négligeable, n'avaient pas en mathématiques des connaissances allant au-delà de la classe de 3e, et que, par exemple, un quart des élèves instituteurs n'auraient pas eu normalement leur place à l'Ecole Normale. De nombreuses lettres ont été envoyées à ce sujet, par les universitaires concernés, aux Ministres de l'Education, sans qu'il y ait jamais eu de suite. En outre, lorsque la vague démographique du "baby-boom" d'après 45 est arrivée à l'école primaire, c'est-à-dire dans les années 50, on a dû recruter précipitamment des instituteurs, sans avoir eu le temps de les former; on a fait feu de tout bois, et une bonne partie des instituteurs ainsi recrutés n'ont pas en fait vraiment le niveau du Bac. La qualification des instituteurs est nettement moindre qu'autrefois.

Concluons en disant qu'il serait inadmissible aujourd'hui de ne pas donner aux futurs instituteurs une plus solide formation, mais que le corps des instituteurs, si l'on admet les insuffisances existant dans tout métier, exerce ses fonctions avec dévouement et compétence. Les choses sont bien différentes pour les collèges !

L'ordonnance du 6 janvier 1959 institue l'enseignement obligatoire pour tous jusqu'à 16 ans ; elle ne fut appliquée complètement qu'en 1967. La réforme Haby, du 11 juillet 1975, institue le collège unique (après une période antérieure de "filiales"), avec programme unique d'enseignement, le même pour tous, de la 6e à la 3e incluses, avec toutefois des actions de soutien pour les élèves faibles et des actions d'approfondissement pour les élèves doués, et un certain nombre d'options. L'enseignement secondaire, sans parler des enseignements particuliers (C.P.P.N., C.A.P., L.E.P.), est donc aujourd'hui divisé en deux : le collège (classes de 6e, 5e, 4e, 3e) et le lycée (général ou technique), (2e, 1ère, terminale), qui se termine comme auparavant par le Baccalauréat. Un élève qui ne redouble pas et entre à 6 ans au C.P. de l'école élémentaire, entre donc à 11 ans au collège, en sort à 15 ans, entre au lycée à 15 ans et en sort à 18 ans. La réforme Haby a été appliquée avec une très grande brusquerie, sans préparation psychologique ni

¹ Etudes et Rapport de la commission du bilan : "La France en Mai 1981"
Tome IV : "L'enseignement et le développement scientifique"

"QUELQUES REFLEXIONS SUR LE CHAPITRE I

§ 1 . La formation très insuffisante des enseignants des collèges,
§ 2 . Les mathématiques modernes,
§ 3 . La sélection sociale par les classes de C dans les lycées."

pédagogique des enseignants, sans les moyens pédagogiques et matériels nécessaires. Le rapport général montre comment elle a, en fait, échoué en grande partie dans ce qui était son but fondamental : donner à tous les enfants une formation culturelle valable jusqu'à 16 ans. Une partie importante des enfants redoublent le C.P. de l'école primaire et ne savent pas lire à la fin de cette première année ; ils forment le noyau d'une couche d'enfants qui vont redoubler plusieurs fois dans l'école élémentaire, ou entrer au collège sans réelle possibilité d'en suivre l'enseignement, n'iront pas jusqu'au bout du collège et en seront "doucement" expulsés, après la 5e, vers le C.P.P.N. et C.P.A. à formation professionnelle très imparfaite, etc². Les enseignants de collège n'arrivent pas à établir la communication avec eux ; ils restent isolés dans leur univers en dehors de la classe, s'ennuient profondément, et quittent le collège le jour même de leurs 16 ans. Ils constituent 15 à 25% de la classe d'âge. Ils sont évidemment le plus souvent d'origine socio-professionnelle très défavorisée (enfants de salariés agricoles, d'ouvriers des banlieues pauvres des villes, de personnel de service, d'immigrés). Dans les collèges qui conservent des classes ultrahétérogènes, où voisinent des enfants doués et rapides et des enfants défavorisés, la classe est très difficile à faire, et beaucoup des enseignants en ont reçu un choc et sont encore traumatisés (de nombreuses lettres reçues nous le prouvent). Dans environ la moitié des collèges, les principaux organisent en fait des classes de niveau, avec une sélection modérée, et rendent ainsi les contradictions moins criantes. Les classes de soutien et d'approfondissement n'existent vraiment que dans une minorité des collèges. Le problème n'est pas seulement français, il est mondial; il est toutefois bien plus grave en France par suite de la brusquerie avec laquelle la réforme a été déclenchée, du manque d'autonomie des établissements scolaires et des enseignants (la France est le plus centralisé des grands pays développés d'Europe Occidentale ou d'Amérique), du manque de moyens donnés à l'école pendant les années de récession postérieures à 1973. Tout cela est étudié dans les chapitres I-II, et je voudrais parler ici seulement de ce qui a été le plus grand manquement des gouvernements des années précédentes, l'insuffisance très grave de la formation des enseignants des collèges.

Lorsque toutes les classes de la 6e à la terminale étaient au lycée, les enseignants étaient des professeurs agrégés, ou certifiés (ayant passé le concours du C.A.P.E.S.), ou pour le moins licenciés (titulaires de la licence) (voir tout cela au chapitre III, § 2). Ils avaient donc une formation universitaire de bon niveau, une solide connaissance de leur discipline.

Rappelons que, dans ces classes, chaque élève a plusieurs professeurs en même temps, correspondant aux diverses matières ; il y a toujours eu certains groupements de matières, comme Français-Latin-Grec, Histoire-Géographie, Physique-Chimie ; mais la formation par C.A.P.E.S. ou agrégation en tenait compte, et jamais un professeur de lycée n'avait à enseigner dans une matière où il n'avait pas été bien préparé. Tous les français qui aujourd'hui ont au moins ans et sont bacheliers ont reçu leur formation secondaire de ces professeurs, et peuvent dire combien ils doivent au lycée.

A partir de la division de l'enseignement secondaire entre collège et lycées, tout a changé. Dans les lycées (2e, 1ère, terminale), on a conservé la même formation des professeurs, par le C.A.P.E.S. ou le C.A.P.E.T. ou l'agrégation, mais pas dans les collèges.

