

Les transformations des enjeux du collège depuis quarante ans

Le collège unique... « *ce n'est pas une utopie, pas plus que d'offrir un contenu diversifié. Or, depuis vingt-cinq ans, on a supprimé cette diversité au lieu de la renforcer. C'est à travers une diversité interne au collège, et non pas entre des établissements différents (...) que se trouve la solution.* » (René Haby, *Le Monde*, 2001)

Avant d'aborder la tâche qui m'incombe aujourd'hui, rendre compte des grandes évolutions du collège depuis quarante ans, je souhaiterais remercier Laurent Lafforgue, pour son engagement dans la défense de l'école. Sans complaisance pour les discours officiels, il invite avec la hauteur de vue qui lui est propre, les politiques de l'enseignement à se recentrer sur les enjeux les plus profonds de l'éducation formelle, enjeux qui, depuis Platon, puis sous l'influence du Christianisme, identifient la conscience humaine comme l'objet ultime de l'enseignement, engageant par là même sa relation à la vérité. Cette relation, conçue non pas comme réception, mais souci de vérité, tension éthique, donne son sens plein à ce que l'apprentissage que l'on dit scolaire recèle de fondamentalement actif.

L'évolution du collège depuis quarante ans a suivi une logique qui, si on l'appréhende avec un peu de recul, paraît autonome, comme si elle répondait à un mouvement quasi-déterminé. Tout a commencé, mais ce commencement entérinait un mouvement d'expansion des scolarisations déjà bien amorcé, avec le décret du 6 janvier 1959 qui rendait obligatoire la scolarité jusqu'à 16 ans pour les enfants alors âgés de 6 ans au 1^{er} janvier. Cette mesure se trouvait effective 8 ans plus tard, c'est-à-dire en 1967. En 1967, en effet, les enfants de quatorze ans allaient tous devoir prolonger une scolarité que nombreux achevaient encore dans l'enseignement élémentaire, éventuellement dans un cours de fin d'étude. Le décret, qui participait alors d'un mouvement déjà en cours, a eu sur ce dernier un effet de catalyseur.¹

Les élèves étaient alors orientés suivant trois filières, éventuellement dans des établissements différents, Collèges d'enseignement secondaire (CES), créés en 1963, ou Collèges d'Enseignement Général, (CEG), créés en 1959. Les élèves de la filière I (type lycée) poursuivaient en général leurs études dans le second cycle long ; les élèves de la filière II (type CEG) dans le second cycle court après la classe de troisième ; ceux de la filière III (classes de transition, et cycle terminal pratique etc.), qui représentent 20% de la population

¹ 36% parmi les individus d'origine française nés en 1952 ne sont pas entrés dans l'enseignement secondaire général et 28% parmi ceux nés l'année suivante, en 1953, FQP2003. Les cours complémentaires sont compris dans l'enseignement général de niveau secondaire.

scolaire environ, devaient à terme réintégrer une filière I ou II, une filière de l'enseignement professionnel, ou alors sortaient sans qualification du système éducatif.²

Les deux premières grandes filières ont vu très vite, dès 1968, leurs programmes et horaires être confondus. L'histoire du collège unique³ se confond en grande partie avec celle devenir, en partie commun, des élèves de la filière III⁴, et de ceux qui bifurquaient en fin de 5^e vers l'enseignement professionnel, soit un peu plus d'un quart des élèves en 1975.⁵

René Haby avait, dit-il, « inventé » l'organisation des CES en trois filières, lorsqu'il était directeur de la pédagogie au Ministère de l'éducation nationale en 1962. Il avait à cette époque préconisé l'introduction des méthodes « actives », n'imposant ni programme ni horaire par discipline, dans les classes de type III⁶. Les objectifs d'une telle formation étaient d'obtenir un éveil intellectuel chez des jeunes qui se trouvaient en situation d'échec scolaire, et de combler les lacunes de leur formation primaire. Cette pédagogie se serait, d'après Haby,⁷ « retournée contre ses objectifs » en rendant plus improbable la réinsertion des élèves dans les cursus traditionnels. En effet, les expérimentations pédagogiques en filière III, au lieu de réunir à terme les destinées scolaires des élèves des différentes filières, tendent à les séparer définitivement.⁸ Des projets d'homogénéisation sont mis à l'agenda des réformes dès le début