Il y a deux sortes d'enseignants dans les collèges, on devrait dire deux populations d'enseignants, complètement différentes; d'une part les certifiés ou agrégés, comme dans les lycées, d'autre part les P.E.G.C., professeurs d'enseignement général des collèges, formés de façon complètement différente, un peu comme les instituteurs. La plupart des P.E.G.C. sont d'anciens instituteurs, à qui on a donné une formation complémentaire, une minorité sont des étudiants d'université ; ils subissent cette formation complémentaire (connaissance et pédagogie) dans les centres régionaux de formation des professeurs de C.E.G., où ils sont salariés. Ces centres de formation sont très fermés, il est difficile de juger correctement ce qu'on y fait. La formation pédagogique est probablement bien soignée. Mais, en ce qui concerne les connaissances, les futurs P.E.G.C. passent l'examen de 1ère année d'un DEUG (diplôme de 3^e cycle d'université, D.E.U.G.) diplôme d'études universitaires générales ; la scolarité du D.E.U.G. dure 2 ans, avec un examen à la fin de chaque année), et ils étudient ensuite 2 matières choisies dans 2 DEUG, suivent les cours dans l'Ecole Normale ou à l'université, mais ne passent qu'un examen interne, le C.A.P.C.E.G. (certificat d'aptitude de professeur des collèges d'enseignement général), pas celui de l'université; cet examen interne est dirigé par un jury de 4 personnes, 2 professeurs d'Ecole Normale, 1 P.E.G.C., 1 Universitaire, souvent remplacé par un P.E.G.C.; le P.E.G.C. n'est pas toujours au niveau de l'examen, les Professeurs d'Ecole Normale sont compétents, mais tout se passe "en famille", avec parfois un très grand laxisme, l'universitaire présent a très peu d'influence. En cas

² Cette expulsion en douceur vers les C.P.P.N. et C.P.A. est probablement, pour eux, préférable à la poursuite du collège dans les conditions actuelles. Ce qui est scandaleux, c'est qu'on le fasse sous couvert du mot "orientation", en trompant les familles, et que le C.P.P.N. soit, tel qu'il est aujourd'hui, un sous-enseignement.

d'échec, des problèmes de remboursement du salaire perçu antérieurement se posent, et la pression syndicale pour la générosité est forte. Le nombre des reçus dépasse en général 80 % et sur ceux-là, une bonne partie est d'un niveau vraiment faible. Il faut dire qu'on oblige les P.E.G.C. à être bivalents, à connaître deux disciplines et à les enseigner; il n'est pas raisonnable d'imaginer que des étudiants ou des instituteurs puissent convenablement préparer en 2 ans l'équivalent de deux matières très différentes de DEUG universitaires, c'est donc forcément bâclé et laxiste. Si, dans ces deux matières, ils ont passé un examen interne laxiste, ils n'ont l'examen externe (1ère année d'un DEUG) que dans une matière ! Mais en outre, il y a des P.E.G.C. qui sont des instituteurs intégrés, c'est-à-dire choisis sur dossier (dossier d'exercice du métier d'instituteur), sont nommés élèves-P.E.G.C., ont un an de formation complémentaire interne, et sont définitivement P.E.G.C. bivalents (parfois, mais pas toujours, après une épreuve interne de C.A.P.C.E.G. dans une seule de leurs deux matières). Ceux-là, quelles que soient leurs capacités pédagogiques, comme instituteurs, ont souvent une compétence très faible dans les matières à enseigner. Nous avons reçu plusieurs lettres de ces P.E.G.C., anciennement bons instituteurs, qui montrent que les cas scandaleux ne sont pas des exceptions marginales ! De bivalents, les P.E.G.C. ont rapidement été considérés comme polyvalents, on donne à enseigner n'importe quoi à n'importe qui ! L'un d'eux, licencié d'anglais, a dû enseigner aussi, suivant les années, le Français, le Latin, le Grec, l'Histoire, la Géographie, le Travail Manuel ; un autre licencié d'anglais a dû enseigner l'Allemand, dont il ne connaissait pas un mot ; un autre, instituteur intégré, a passé une épreuve de DEUG en gymnastique, mais enseigne en mathématiques et gymnastique ; lors de l'introduction de la physique en 6e (réforme Haby), moins du tiers des enseignants avaient fait de la physique (en dehors de leurs années de lycée, bien anciennes); lors de l'introduction de l'économie dans l'enseignement secondaire, on a demandé aux professeurs d'histoire de l'enseigner; une sorte de machine folle, emballée, s'est mise à tourner ! Il faut ajouter qu'en fait, dans un poste de P.E.G.C. vacant pour un an (congé de maladie ou autre), on peut prendre pour remplaçant un instituteur, et que celui-ci ensuite, s'il a fonctionné comme remplaçant pendant 4 ans comme P.E.G.C. dans des collèges, peut être titularisé P.E.G.C. (bivalent), s'il possède l'examen de 1ère année d'un D.E.U.G. De toute façon, un maure auxiliaire, à poste précaire, donc toujours menacé d'être licencié ou envoyé loin, acceptera souvent, pour garder son poste et rester là où il est, d'enseigner n'importe quoi. De nombreux Maîtres auxiliaires, possédant une licence, mais une licence de la période universitaires années laxistes donc de bas niveau, ont été intégrés P.E.G.C., pour un enseignement bivalent, parfois dans des matières sans rapport avec leur licence. Les instituteurs intégrés ne sont pas du tout forcément les moins bons cas, et j'en ai personnellement connu d'excellents; on a choisi les meilleurs instituteurs, ils ont donc au moins de bonnes qualités humaines et pédagogiques, et souvent au moins ne disent rien de ce qu'ils ne connaissent pas, alors que certains Maîtres (en particulier certains Maîtres auxiliaires), ayant une licence bâclée ou non adaptée à ce qu'ils enseignent, disent n'importe quoi sur ce qu'ils ne connaissent pas. L'arrivée d'un professeur certifié ou agrégé dans un collège provoque une déqualification d'un ou plusieurs P.E.G.C. : si le nouvel arrivant est certifié d'histoire, il a droit, lui, à être univalent, à n'enseigner que l'histoire, on lui confiera donc les enseignements d'histoire de plusieurs classes; un P.E.G.C. qui enseignait français et histoire perdra alors l'histoire, mais il est bivalent, on lui fera enseigner français et mathématiques, même s'il n'a pas été formé en mathématiques ! Inversement, si un très bon instituteur d'école élémentaire est intégré P.E.G.C., il quitte l'Elémentaire, les intégrations baissent le niveau de l'Ecole élémentaire !