² L'accession au second degré pour tous s'est concrétisée par l'unification des établissements d'accueil des élèves issus de l'école primaire. Cette unification avait, dans le projet gaullien, pour but de rendre plus juste l'organisation de l'orientation. Les collèges d'enseignement secondaire (CES) créés en 1963 ont remplacé peu à peu les Ecoles primaires supérieures (EPS), les collèges modernes, les cours complémentaires et les premiers cycles des lycées. La population des collèges de 1,2 million en 1958-59, a atteint 3 millions en 1972-73. Un gigantesque effort de construction nouvelle a parallèlement été entrepris au rythme d'un établissement par jour, pour couvrir le pays d'un réseau complet du nouveau type d'établissements. Les collèges d'enseignement général (CEG) créés par le décret de 1959 et offrant un enseignement général court étaient provisoirement maintenus tandis qu'étaient créées les classes dites de transition, et le cycle terminal pratique. Ce dernier fut remplacé par les classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) et les classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) en 1971.

³ Cette notion d'unité fonctionnelle se surajoute implicitement à l'idée du collège unique pour en rendre effective l'unité interne. Elle assure l'existence de passerelles entre parcours scolaires potentiellement différenciés (par niveaux, options, modules etc.) en fonction des évolutions individuelles.

⁴ Le statut des enseignants était différent d'une filière à l'autre (agrégés et certifiés de la filière I- professeurs d'enseignement général de collège de la filière II (PEGC)- maîtres de la filière III).

⁵ Un palier d'orientation important existait à l'issue de la classe de 5^e. Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) préparé en 3 ans à l'issue de la classe de 5^e, et dont le remplacement avait été prévu en 1963 par le brevet d'études professionnelles (BEP), sera provisoirement maintenu et recréé par les lois du 16 juillet 1971.

⁶ Destinées aux élèves « qui n'avaient pu être admis dans le cycle d'observation, et qui, pour des raisons diverses, souffraient d'un retard scolaire sans pour autant relever de l'enseignement des classes de perfectionnement » (instructions du 15.7.63).

⁷ René Haby, *Combat pour les jeunes français*, Paris, Julliard, 1981.

⁸ En effet, alors que la distinction des classes I et II s'est estompée progressivement, les élèves des classes de type III ne réintégraient les cursus I ou II qu'en proportion de 1 élève sur 7 en moyenne, et le plus souvent avec un redoublement en sixième. Quant à ceux qui poursuivaient une seconde année de transition en cinquième III- et dont l'effectif se grossissait d'élèves venus de sixième I-II, la diversité des contenus de formation qui leur étaient proposés ne permettait qu'assez exceptionnellement de retrouver les correspondances jugées indispensables à l'insertion dans les cours des enseignements de type I-II.

des années soixante-dix.⁹ Mais Haby, devenu ministre de l'Éducation en 1974, impose une solution par la voie législative le 11 juillet 1975, réforme effective à la rentrée 1977. Les CES et CEG sont unifiés en « collèges », tandis que les filières sont supprimées et que s'y substitue un système d'enseignements optionnels.

La deuxième grande transformation structurelle qui aura lieu après la fusion des établissements et des filières par la réforme dite du collège unique, dont la première conséquence est la disparition à terme de la filière III, sera la fermeture du palier d'orientation vers le cycle professionnel court après 1985. Cette fermeture se justifiera par le projet de mener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. Elle s'accompagnera d'une ouverture des classes de quatrième et troisième technologique et de la création du baccalauréat professionnel. Enfin, la troisième et dernière transformation structurelle importante sera la fermeture à terme de ces mêmes classes par la rénovation du collège en 1996. Au total, depuis la réforme de 1977, et compte non tenu des classes d'enseignement adapté¹⁰ qui représentent quelques pourcents d'élèves, tous les collégiens seront progressivement intégrés au sein d'un curriculum commun.

Du point de vue de ses finalités, le collège va, progressivement, de réforme en réforme, de commission en commission, voir ses enjeux se métamorphoser. Il va abandonner son idéal d'égalisation des chances offertes aux élèves de développer le plus loin possible leur formation intellectuelle et culturelle, pour adopter un nouvel idéal, celui de la transmission à chacun d'entre eux d'un bagage minimal pour mener sa vie dans la société. La loi Fillon de 2005 définit comme premier objectif de la scolarité obligatoire l'acquisition par tous d'un socle commun de compétences et de connaissances. La réduction de la notion d'égalité des chances à la dotation d'un minimum culturel et dispositionnel, la substitution de la notion de culture commune, catégorie empruntée à l'anthropologie, à celle de culture générale, la substitution d'objectifs de socialisation aux objectifs antérieurs d'intégration sociale et, enfin et pardessus tout, la disparition de toute adaptation de l'éducation formelle aux aspirations et

Pour augmenter les chances de réintégrer la voie classique pour les élèves des classes de transition, un rapprochement des formations de type III avec celles des classes de type I et II, notamment dans les disciplines où la progression n'était possible qu'en s'appuyant sur des acquis antérieurs fortement structurés (mathématiques, français et langue vivante) était en projet au début des années 1970.