Voici maintenant quelques chiffres. Au budget de 1980 pour les collèges, il y a 141.888 postes d'enseignements, dont 82.728 postes de P.E.G.C. (58%)³, 55 053 postes de professeurs certifiés, 4 107 postes de professeurs agrégés ou 2 fois admissibles à l'agrégation (un admissible a été reçu aux épreuves écrites mais pas aux épreuves orales qui les suivent). Arrondissons désormais les chiffres, et disons qu'il y a 82.300 postes de P.E.G.C., et 59.000 postes de certifiés ou agrégés ou biadmissibles. Ces 82.300 P.E.G.C. se décomposent à peu près comme suit. Un premier bloc est constitué par ceux qui sont antérieurs à 1969 : 17.000 ont le Bac, 10.000 ont été formés dans les centres régionaux du C.A.P.C.E.G., et ont reçu dans l'université une formation de 2 spécialités de DEUG, avec ensuite l'examen interne, mais n'ont subi l'examen à l'université que pour une première année d'un DEUG (le DEUG s'appelait alors DUEL ou DUES, peu importe) ; le décret du 30 mai 1969 remanie le statut des P.E.G.C. ; de 1969 à 1975, en ont été recrutés 17.000 par le C.A.P.E.G.C. (modification de l'ordre des lettres de C.A.P.C.E.G.), ayant le niveau et la formation indiqués ci-dessus, et 3.700 par un "tour extérieur", ayant l'examen de 1ère année de DEUG. Ensuite le décret Haby de 1975 a décidé le recrutement en 5 ans de 32 300 P.E.G.C. parmi les instituteurs; 8.300 sont des maîtres auxiliaires, ayant le niveau d'un DEUG, 17 600 sont d'anciens instituteurs spécialisés (des anciennes filières III, difficiles), qui sont en général de très bons pédagogues, mais n'ont guère plus d'une année de formation postbac, 6.400 sont des instituteurs ayant enseigné au moins 4 ans dans des collèges, n'ayant pas plus que le Bac (et pas forcément celui de la matière dans laquelle ils enseignent)⁴ ; il faut ajouter, à la suite d'un décret d'intégration du

³ Mais les P.E.G.C. enseignent 21 heures, les certifiés 18 heures, les agrégés 15 ; de sorte que les P.E.G.C. fournissent 62% de l'enseignement des collèges .

⁴ Ces instituteurs spécialisés des filières III, les filières des collèges pour enfants peu doués, sont souvent des gens remarquables, et beaucoup avaient bien remonté le niveau de la filière III. Les enfants des anciennes filières III sont à peu près ceux qui vont

28 mai 1977, 1.300 instituteurs ayant le niveau du DEUG, 300 celui de la 1ère année du DEUG, 1.300 celui du Bac ; en tout 17.000 + 10.000 + 17.000 + 3.700 + 8.300 + 17.600 + 6.400 + 1.300 + 300 + 1.300 = 82.900 (il n'y a pas coïncidence avec les 82.300 de la page précédente, à cause des absences, suppléances, etc...) dont 24.700 (soit 17% des enseignants des collèges) n'ont pas plus que la formation du Bac (et pas forcément le Bac de la matière où ils enseignent !). Cette proportion de P.E.G.C. dans le nombre total des enseignants de collège se retrouve un peu dans tous les départements ; une statistique de l'I.R.E.M. (Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) de l'université de Grenoble, qui a enquêté dans les départements de l'académie de Grenoble, en 1974-75 (avant la réforme Haby, qui a encore augmenté la proportion des P.E.G.C.) trouve que, dans la dernière année du collège, la classe de 3e, dans l'Isère, il y a 118 P.E.G.C. sur 302 enseignants de collège; dans l'Ardèche, 42 sur 73, dans la Drôme 48 sur 101, dans la Savoie, 50 sur 115, dans la Haute Savoie, 71 sur 138. Ceux qui n'ont pas un niveau supérieur au Bac sont, dans la classe de 3e, 27 dans l'Isère, 21 dans l'Ardèche, 17 dans la Drôme, 18 dans la Savoie, 29 dans la Haute-Savoie. Dans l'académie de Strasbourg en 1976 pour l'enseignement des mathématiques dans les collèges, 30 enseignants sur 800 ont pour toute formation un Bac A (littéraire); et 30 % n'ont que le baccalauréat ou la 1ère année d'un DEUG. Autrefois, les enseignants de la 6e à la terminale étaient licenciés, sinon agrégés. On ne peut pas toujours regretter le "autrefois" ; mais quand même, l'université avait, les dernières années, de nombreux candidats au CAPES et à l'agrégation, et on baissait le nombre de postes offerts ! Nous nous sommes forcés à écrire froidement ces chiffres, sans colère apparente, mais ils sont accablants ! On a appelé cette partie de la réforme Haby de 1975 (le cadeau de 32.300 postes de P.E.G.C. aux instituteurs pour 1975-80) la réforme Peter. On connaît le principe de "Péter" qui dit que tout individu occupe le métier correspondant à son premier niveau d'incompétence ; en effet, tant qu'il est compétent, il est régulièrement promu; dès qu'il atteint son premier niveau d'incompétence, il cesse d'être promu, mais il reste à son poste et occupe donc tout le reste de sa vie un poste à son premier niveau d'incompétence. Il fallait donner aux instituteurs des promotions et une carrière, qu'ils méritaient amplement; il était anormal, pour les promouvoir, de les faire enseigner dans des collèges.

On pourrait faire une certaine comparaison, pour les Instituteurs et les Professeurs certifiés, avec les Médecins généralistes et spécialistes. Comme l'Instituteur, surtout en zone rurale, le Médecin de médecine générale doit être, bien sûr, compétent, mais avoir aussi des qualités humaines (celles des anciens médecins de famille) ; le spécialiste est très compétent, dans sa spécialité, mais se refusera à en exercer d'autres, et certains spécialistes manquent malheureusement, dans l'atmosphère des grands hôpitaux, des qualités humaines des généralistes. Aurait-on l'idée de promouvoir un médecin généraliste en médecin spécialiste, sans formation supplémentaire correspondante, et en plus de lui demander d'exercer dans 2 spécialités ? Les enseignants, pour le bien être et la vie des citoyens, ont-ils tellement moins d'importance que les médecins, qu'on puisse faire avec eux n'importe quoi ?

De nombreux universitaires, en 1975, ont protesté, donné des conférences de presse (Strasbourg), qui n'ont servi à rien. Nous avons reçu de nombreux témoignages individuels de P.E.G.C. intégrés; ils travaillent en situation d'échec, n'ayant parfois qu'une semaine d'avance sur leurs élèves : "Nous étions heureux quand nous étions instituteurs ; on nous a promus P.E.G.C., nous sommes malheureux pour le restant de nos jours." En outre, la dualité P.E.G.C.-certifiés empoisonne l'atmosphère des Collèges.

Bien entendu, la formation des maîtres comprend aussi une partie pédagogique, surtout pour les classes ultrahétérogènes des collèges. Convenons de dire qu'un enseignant est scientifiquement bien formé (scientifiquement s'entend ici au sens du savoir, il est relatif à toutes les disciplines, sciences exactes, français, langues, histoire, gymnastique, etc ...) s'il domine complètement ce qu'il doit enseigner; il est pédagogiquement bien formé s'il sait transmettre son message et enseigner une chose qu'il connaît très bien. Ces deux qualités ont souvent une corrélation, mais à sens unique, "ce qui se conçoit bien s'énonce clairement" ; un enseignant scientifiquement apte peut échouer terriblement pour des raisons pédagogiques (nous avons tous connus des exemples), mais, dans la majorité des cas, après quelques années d'expérience, il aura acquis une certaine pédagogie ; un enseignant ignorant les matières à enseigner, si pédagogue soit-il, n'y parviendra pas, et il peut lui être très difficile de les apprendre tout seul. Les anciens instituteurs ont souvent une bonne formation pédagogique, mais on leur fait enseigner des matières qu'ils ignorent. Les professeurs certifiés ou agrégés, au contraire, sont scientifiquement bien formés, pédagogiquement formés aussi (le C.A.P.E.S. et l'agrégation ont une formation pédagogique), mais sans doute pas assez, en particulier pour les classes ultrahétérogènes (qui, de toute façon, sans mesure et moyens adaptés, sont très difficiles); de sorte que, finalement, dans les collèges défavorisés, à population hétérogène, tous les enseignants sont en situation difficile, et traumatisés. Infliger un tel traumatisme global est inadmissible !

aujourd'hui dans les CPPN et CPA; si les instituteurs spécialisés les avaient suivis, cela aurait été un bien. Mais ils ont au contraire été versés dans des classes indifférenciées des collèges, où ils doivent enseigner 2 matières, à un niveau bien plus élevé.

Que se passe-t-il, en fait, dans les collèges, aujourd'hui ? Beaucoup d'entre eux ont peu de problèmes. Mais beaucoup ont de très graves problèmes, avec des enfants issus de milieux défavorisés des banlieues pauvres, des enfants d'immigrés ou d'un sous-prolétariat très opprimé, qui ne savent pas bien lire, parler, écrire et sont mélangés aux autres dans des classes très hétérogènes. Beaucoup n'ont aucun problème social, mais ont un bon nombre d'enseignants mal préparés, qui donnent des enseignements dans des matières qu'ils ne maîtrisent pas. Les collèges les plus à l'aise sont ceux qui sont dans des établissements de lycées, dans des quartiers aisés, et dont les principaux arrivent à accueillir peu de P.E.G.C. et une majorité de professeurs certifiés et agrégés bien triés. C'est aussi, souvent le cas de collèges de l'enseignement privé, qui, malgré un recrutement d'enseignants mélangé, comme dans l'enseignement public, souvent même plus faible, arrivent mieux à s'adapter, à cause d'une grande autonomie. Dans les bons collèges, on trouve un enseignement de bonne qualité; dans les autres, un enseignement de niveau moyen ou bas, ou très bas. Si, dans un collège, il n'y a pas de bons enseignants, les élèves, même les plus doués, ne bénéficieront pas de ces influences si importantes dans cette tranche d'âge 11-15 ans, psychologiquement et intellectuellement essentielle; ils ne continueront pas au-delà du collège, ou s'ils continuent, se trouveront en difficulté au lycée, et n'auront pas le Bac ou ne continueront pas au-delà du Bac.

Le fait de pouvoir, plus tard, continuer au-delà du collège, le fait de pouvoir choisir le Bac C ou non, le fait de pouvoir ou pas entrer à l'université ou dans une grande école, dépend, à classe sociale égale, en très grande partie des professeurs que l'enfant aura eus au collège, donc du collège dans lequel il aura fait ses études. Telle est "l'égalité des chances" que nous apporte l'ensemble de la réforme de l'enseignement obligatoire jusqu'à 16 ans, par suite du recrutement, et de la formation insuffisante des maîtres. Des enfants des couches les plus défavorisées restent, au collège, "incommunicables". Dans les milieux les plus favorisés, surtout sur le plan culturel, on est informé de la situation; des dérivatifs et détournements divers sont trouvés, permettant d'accéder aux bons collèges, situés dans des lycées, et aux bons maîtres. Parfois les parents déménagent, parfois les enfants "se font loger" ailleurs. Plus simplement, les enfants peuvent choisir des langues "rares", le latin, l'allemand, le russe, qu'on ne peut apprendre que dans de bons collèges; une fois que les enfants sont au lycée, ils peuvent abandonner le latin. Les parents peuvent aussi envoyer leurs enfants dans l'enseignement libre pour la durée du collège. Il n'y a pas lieu d'ironiser sur ces "trucs". Les parents ont le droit moral, et même le devoir moral, de se préoccuper du sort de leurs enfants, et de choisir les collèges où l'on peut recevoir un enseignement de qualité. Entre ces deux extrêmes, entre les milieux les plus et les moins favorisés, les parents sont mal informés de la situation, et ne s'aperçoivent pas forcément que leurs enfants ne reçoivent qu'une éducation moyenne, parfois médiocre.

On pourrait dire ceci : la haute culture devient "héréditaire", seuls la reçoivent les enfants des couches les plus cultivées, par choix des bons collèges. Certainement la part de la population qui reçoit une culture (au collège) est plus grande qu'avant, et c'est un bien; mais la part qui reçoit une bonne culture est ou va devenir plus étroite qu'avant (car les élèves doués, issus des classes moyennes, allaient autrefois au lycée, avec des professeurs agrégés ou licenciés, et vont maintenant au collège) ou au moins n'est pas plus large, dans un monde bien plus complexe et diversifié, et elle tend à être héréditaire. Or, l'appréhension de la science moderne, de la technologie moderne, de la culture moderne, du monde moderne, serait nécessaire pour une large couche de la population; le nombre des élèves des grandes écoles, des titulaires de diplômes élevés des universités, reste trop étroit, et ils domineront de plus en plus un pays qui ne les comprendra pas et se sentira manipulé. Comme tous ces faits a en es dernières années, on le verra surtout dans la décennie 80-90. Naturellement, on pourrait corriger cela en refusant la bonne culture à tout le monde, par un abaissement général du niveau des collèges, en supprimant tous les moyens de détournement; en continuant dans cette voie, on aurait bientôt un pays entièrement à culture moyenne, mais sans culture supérieure, sans technologie, sans compétitivité industrielle, un pays sous-développé.

Il était conforme aux idées modernes de justice de donner à tous l'éducation jusqu'à 16 ans; l'était-il de la faire en donnant, jusqu'à 16 ans, une éducation au rabais, qui compromet à coup sûr l'égalisation des chances ? Tous les pays du tiers-monde qui ont cherché à développer leur pays se sont vu poser un problème vaut-il mieux développer l'éducation générale, ou chercher avant tout à former une couche de très bons cadres, notamment dans les domaines de la recherche ? Il arrive que ces deux buts soient antagonistes (parce que les deux sont coûteux). Tous ces pays ont décidé de faire les deux à la fois, et c'était juste. Si l'on développe l'éducation générale sans former de cadres, rapidement le sous-développement augmente, et on ne forme même plus les maîtres nécessaires à cette éducation générale; si on ne développe que les cadres, on forme une aristocratie technocratique régnant sur un peuple ignorant. Tout se passe comme si la France, dans la dernière décennie, avait négligé la formation des cadres, et même donné un enseignement général déqualifié au Collège, rétrécissent rétrécissant ou anéantissant ainsi le vivier où peuvent se recruter les futurs cadres; les conséquences s'en feront inévitablement sentir. La France avait traditionnellement un très bon enseignement secondaire et un enseignement supérieur très médiocre, et c'était l'inverse aux Etats Unis; nous

allons à grande vitesse vers la combinaison de l'enseignement secondaire américain et de l'enseignement supérieur français.