⁹ Le projet (1974) attaché au nom du ministre de l'Éducation nationale Joseph Fontanet prévoyait la suppression des filières, la création d'un corps unique d'enseignants, et la mise en place de groupes de niveaux pour certaines matières permettant des actions de compensation ou de soutien. Cette organisation devait se prolonger dans le second cycle par un baccalauréat modulable par niveaux et matières. Le projet a rencontré de multiples oppositions, notamment celle des lycéens.

¹⁰ SES-SEGPA

dispositions individuelles, seront progressivement et paradoxalement présentées comme les conditions de la rénovation démocratique de l'école.

Ce qui caractérise profondément les changements pédagogiques en jeu est la disjonction opérée entre savoirs « savants » et « savoirs utiles dans la vie », entre apprentissage des disciplines et développement de compétences. Or cette disjonction repose sur des prémisses qui ne sont pas objectives, mais normatives. En retraçant le grand mouvement réalisé par les transformations du collège depuis quarante ans, je propose de montrer que ces transformations suivent une voie invisible, bien plus sûrement et implacablement qu'elles ne servent les objectifs définis ouvertement. Les transformations du collège en question n'ont en effet pour finalité première, ni la société, ni la démocratie, ni les élèves en difficulté, mais l'instauration d'un nouvel ordre moral sur l'éducation des jeunes. Contrairement aux apparences, cet ordre moral ne s'intéresse pas aux individus, il oppose en réalité à un niveau profond les développements individuels à la société. Plus précisément, la société et les rapports sociaux deviennent, à travers lui, la vérité même de l'individu. Les rapports sociaux prennent la place même antérieurement occupée par l'idée d'universel et de transcendant, l'idée du divin dans l'homme, celle d'un destin particulier. Les transformations du collège participent ainsi d'une redéfinition du sens profond prêté à l'expérience humaine.

Je propose ici de rendre compte rapidement de l'histoire idéologique de ces changements pédagogiques, touchant l'évolution des programmes d'enseignement et de leurs finalités. Je chercherai ensuite à expliquer la place prise par les idées que l'on peut qualifier de progressistes, dans le paysage éducatif moderne.

La réforme du collège unique s'est soldée par un échec à la fois structurel et pédagogique. Les classes hétérogènes du collège Haby n'ont pas conduit à l'intégration des élèves des anciennes filières III,¹¹ et les options¹² au niveau des classes de quatrième ont été utilisées pour recréer implicitement des filières de niveau.

En 1980, un inspecteur général de l'éducation, Jean Binon, en établissant un bilan de la réforme du collège, fait un constat tragique : « 15 à 20% des élèves issus de l'école primaire se trouvent dès la fin du CM2 en situation d'échec scolaire à peu près définitif. Depuis 20 ans, toutes les réformes ont été faites pour ces élèves, elles ont toutes échoué...On ruine le

¹¹ Les rapports d'évaluation, quelques deux années après la mise en application de la réforme, observent que le dispositif mis en place a été peu à peu dévoyé de ses objectifs de départ. La constitution de classes hétérogènes s'appliquait surtout à l'ensemble indifférencié constitué par les ex-filières I et II, tandis que les élèves de l'ex-filière III tendaient à rester réunis en classes homogènes.

¹² technologie, langue vivante I renforcée, langue vivante II, langue ancienne.

dispositif d'enseignement pour eux, sans parvenir à ce qu'ils en tirent profit.»¹³ Le renoncement progressif à reconduire la réforme s'explique, écrit Binon, par le désarroi, l'épuisement et la démoralisation des professeurs face à la classe unique. Les témoignages de 250 chefs d'établissement, révèlent que la contestation a presque complètement disparu, faisant place à un malaise diffus fait de désenchantement, de renonciation et de désintérêt. La réforme va aussi loin que beaucoup d'enseignants l'ont souhaité dans des voies « égalisatrices ». Mais la confrontation entre le mythe et la réalité est rude, et les enseignants se trouvent « piégés » par des difficultés pédagogiques qu'ils ne soupçonnaient pas. D'après une grande majorité des principaux interrogés, le soutien est alors utile pour les élèves faibles ou moyens, mais s'avère rigoureusement inutile pour les élèves ayant des difficultés graves. Pour les premiers l'hétérogénéité peut être bénéfique, pour les seconds un enseignement adapté leur permettant d'avancer à leur rythme semble nécessaire. Le soutien prévu par la loi Haby est donc dispensé en priorité aux élèves qui peuvent encore espérer suivre, les plus faibles étant- cette expression est alors récurrente dans les témoignages recueillis, « les grandes victimes de la réforme ».

Après trente années supplémentaires de recul, je défendrai, en me démarquant des réflexions de Binon, que les réformes successives du collège, si elles ont été réalisées au nom des élèves en grande difficulté, n'ont pas été pour autant faites pour eux. Elles ont embrassé une mission morale plus vaste qui ne s'intéresse, fondamentalement, pas à la question des difficultés scolaires, mais au regard de laquelle cette question sert d'alibi pour aller de l'avant. Ceux qui ont inspiré les transformations du collège, notamment à travers rapports et travaux de commissions successives, ont utilisé la question des problèmes scolaires pour frayer leur voie dans l'univers idéologique de l'école. C'est pourquoi je vais revenir sur la logique des réformes pédagogiques qui ont accompagné les transformations structurelles du collège.¹⁴

Avec la fusion des filières, le texte du projet Haby annonce une « modernisation » qui redéfinit la philosophie générale du premier cycle. Les mathématiques doivent rester maîtresses en matière de « formation générale de l'esprit », mais la mission éducative des

¹³ Jean Binon, Inspecteur général de l'Education nationale, *La réforme des collèges : situation en 1979-80*, décembre 1980.

¹⁴ Parmi les expériences de diversification, citons l'organisation de groupes par niveau-matière dans le cadre de la « Rénovation des collèges » (rentrée 1988). L'impossible progression au même rythme des groupes de niveaux, sauf à définir un programme noyau, a tendu à mettre ce type d'organisation en échec. La mise en place des quatrièmes et troisièmes technologiques dès 1984 dans les lycées professionnels (LEP devenus LP en 1985), par transformation des classes de quatrième et troisième préparatoires au CAP, avait pour vocation d'offrir un enseignement adapté aux élèves ayant besoin d'un enseignement concret, tout en permettant des retours dans les cursus classiques pour les meilleurs dossiers. Dans le prolongement de la rénovation pédagogique du collège engagée ces classes ont été fermées entre 1996 et 2005.

« humanités modernes » est profondément réinterprétée : il ne s'agit plus de former les esprits au contact de savoirs spécifiques, mais de leur offrir un « bagage culturel » au service des problèmes de la vie quotidienne, problèmes opposés aux préoccupations de futurs spécialistes.¹⁵ La formation du citoyen est présentée dans les rapports sur le collège à partir des années 1980s comme incompatible avec la transmission de cultures spécialisées : *«L'enseignement disciplinaire doit... être mis en perspective sociale... Quel intérêt des mathématiques, de la linguistique, de la physique, etc., pour la formation générale du citoyen ? Quel intérêt pour la formation professionnelle?»*¹⁶... *« Le Collège connaît aujourd'hui des difficultés profondes : entre l'Ecole primaire et le Lycée, il a du mal à trouver sa place ; les savoirs qui y sont enseignés sont déjà trop complexes pour être directement articulés aux pratiques sociales de référence des élèves et ces derniers sont encore, pour beaucoup, insuffisamment formés et mobilisés pour être capables de leur 'donner du sens' »*¹⁷...

Du rapport Legrand de 1982, de la loi d'orientation du 10 juillet 1989¹⁸, aux propositions du rapport Dubet formulées en juillet 1998, en passant par les rapports du Conseil national des programmes de 1991 et de 1994¹⁹, va s'imposer comme finalité au collège unique non plus un idéal de perfectionnement individuel, mais celui de la fabrication d'une identité collective, à travers l'idée d'une culture commune, conçue comme préparation à la vie dans une société démocratique. Les élèves sont envisagés comme un groupe monolithique. On fait appel à la diversité de ce groupe, à son hétérogénéité, pour justifier des transformations pédagogiques comme si l'on s'adressait non plus aux élèves singuliers, mais au « tout » qu'ils composeraient et dont ils ne représenteraient chacun qu'une particule élémentaire. Le collège