Il faut renverser la vapeur et rétablir un bon enseignement pour tous dans les collèges ! Cette solution était à portée de la main ; c'est moins facile aujourd'hui, il est déjà tard. L'enseignement supérieur a traditionnellement formé les enseignants et les a bien formés (licence, C.A.P.E.S., C.A.P.E.T., agrégation). La vague démographique est terminée ; l'université a les moyens de former des enseignants de qualité, en nombre élevé. Le C.A.P.E.S., moins difficile que l'agrégation, est cependant difficile, parce que le nombre des postes est faible ; en élevant le nombre des postes libres chaque année, on baisserait sûrement le niveau, mais il resterait très supérieur à celui des actuels P.E.G.C. ! Le nombre des postes ouverts pour le C.A.P.E.S. était de 6.398 en 1973, 5.491 en 1975 ; pour l'agrégation, de 2.200 en 1973, de 1.800 en 1975 ; et la réforme Haby a offert plus de 30.000 postes de P.E.G.C. pour les 5 années suivantes ! Pour les mathématiques, 1.400 postes ouverts au C.A.P.E.S. en 1971, 170 en 1980, et pour l'agrégation, 304 et 82, malgré les réclamations de tous les universitaires; bien sûr, il n'y avait pas besoin de plus de postes qualifiés, parce qu'on préférerait fournir un enseignement au rabais.

Jusqu'en 1978 existaient les I.P.E.S., Instituts de Préparation à l'Enseignement Secondaire; un concours d'entrée recrutait des élèves professeurs, qui devenaient salariés, avec un engagement décennal de servir l'état dans l'enseignement; ensuite ils suivaient les cours normaux de l'université, mais en outre disposaient d'un soutien supplémentaire dans l'Université, ils passaient les examens de l'université, licences, maîtrises, C.A.P.E.S. ou agrégation, en même temps que les autres. On a assuré ainsi un large recrutement, très démocratique, pour l'enseignement des collèges et lycées. Les I.P.E.S. ont été supprimés en 1976.

Les responsabilités de la dégradation sont écrasantes. On ne peut pas en rendre responsable les instituteurs et les P.E.G.C. eux-mêmes, qui sont ici victimes et font leur métier; si certains ont accepté trop facilement d'enseigner des matières qu'ils ne connaissaient pas, la plupart ont dû l'accepter, soit pour échapper à des situations administratives difficiles, soit parce qu'ils n'avaient pas le choix. Les principaux et les censeurs de collèges ont eu souvent de grands torts, en affectant des enseignants à des postes où ils étaient incompetents; mais il faut dire qu'organiser les enseignements et les emplois du temps dans un collège est chose difficile, avec des enseignants censés être bivalents. La responsabilité la plus grave appartient aux gouvernements des dernières années. Ils ont trouvé normal de baisser systématiquement le niveau de formation des enseignants des collèges, en descendant de l'agrégation ou du C.A.P.E.S. au C.A.P.C.E.G., quand ce n'était pas au Bac ! Cela faisait faire à l'état une économie substantielle, car un P.E.G.C. est moins payé qu'un certifié ou agrégé et a un horaire d'enseignement plus élevé (21 heures au lieu de 18 heures pour le capésien, 15 heures pour l'agrégé; entre parenthèses, des différences de salaires sont normales pour des compétences différentes, mais pas des différences d'horaires); des économies substantielles, aux dépens de l'ensemble des enfants. Mais une responsabilité très lourde retombe aussi sur le syndicat S.N.I.-P.E.G.C. Le S.N.I., syndicat national des instituteurs, a un grand passé de luttes, depuis les débuts du siècle (lutte pour la défense de l'école laïque dans la période dure, pour la défense de l'école et de l'éducation toujours, pour la dignité des enseignants, pour la défense des libertés en France et dans le monde); regroupant une majorité des instituteurs, il a, depuis toujours, lutté pour faire d'eux des militants de l'éducation. Il a choisi ici, au dépens du niveau des maîtres et de la formation des enfants, de s'adjoindre les P.E.G.C., de mordre sur les enseignements au-delà de l'école élémentaire, par la même de mordre sur un autre syndicat, le S.N.E.S., Syndicat National des Enseignants du Second Degré, groupant, dans la F.E.N., les professeurs des lycées, et les professeurs certifiés et agrégés des collèges. Ainsi, les enseignants des collèges sont, dans la F.E.N., groupés dans 2 syndicats, le S.N.I.-P.E.G.C. s'ils sont P.E.G.C., le S.N.E.S. s'ils sont certifiés ou agrégés, qui ont en gros des colorations politiques différentes. Il y a aussi le S.G.E.N. et des Syndicats autonomes. Le S.N.I.-P.E.G.C. a ainsi, alors qu'il demande, depuis des années, une formation de niveau très élevé pour les maîtres (niveau Maîtrise d'université pour tous), pratiquement sacrifié son idéal de formation des maîtres, dans un but de puissance politique et sociale. Bien sûr, ce n'est pas le S.N.I.-P.E.G.C. qui a fait tout cela, mais il l'a très bien accepté et même favorisé, et sans faire de procès d'intention, il y a collaboré, en réclamant toujours une augmentation de la proportion des P.E.G.C. et des instituteurs intégrés dans les collèges. C'est infiniment regrettable. Il a laissé se dégrader l'image de marque des maîtres. La 3^{ème} République a respecté ses maîtres, notamment ses instituteurs, artisans de l'éducation pour tous, mais aussi constructeurs de la République. Aujourd'hui l'opinion publique ne respecte plus les instituteurs et maîtres de collèges (elle porte d'ailleurs là elle-même une responsabilité dans ce qui s'est passé, on a les maîtres qu'on mérite). Les maîtres sont mal payés, souvent les pouvoirs ont tout fait pour diminuer le prestige qu'ils méritent et dont ils ont besoin (prestige lié au salaire, mais qui n'est pas seulement le salaire); mais les maîtres ont aussi perdu leur prestige parce que trop d'entre eux ont cessé d'être compétents. Par son attitude, le S.N.I.-P.E.G.C. a ainsi indirectement contribué, ce qui est paradoxal, à gonfler les effectifs de l'enseignement libre ! (Sans vouloir faire non plus d'autres procès d'intention, on peut quand même aussi remarquer que les précédents gouvernements ont, d'une part donné des moyens importants aux divers enseignements libres, et de l'autre fait des économies en recrutant des maîtres mal payés dans l'enseignement public.)