¹⁵ « Les critiques les plus vives adressées à l'école l'accusent de refléter et de reproduire la société de son temps » (René Haby, 1981). Dans une société qu'il percevait comme de moins en moins soumise aux hiérarchies et aux disciplines formelles, René Haby entendait montrer qu'il en allât aussi de même pour l'école et ses méthodes. Cette assimilation des formes pédagogiques et de leurs objectifs sociaux caractérise les méthodes d'enseignement auxquelles il accordait crédit. Elle inspire sa riposte aux diagnostics en grande partie erronés des « causes » de l'inégalité des chances. A cette époque Raymond Boudon venait de démontrer que les causes majeures de l'inégalité des chances étaient inhérentes à la stratification sociale. Cette dernière, en différenciant les sens subjectifs des décisions scolaires et choix d'orientation, affecte de manière récurrente les parcours scolaires. Cf. Raymond Boudon, *L'inégalité des chances*, A.Colin, 1973 et « Les causes de l'inégalité des chances scolaires » in R.Boudon, N.Bulle, M.Cherkaoui, *Ecole et Société - Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001.

¹⁶ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique, Rapport au ministre de l'Education nationale*, Paris, La Documentation française, 1982, p.125.

¹⁷ *Propositions du CNP pour l'évolution du Collège*, novembre 1991.

¹⁸ La loi de 1989 dite loi « Jospin » a notamment organisé le découpage de la scolarité en cycles, créé les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) pour unifier la formation des enseignants du premier et du second degré, notamment en matière pédagogique, et le Conseil national des programmes. Ce dernier a été remplacé par le Haut conseil de l'éducation en 2005 chargé notamment de définir le contenu du socle commun de connaissances et de compétences que tous les élèves devront maîtriser à seize ans.

¹⁹ Le texte d'orientation pour l'évolution du collège a été préparé par le pédagogue Philippe Meirieu.

et non une minorité de collégiens, est présenté comme en échec. Les enseignements de type académique sont accusés d'être inadaptés à la Population des collèves. Les 15 à 25% d'élèves en jeu définissent désormais la population toute entière tant le problème dont il est question en vérité n'est pas l'intérêt propre des élèves. L'enjeu véritable des transformations, préconisées au nom des dites difficultés, transparait lorsqu'est invoquée la formation citoyenne. La transmission progressive et structurée des savoirs, autrement dit les enseignements explicites, la pédagogie rationnelle dont on connaît par ailleurs les vertus, sont accusés de nuire à la formation citoyenne. L'élève doit être compris, explicite un rapport sur la pédagogie qui date 1969, non plus comme une entité isolée, mais comme appartenant à une famille, à un milieu, à un temps qui le conditionnent et qu'il va conditionner à son tour. Les finalités générales de l'école et de la classe sont pour ces raisons subordonnées à une exigence de mise en relation organique et fonctionnelle, exigence supposée subordonner la formation de la personnalité de l'élève à son insertion sociale.

Ces développements idéologiques font écho à la pensée dominant les sciences humaines dans les années 1960s et 1970s. Des réflexions sont menées dès le début des années 1960 sur les objectifs et les méthodes d'un enseignement dit de masse. Ces réflexions sont pétries des courants de pensée dominant alors les sciences humaines. Psychologie génétique et structuralisme sont alors en vogue, les travaux de Jean Piaget en première ligne.

Du coté Piaget, dont la psychologie s'enracine dans la biologie, la croyance en une association du développement moral et du développement intellectuel de l'homme amène à considérer les institutions sociales organisées autour de la transmission des savoirs et de la dite autorité du professeur, comme inadéquates au développement moral humain. Le développement de l'autonomie morale est supposé dépendre des interactions entre individus dans un environnement social organisé démocratiquement.

Les sciences humaines sont par ailleurs marquées, à cette époque, par l'approche structuraliste issue de la linguistique et, en sociologie, par les interprétations de nature culturaliste, notamment dans la lignée néo-marxiste²⁰ de la sociologie bourdieusienne. Les explications culturelles viennent rénover le schéma marxiste. Le pouvoir social de la classe dominante et sa reproduction ne sont plus tant supposés s'enraciner dans la maîtrise des moyens de production économique, que dans celle des moyens de production « idéologico-culturels ». Le caractère radical de la critique développée engendre, en particulier chez les enseignants, alors convaincus que l'école reproduit à travers eux des inégalités contre

²⁰ Une des voies majeures de réinterprétation du marxisme a en effet été de considérer que le capitalisme n'était pas seulement le produit de l'organisation économique du travail, mais aussi du système idéologico-culturel.

lesquelles ils pensaient au contraire lutter, une conscience malheureuse qui s'est révélée, ainsi que certains l'expriment aujourd'hui, en définitive très destructrice.

Les sciences humaines scandent à cette époque la fin de l'universel en l'homme. Le structuralisme amène à concevoir les cultures comme des totalités irréductibles, le monde commun comme une illusion, les structures normatives à partir desquelles s'organisent les échanges comme surimposant un sens caché, au sens exprimé ouvertement. La langue apparaît le véhicule d'un ordre moral et politique : « La langue...elle est tout simplement fasciste ; car le fascisme, ce n'est pas d'empêcher de dire, c'est d'obliger à dire » déclare Roland Barthes dans sa conférence inaugurale au Collège de France, en 1977.

La critique sociale touche de plein fouet l'école. La conscience collective n'est plus vue comme en accord avec la conscience individuelle mais source d'oppression et d'aliénation, que ce soit à travers les institutions ou la culture transmise, l'école est au centre des attaques. L'homme ne maîtrise pas le sens profond de son action. Ce dernier est élaboré socialement. Ce sont les circonstances sociales, et non plus l'homme, qui doivent dès lors être mises au centre du processus éducatif. La célèbre loi d'orientation sur l'éducation de 1989 ne met pas, comme elle l'annonce, l'élève au centre du système, mais l'élève comme membre de la communauté scolaire.

Nous vivons une étape idéologique qui se situe sur le même terrain que la critique des années soixante et soixante-dix, mais qui réconcilie conscience commune et conscience individuelle par une construction collective des normes d'action et de pensée. La forme tenue pour typiquement démocratique de la construction des savoirs s'appuie sur la notion d'interaction. La participation active du citoyen dans une société démocratique est pensée contre la réflexivité qui l'isole et qui suspend son action. Elle est pensée comme construction collective des normes et des valeurs, comme rassemblement des points de vue et des jugements individuels. Le collectif devient l'objectif, et l'individuel advient sur fond de social.

L'éducateur progressiste tient tacitement l'école pour légataire de la fonction socialisatrice de l'Eglise. La justification du nouvel ordre moral qu'il entend instaurer à l'école s'appuie sur son opposition avec l'ordre ancien. La critique développée à l'encontre de l'apprentissage des disciplines de nature académiques trahit cet objectif moral, indépendamment de toute préoccupation relative aux objectifs cognitifs propres de l'école. La relation asymétrique entre celui qui sait et celui qui apprend est assimilée à une forme d'organisation sociale fondée sur l'autorité. Elle est interprétée comme participant d'une étape archaïque, infantile, une étape antérieure à celle de la réalisation des formes naturelles, c'est-à-dire démocratiques, de

l'expérience humaine. C'est pourquoi l'enseignement des discipline est aujourd'hui tenu pour régressif. Le progressisme pédagogique confond les formes de l'ordre politico-moral et les formes de la médiation sociale qui sous-tendent le développement intellectuel. Dès lors, les savoirs constitués représentent une pensée reçue, détachée du réel et du vécu. Ils sont associés au rôle social antérieurement joué par le sacré, à la reproduction d'un ordre existant. L'abstraction, le formel, évoquent les relations avec un monde supra naturel fictif. L'enseignant est comparé au prêtre, représentant d'une autorité supérieure, dispensant la bonne parole. En même temps ce qui est interne évoque le religieux, le spirituel, un monde du passé. La culture individuelle, l'intériorité, passent pour contre nature. Le citoyen dans la société démocratique moderne doit être tourné vers le monde extérieur, les autres et le monde naturel.