En fait, le S.N.I.-P.E.G.C. pêche, dans sa doctrine même, au sujet de l'Ecole Fondamentale. Il y a maintenant une école pour tous, jusqu'à 16 ans. Le S.N.I.-P.E.G.C. en déduit, par une curieuse aberration, qu'il faut un seul type de pédagogie, et que c'est donc celui des Instituteurs. C'est vrai qu'on enseigne maintenant, au Collège comme à l'Ecole Élémentaire, à toutes les classes sociales, alors qu'auparavant on enseignait à une minorité privilégiée, après la 6e; mais ce qu'on doit y enseigner, surtout en 4e, 3e, est d'un niveau bien plus élevé qu'à l'Ecole Élémentaire !

Il faut arrêter à tout prix cette dégradation. Les syndicats d'enseignants demandent une formation très ambitieuse, pour tous les enseignants, du niveau de la Maîtrise d'université au moins. C'est d'un coût économique élevé, et discutable pour le cas des instituteurs. Mais, pour les collèges comme pour les lycées, il faut exiger le C.A.P.E.S. ou C.A.P.E.T. ou un équivalent (avec nombre de places augmenté). Ce qui est sûr aussi, c'est que les promotions d'instituteurs ne doivent se faire que dans l'élémentaire, par un meilleur aménagement des carrières, et pas dans les collèges, à moins d'un véritable complément de formation, comportant un examen universitaire élevé. Que faire maintenant avec ceux des actuels P.E.G.C. qui n'arrivent pas à bien accomplir leur travail et sont presque toujours d'une très grande bonne volonté ? On ne peut plus les faire rentrer dans l'élémentaire; mais on ne peut pas continuer à sacrifier les enfants, et il faut redresser un des plus grands scandales des précédentes décennies dans l'enseignement, excusable lors de la vague démographique, inexcusable ensuite. Dans le respect de la dignité de tous, par des mesures douces et non brutales, il faut organiser leur recyclage obligatoire. Les I.R.E.M. universitaires (Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) avaient fait un très bon travail pour aider les P.E.G.C., par des séances hebdomadaires ou mensuelles; on leur a coupé leur budget. Mais ce n'est de toute façon pas suffisant. Des recyclages d'une année dans l'université seraient valables pour beaucoup d'entre eux, surtout s'ils peuvent terminer par le concours du C.A.P.E.S. ; pour les jeunes, c'est très réalisable. Pour les autres, plusieurs recyclages successifs d'un trimestre dans l'université la plus proche (sans se cacher que cela pose bien des problèmes techniques et familiaux; bien entendu, ils devraient rester rémunérés, et même sans doute recevoir une promotion après des recyclages avec succès.). Rappelons (chapitre IV, § 8) que nous avons, en général, souhaité des années sabbatiques pour tous les enseignants. Ces problèmes de recyclage sont difficiles mais nécessaires, et seraient sûrement acceptés par tous les acteurs concernés. Cela ne serait nullement exclusif, bien au contraire, d'une réflexion pédagogique sur l'ensemble de l'école et d'une augmentation des moyens pédagogiques. Il faudrait sans doute aussi beaucoup plus d'options, déjà au collège, car un pur tronc commun, ou bien est très réduit pour tous et ennuie les élèves les plus doués, ou bien est trop fort pour les moins doués, ou bien est un saupoudrage bâclé; un enfant intelligent de 11 à 15 ans est déjà prêt à apprendre beaucoup, à s'intéresser aux choses en profondeur; il a déjà souvent de grandes qualités de sérieux, de mémoire, de méthode, de travail, et il est faux de dire qu'on peut, sans danger pour son épanouissement, le faire attendre quelques années. On stoppe aujourd'hui son développement, et, pour toutes les classes sociales, on empêche une partie des enfants d'avoir les qualités permettant une poursuite des études. Loin de réaliser l'égalité des chances, on arrête le renouvellement des "élites intellectuelles" et on leur offre une transmission héréditaire !

§ 2. Les mathématiques modernes

Les dernières décennies ont connu une profonde mutation mondiale des Mathématiques, due à l'influence d'une équipe de mathématiciens presque tous français, qui s'est donné le nom de Nicolas Bourbaki, et a publié (et publie encore), depuis un peu plus de 40 ans, des "Eléments de Mathématiques", qui contiennent déjà près de 40 livres (cela fait bien partie d'un bilan : l'oeuvre de Bourbaki est connue dans le monde entier). Il est impossible de décrire ici la révolution apportée dans la pensée et la production mathématique par cette œuvre, mais elle est considérable. Elle n'a pas eu que des qualités ! Par exemple elle a trop privilégié les mathématiques pures, ignorant presque totalement les mathématiques appliquées et même les probabilités. Les idées modernes de liens de toutes les sciences et connaissances entre elles, et des sciences (y compris mathématiques) avec la technologie, sont étrangères à Bourbaki (qui par contre a forgé l'unité des mathématiques). Les mathématiciens membres de Bourbaki possèdent par ailleurs tous une œuvre individuelle dans les branches les plus diverses des mathématiques, et n'ont jamais songé à faire de leur exposé une méthode d'apprentissage pour les jeunes, bien que leurs livres aient pris les mathématiques à leur début; ceci pour une raison bien connue des mathématiciens, à savoir que les fondements des mathématiques sont les parties les plus difficiles à exposer et parfois à comprendre; elles viennent donc au début d'un exposé général destiné aux mathématiciens, mais sûrement pas au début de la formation mathématique pour des jeunes, ou pour des physiciens et ingénieurs. Pour ne citer que quelques exemples, il faut bien expliquer aux enfants (comme aux ingénieurs!) ce que sont un angle, une aire, un volume, alors que, dans une théorie mathématique cohérente, cela vient très loin dans l'exposé !

D'ailleurs tout le monde voit que le postulat d'Euclide (et les géométries non euclidiennes) ont mis longtemps à être débrouillées par la science, alors que le parallélisme s'impose à nos yeux immédiatement . Les méthodes modernes d'exposition de la théorie des ensembles, des groupes, anneaux, corps, espaces vectoriels, espaces euclidiens, de la topologie générale, etc... se sont introduites peu à peu partout chez les mathématiciens, dans l'ensemble des enseignements des universités françaises dans les années 50 et début 60, et à partir de là dans les grandes écoles, puis dans les classes préparatoires aux grandes écoles dans les lycées. Cette expansion a été féconde; elle a rencontré beaucoup d'oppositions, parce que ces exposés modernes heurtaient les habitudes acquises; mais elle est, dans l'ensemble, restée raisonnable. Aujourd'hui les physiciens, mécaniciens, ingénieurs, formés dans les écoles et universités, ont adopté une bonne partie de ce langage, à l'échelle mondiale. Les excès du "bourbakisme" ont causé quelques ravages parmi les mathématiciens, comme toujours en pareil cas, mais de façon relativement limitée et contrôlée.