Les représentations de l'homme et de son développement qui ont investi l'école sont centrées non plus sur l'homme comme expression du divin, mais sur la société comme entité donnant désormais son sens à l'expérience humaine. La lutte contre l'enseignement des disciplines exprime une lutte morale dont l'objet est de positionner le social à la place laissée libre par le sacré, comme dimension organisatrice de la société, faisant de l'éducation le fondement de la société moderne, un substitut du religieux.²¹

Les changements pédagogiques passent ainsi pour relever fondamentalement d'un choix politique. Ces idées s'enracinent dans des doctrines philosophico-sociales développées au 19^e siècle. Ce qu'ont en commun ces doctrines, c'est une « loi du milieu » qui voit l'homme comme évoluant très schématiquement par interaction avec son environnement, au même titre que les autres espèces vivantes. Les premiers développements des sciences de l'homme, la psychologie en particulier, se sont faits sur ces terrains, avec des questionnements suscités par les problématiques naturalistes. L'erreur commise a été de négliger la dimension spécifiquement humaine du développement intellectuel, par la transmission d'« outils » cognitifs médiateurs de la pensée.²²

L'enseignement du français a été profondément révisé dans les années 1970s dans le sens des conceptions progressistes. Le Plan Rouchette (1971) issu de la Commission du même nom (1963) donne la priorité à la langue orale dans le primaire. La classe doit devenir surtout un milieu où s'échangent des informations d'élèves à élèves et d'élèves au maître... Le maître doit expliquer le moins possible et parler peu... Dans la continuité de ces travaux, la

²¹ Cf. J.W.Meyer, « Types of explanation in the sociology of education », in J.G.Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, p.341-359. Cf. aussi M.Gauchet (2002) dans *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard.

²² Cf. N.Bulle (2009), *L'école et son double*, Paris, Hermann.

Commission Pierre Emmanuel (1970) procède à une révision des finalités du français dans le secondaire axée sur sa vocation instrumentale comme moyen de communication.

La notion qui domine aujourd'hui les changements de l'éducation formelle, la notion dite de compétences, est lourde de ces présupposés pédagogico-politiques. Vouloir transmettre des compétences et non plus des savoirs, ce n'est pas opter pour des capacités authentiques contre le par cœur, pour les têtes bien faites contre les têtes bien pleines, car l'apprentissage des disciplines n'a jamais eu le savoir en tant que tel pour objet, mais bien le développement de dispositions d'esprit, d'habiletés générales et ce qu'on nomme compétences. Vouloir transmettre des compétences, en les opposant aux savoirs, c'est contester le rôle médiateur joué par les enseignements explicites et l'apprentissage des disciplines constituées, éloigné en apparence des besoins instrumentaux de la vie quotidienne, sur la formation de la pensée. Comme le remarque un sociologue britannique, les cultures sont toujours spécialisées, mais les compétences ne sont spécifiques à aucune culture. Donc les compétences sont supposées hors de la portée des relations de pouvoir et de leurs inégalités relatives. Les compétences passent pour intrinsèquement créatives. Elles sont acquises de manière tacite, informelle, au cours des interactions. Ce sont des accomplissements pratiques. Il y a, non nécessairement intrinsèque au concept de compétence, mais associé à lui, un antagonisme envers les procédures et les institutions formelles et explicites.²³

La question qui se pose est celle des mécanismes qui ont permis à ces croyances de devenir dominantes alors qu'elles ne résolvent pas les problèmes posés par les objectifs cognitifs définis par ailleurs ; que l'on sait que plus une compétence est générale moins elle sert à résoudre des problèmes difficiles ; qu'en enseignant de moins en moins les mathématiques comme structures, on défavorise le développement des capacités démonstratives et le raisonnement logique. Pourquoi les idées pédagogiques en jeu sont-elles adoptées par les réformateurs de l'école ? Pourquoi aucune commission n'établit un bilan véritable des effets des politiques scolaires ? Pourquoi les échecs, dont on déplore au collège qu'il est trop tard pour y remédier, n'entraînent-ils pas le développement à l'école élémentaire de mesures drastiques pour assurer que les éléments du socle commun, aujourd'hui objectif éducatif prioritaire de la scolarité obligatoire, soient réellement acquis par tous ?

L'influence exercée par certains courants des sciences humaines sur la pensée pédagogique moderne, autrement dit sur les finalités assignées aux programmes et aux enseignements, peut être mieux comprise si on la met en perspective historique, si on saisit le rôle joué par la

²³ B. Bernstein (1990), *The structuring of pedagogic discourse*, London, Routledge, p.147.

question éducative dans la société moderne avancée. Les pouvoirs publics se trouvent pris au piège de la crise que traverse l'école lorsqu'elle vient à former la majorité des jeunes d'une génération. Devant la situation critique suscitée par les attentes contradictoires qui pèsent sur l'école, ils ont progressivement adopté le discours progressiste parce que ce discours sert la vie politique. Le problème de nos gouvernements démocratiques est un problème de légitimité. Et pour cause. Le pouvoir qu'ils exercent est, *in fine*, enraciné dans les sociétés. Lorsque les gouvernements deviennent instables, l'éducation est sacrifiée à la légitimation politique.