Hélas, il n'en a pas du tout été de même dans les enseignements secondaire puis élémentaire. On a peu à peu introduit les "Mathématiques Modernes" dans les lycées, puis les Collèges et Ecoles primaires, même parfois aujourd'hui à la Maternelle. Il est clair qu'une certaine modernisation était nécessaire et bienfaisante. Le langage mathématique et même scientifique gagne toujours à être unifié, simplifié, axiomatisé. Au début les familles ont été surprises, puis s'y sont accoutumées. Les enfants ont bien mordu à des définitions claires, générales, abstraites, bien articulées, différentes de la pensée quotidienne immédiate. Enseignants, parents, enfants avaient un peu l'impression exaltante de participer à la compréhension collective de la science moderne. Les discussions et réflexions occasionnées à cet effet ont été fructueuses pour tous les partenaires.

Ici encore les IREM ont bien aidé à la pénétration des "Maths modernes", prises au meilleur sens du mot. Cette réforme a d'ailleurs poussé les physiciens à réformer aussi la physique dans les lycées, et à l'introduire plus tôt; espérons que les biologistes feront de même.

Mais hélas il y avait là une part énorme d'illusion. Les enseignants, parents, enfants, n'apprenaient pas là les "mathématiques modernes", mais juste le langage de base élémentaire qui sous-tend une mathématique moderne extraordinairement vaste dans le monde, diversifiée, puissante, dont ces définitions données dans les lycées et écoles (du monde entier !) n'étaient que l'A.B.C.. Un immense prosélytisme s'est emparé de tous, partout dans le monde, y compris dans des pays du Tiers Monde, et a poussé ces méthodes extrêmement loin. On a peu à peu remplacé toute la richesse des anciennes mathématiques des lycées, théorèmes, figures géométriques, relations entre les mathématiques et les autres sciences , par une pléthore d'axiomes et de définitions, incompréhensibles pour une grande partie des élèves, et très pauvre en résultats. Une mathématique est riche si elle introduit peu de concepts et de structures, et beaucoup de théorèmes à leur sujet; la mathématique moderne des écoles ou collèges introduisait énormément de concepts et de définitions, et presque pas de théorèmes, c'est une mathématique très pauvre. Elle est formatrice pour une toute petite part, déformatrice dans sa majeure partie. Les enfants apprennent des structures nombreuses, dont ils

ne rencontreront dans leur scolarité presque pas d'exemples. On a presque tenu à violer la conscience enfantine, pour lui faire adopter à coup sûr des concepts rigoureux; en les forçant à représenter des droites par des "patates", on est effectivement plus sûr qu'ils ne commettront pas de pétition de principe, parce que les propriétés à démontrer, visibles sur des droites, ne le sont plus sur des patates, et qu'ils devront donc faire des raisonnements rigoureux; malheureusement, en fait, la majorité des enfants ne comprennent même plus ce qu'on leur demande avec ces patates qu'on appelle droites.

On déforme d'ailleurs leur pensée sur les mathématiques. Le but des mathématiques n'est pas de démontrer rigoureusement des choses que tout le monde voit; il est de trouver des résultats riches, et, pour en être sûr, de les démontrer; certains sont visibles, immédiatement, la plupart ne le sont pas ! On a introduit à plaisir des définitions ampoulées, des flèches, des objets abstraits qu'aucun scientifique adulte, même mathématicien pur, n'a jamais manipulés et ne manipulera jamais (il y a aussi beaucoup de flèches en mathématiques, et il faut apprendre à s'en servir, mais ce ne sont pas celles-là). Il est difficile de fixer exactement où sont les responsabilités de cette avalanche. Ce qui est sûr, c'est que les mathématiciens de l'Université auraient tous dû freiner la course avant qu'elle ne soit galopante.

Ils sont restés un peu en dehors de cela, comme non concernés, sans connaître l'ampleur du mal qu'on faisait, au fond, en leur nom ! C'est regrettable. (L'auteur de ces lignes s'accuse là aussi lui-même !) Les livres de mathématiques de l'enseignement secondaire ont joué là sans doute un rôle néfaste, donc aussi les éditeurs commerciaux, qui ont beaucoup gagné à ce changement. de fond en comble . (De toute façon il serait souhaitable d'avoir, pour le Ministère de l'Education, une politique du livre scolaire; on devrait dispenser de travail quelques équipes de Professeurs de lycée et d'université, pendant une année, pour écrire des livres d'enseignement scolaire ; encore faudrait-il que ces équipes soient bien choisies, ce qui n'est pas évident !). On en est un peu revenu aujourd'hui. L'enseignement des écoles ou lycées est encore trop pauvre, dans la partie mathématique; on fait trop de théorie des ensembles, pas assez de table de multiplication, pas assez de géométrie, pas assez de mathématiques appliquées à d'autres disciplines, mais on est revenu des grands excès antérieurs, et on peut espérer qu'on va vers une bonne stabilisation; les programmes mathématiques du lycée sont bien meilleurs qu'il y a quelques années. Mais cette histoire a eu des conséquences nombreuses. Elle a traumatisé les enseignants de l'Ecole élémentaire, des collèges, des lycées, qui ont eu à enseigner des "mathématiques modernes", très abstraites et qu'ils ne connaissaient pas; on a ainsi aggravé notablement la crise créée par le recrutement des Maîtres du Collège, indiquée au § précédent, et cela bien inutilement ! En outre, les enfants des classes laborieuses sont, beaucoup moins que les autres préparés aux abstractions, aux raisonnements faits sur des droites en dessinant des patates; les mathématiques modernes deviennent donc un instrument majeur de sélection sociale. Pour finir, elles ont, fréquemment, discrédité les mathématiques et les mathématiciens dans un monde où les mathématiques (les vraies !) sont bien indispensables, dans un pays où les mathématiques sont une des sciences les plus florissantes et où la recherche a fait des progrès énormes dans les dernières décennies.

§ 3. La sélection sociale par les classes de C dans les lycées

Depuis déjà très longtemps, la France a institué, dans l'enseignement, des disciplines privilégiées, qui, en apportant une culture, une formation à la réflexion, un lien avec la tradition et le reste du monde, étaient aussi un moyen de tri et un signe de reconnaissance pour les classes dirigeantes cultivées. Jusqu'à la guerre, ces disciplines furent le latin et le grec. Latin et grec étaient jugés nécessaires à de futurs médecins, qui pouvaient par contre être très ignorants en physique et chimie; pour de futurs ingénieurs passant par les grandes écoles, le latin et le grec étaient recommandés, alors que la sélection des concours (voir chapitre V) était basée sur les mathématiques et la physique. Le latin et le grec jouaient ainsi le rôle de sélection sociale dans l'enseignement; les classes de latin grec étaient les meilleures dans toutes les disciplines, car c'est là qu'étaient les meilleurs élèves et les meilleurs professeurs. Deux membres des classes cultivés reconnaissent leur appartenance à ces classes par la connaissance du latin et du grec; mais, on pouvait ignorer tout de l'atome, de l'électron, des ondes, sans être taxé d'ignorant. La conservation illimitée du latin et du grec n'était guère possible après l'explosion scientifique de 1945; les mathématiques les ont, dans une certaine mesure, remplacés (dans une certaine mesure seulement), comme si notre pays ne pouvait pas se passer de ces disciplines pivot, donnant lieu à un critère unique pour tout le monde; on trouve souvent l'analogie hors de France, mais jamais de manière aussi prononcée. Il y a de nombreuses voies de baccalauréat général ; pour ne prendre que les plus importantes, A, B, C, D; A, bachot littéraire , B, bachot Sciences économiques, bachot C à prédominance mathématique, bachot D pour les sciences biologiques et médicales. Jusqu'à 1981, le choix des voies A, B, C, se faisait à l'entrée en classe de 2e, et C se divisait en C ou D en 1ère. A partir de maintenant (Octobre 1981), il y a un tronc commun en 2e, puis des premières et des Terminales A, B, C, D (et encore, comme dit plus haut, quelques autres). Dans le cadre d'une vision raisonnable, un futur étudiant d'université en sciences humaines suivrait la voie A, un futur juriste ou économiste la voie B, un futur médecin la voie D. Cela se passe souvent ainsi. Mais, comme pour le latin et le grec autrefois, c'est dans les classes de C que sont, dans toutes les matières, les meilleurs élèves et les meilleurs professeurs. Les futurs Normaliens ENS-Lettres, voir chapitre IV, § 22, suivent souvent la voie C et pas A; l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales, HEC, recrute beaucoup plus volontiers sur la voie C que sur la voie B; et les futurs médecins passent si possible C plutôt que D. Par là même les voies A, B, C surtout A et B, deviennent des voies rejetées et méprisées, ce qui est absurde. Tous les humains ne sont pas identiques, il n'y a aucune justification à ce choix d'une voie privilégiée unique. Les Français sont facilement ultra-égalitaires en paroles, ils affectent d'avoir horreur des mots sélection, élite, talent, intelligence, doué; mais, dans les actes, ils établissent de terribles hiérarchies, basées sur un classement linéaire à critère unique. Aucun autre peuple ne pousse aussi loin ce défaut.

Bien entendu, cela mécontente la majorité des gens, et c'est une des meilleures méthodes d'assurer la sélection par l'échec; elle est fatale si tous poursuivent le même but. En France, on en veut à ceux qui brillent ou réussissent, mais en même temps on classe tout le monde tout le temps, suivant un seul critère de réussite. Aux Etats Unis, on parle d'excellence partout et tout le temps, mais il y a beaucoup d'excellences; et les gens en sont plus heureux, car chaque individu qui travaille fait suffisamment d'efforts pour trouver une voie d'excellence. Le choix privilégié de la voie C a des retombées graves dans tous les domaines. Un jeune qui n'est pas admis en C se décourage, se croit toutes les voies nobles fermées (et c'est en partie vrai, puisqu'on a mis les meilleures élèves et professeurs en C et qu'on recrute partout sur la voie C). Les mathématiques de C sont bien adaptées à de futurs scientifiques, mais beaucoup trop difficiles, inutilement difficiles, pour qui ne veut pas devenir scientifique ou technicien; beaucoup d'élèves de C ainsi négligent toutes les autres matières pour se concentrer en mathématiques, réussissent tout juste leur bac C, sans cependant être assez scientifiques pour des grandes Ecoles ou l'université scientifique; mais ils sont devenus faibles en matières littéraires ou économiques, alors que c'est là qu'ils auraient voulu avoir leur profession. D'autres, vaincus, échouent au bac C, et n'ont alors aucun baccalauréat, alors qu'ils auraient pu avoir un honorable baccalauréat A, B, ou D. D'autres redoublent C (les redoublements en C sont plus nombreux qu'ailleurs), pour ne pas perdre cette voie royale. Maintenant que la classe de 2e est indifférenciée, elle a un bon programme mathématique pour des scientifiques, mais c'est un tronc commun obligatoire pour tous (pour lequel en outre, les enseignants ne sont pas bien préparés), alors

certaines élèves qui, autrefois, auraient pu faire une seconde A ou B et obtenir le bac correspondant, vont buter en 2e sur les mathématiques, n'obtiendront pas le droit de passage en 1ère, ou même ne se verront pas admis en 2e ou se décourageront avant d'y entrer, et quitteront le lycée à la sortie du Collège. La classe de 2e va être un butoir de sélection par l'échec. En même temps que les mathématiques de C sont exagérées pour ceux qui n'aiment pas les maths, celles des classes de 6e, 5e, 4e, 3e, sont très faibles pour ceux qui aiment les maths; on oblige ceux qui n'aiment pas les maths à en faire, on oblige ceux qui les aiment à ne pas en faire. Rappelons qu'à l'étranger ce défaut est presque inexistant, qu'il y a plusieurs voies d'égale valeur, et qu'un jeune peut mieux choisir, le long du cursus, ce qui lui plaît. L'inégalité des baccalauréats engendre bien des inégalités ultérieures ! En outre, la primauté donnée aux mathématiques mène à un saupoudrage dans les autres matières, et à travail bâclé, ôtant parfois au baccalauréat toute valeur. Mille autres déviations absurdes résultent de cette prépondérance artificielle de la voie C, qui introduit dans la scolarité des élèves les mêmes distorsions que le choix hiérarchique des grandes Ecoles et de l'Ecole Polytechnique, voir chapitre V, §§ 4 et 14. Que faire pour changer un fait de société, aussi général, mais sûrement nuisible (et, par dessus le marché, nuisible aux mathématiques, qui risquent bien un jour de faire les frais du rôle qu'on leur fait jouer en ce moment !)? On arriverait quand même sans doute à changer un peu ces tendances en faisant de A, B, D, des classes à contenu élevé, de difficulté comparable à C, donc également "nobles" (tout en conservant, partout, le minimum de mathématiques nécessaire aujourd'hui), et en envoyant dans ces classes A, B, D, de très bons professeurs; il faut reformer au lycée un bon enseignement littéraire ! Il faudrait aussi revaloriser le bac technique. Mais on pourrait avantageusement supprimer les fausses filières, comme A8, G1, 2, 3, etc... Chacun pourrait choisir la voie qu'il préfère (avec des passerelles possibles). Il faudrait aussi qu'après le baccalauréat on recrute les jeunes suivant leur travail, leur goût, leur réussite dans la voie qu'ils ont choisie, et non suivant le baccalauréat qu'ils ont passé. Ces idées sont simples, mais le préjugé hiérarchique français est vieux et tenace ! Il est bien possible que l'outrance égalitaire en paroles soit le meilleur alibi qui cache la hiérarchie dans les faits. Si l'on s'habitue à un égalitarisme plus raisonnable, reconnaissant la qualité et la réussite (notamment dans la Recherche), qui existent dans tous les domaines de l'activité humaine, peut être cette hiérarchie disparaîtrait-elle, et libérerait-elle les français d'un certain esclavage mental.