Ce n'est pas un hasard si les idéaux progressistes ont investi l'école américaine dans les premières décennies du 20^e siècle, alors que son enseignement secondaire était en voie de massification, et plus d'un demi-siècle plus tard notre école.²⁴ La naturalisation de l'école par les sciences de l'éducation, version progressiste, nourrit une vision idéalisée de la société démocratique où ses contradictions sont surmontées. Le communautarisme le plus niveleur rejoint l'individualisme le plus exacerbé. Le discours progressiste sert la vie politique. Le socle en est l'illustration. Il prouve que les acteurs politiques se chargent de l'école mieux que jamais, puisqu'ils ont inscrit dans la loi la promesse d'offrir à tous les jeunes un « kit de survie intellectuelle ». Certaines thèses avancent qu'en période de crise et d'affaiblissement de la crédibilité gouvernementale, les programmes d'évaluation sont mis en place non pas tant pour servir l'école et l'apprentissage, mais pour faire peser la responsabilité des résultats de l'école sur les enseignants.

J'ai retracé les grands développements du collège depuis un demi-siècle, la progressive intégration, de la quasi-totalité des élèves au sein d'un curriculum commun, sous le contrôle d'objectifs communs en termes de résultats éducatifs. J'ai mis en évidence le discrédit de l'enseignement des disciplines académiques qui a accompagné ces évolutions. Enfin j'ai tenté de mettre au jour les raisons qui dominent les évolutions pédagogiques en jeu, raisons non pas d'ordre positif, mais normatif. Ces évolutions ne répondent pas, en définitive, objectivement

²⁴ Les transformations de l'école américaine en faveur du développement d'enseignements « intégrés », regroupant différentes approches disciplinaires, faisant coopérer professeurs et élèves autour de situations d'apprentissage définies par les intérêts et expériences des élèves eux-mêmes. (cf. par exemple W.T.Gruhn (1947), *The Modern Junior High School*, New York: Douglass Series in Education), ont dominé les évolutions de la *junior high school* (qui correspond en général aux trois premières années de notre collège) à la fin des années 1940s aux Etats-Unis et se sont soldés par un échec cuisant. Hannah Arendt relevait au début des années cinquante la croyance un peu trop simple qui imprégnait l'enseignement américain, suivant laquelle on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même, croyance qui engageait l'école à substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre. L'idée suivant laquelle il ne s'agit pas d'enseigner des savoirs, mais d'inculquer des savoir-être et des savoir-faire, participe de cette même croyance.

aux besoins en termes d'éducation formelle d'une majorité de la population scolaire et n'offrent pas de solution adéquate aux 15 à 20% d'élèves en grande difficulté.

La mise au jour des processus qui ont conduit à la domination d'un ordre moral sur l'école, processus qui mettent au second plan la question des développements intellectuels et culturels des élèves, ne prétend pas que la mission de l'école ne soit pas fondamentalement morale. Mais une fois clarifiée la grande mystification pédagogique moderne, plus grave que celle qui consistait, avec l'école républicaine, à tenir pour universelle des valeurs culturelles qui répondaient à un idéal humain particulier, apparaît celle qui consiste à tenir pour formatrices et inhérentes aux transformations des sociétés démocratiques modernes, des valeurs pédagogiques intellectuellement régressives. Toute éducation suppose et a toujours supposé un choix moral, un idéal en termes de développement humain. Mais cet idéal ne peut pas être atteint à partir de prémisses psychologiques fausses. Le manque de réflexions fondamentales, la crise structurelle de l'école dans les sociétés démocratiques, la crise plus générale des institutions sociales révélée par la critique radicale des années 1960s et 1970s, la démission ou la compromission politique, ont conduit à donner la faveur à des idées pédagogiques qui justifient le discrédit de l'enseignement des disciplines, autrement dit des formes explicites, progressives et finalisées de transmission des savoirs. Fort de cette prise de recul sur quarante années d'expérimentations avortées, il reste à définir quels sont les besoins intellectuels et culturels de l'homme de demain, membre actif et averti de la société démocratique, professionnel en qualité et en responsabilité et, avant tout et par-dessus tout, être humain accompli. Et il reste à définir quelle école sera la mieux à même de satisfaire ces besoins.

Nathalie Bulle