

Sur la réforme des lycées¹

La destruction de l'enseignement continue et le ministre actuel sait aussi bien faire que ses prédécesseurs.

Après avoir montré quelques velléités de réformes pour l'enseignement primaire, le ministre de l'Education Nationale a repris le flambeau du cassage de l'école. Une vague réformette du collège qui n'a pas changé grand'chose, et puis les grandes réformes, celle de la formation des maîtres qui se résume à l'intégration des IUFM dans les universités et de vagues mastères, réforme de structure qui permet d'occulter le manque de réflexion sur le sujet. Mais il est vrai que le ministre continue une tradition déjà ancienne qui consiste à réduire toute réforme à une simple réforme de structure, ce qui a pour effet de donner, à défaut de changement, l'image du changement. Mais une réforme de structure peut aller plus loin qu'un simple ravaudage et contribuer à la mise en place de nombreux dégâts. Ce fut le cas avec l'invention des IUFM, cela risque d'être le cas avec leur suppression, et c'est le cas de la réforme des lycées qui s'annonce avec l'invention de ce que l'on peut appeler l'enseignement modulaire.

Il y a bien longtemps que l'on ne s'intéresse plus aux contenus dans l'enseignement et ce désintérêt permet d'inventer des innovations destructrices.

En ce qui concerne le lycée, on peut considérer que le modèle a été donné par la multiplication des options. Avec la suppression des filières présentée comme un progrès, sans que l'on sache très bien de quel progrès il s'agissait, on a inventé une multitude d'options dont certaines se sont avérées comme autant de filières cachées. L'un des cas extrêmes, qui relève de l'escroquerie intellectuelle, a été la fusion des terminales **C** et **D** en une terminale **S** assortie de la mise en place d'enseignement dits de spécialité, lesquels ont fini par constituer trois filières de fait.

Mais la question n'est pas seulement la reconstitution de filières cachées, elle est celle de la cohérence d'un enseignement. On ne construit pas l'enseignement d'une discipline en se contentant de mettre bout à bout des chapitres de cette discipline. Une discipline n'est pas constituée par une simple accumulation de connaissances sans lien entre elles, mais elle est une construction organisée de ces connaissances, ce qui exige du temps, du temps pour celui qui enseigne, mais surtout du temps pour les élèves qui doivent comprendre les principes de cette organisation².

On pourrait donner l'exemple de la classification de Linné des animaux et des végétaux, laquelle ne se présente pas comme une simple liste des animaux et des végétaux mais comme l'organisation de cette liste³.

Plus élémentaire, on pourrait donner l'exemple de la conjugaison, laquelle constitue un système organisé des modes et des temps verbaux. L'enseignement d'un temps ne se réduit pas à son seul usage, il est nécessaire de définir sa place dans le système de conjugaison ; l'oublier réduit l'enseignement de la grammaire à une simple accumulation de règles que l'élève doit connaître sans savoir ce qui les définit.

Un enseignement modulaire conduirait donc à morceler le savoir et par conséquent à ne présenter aux élèves que des bribes à retenir pour le jour de l'examen⁴. On peut dire que c'est

¹<http://www.education.gouv.fr/cid22768/reforme-du-lycee-point-d-etape.html>

²On a souvent critiqué le caractère encyclopédique de l'enseignement, réduisant ce caractère à une simple accumulation de connaissances alors que, par définition, l'encyclopédie constitue une organisation des connaissances.

³Rappelons que la classification des animaux et des végétaux a disparu des programmes.

⁴En fait la réforme divise l'enseignement en deux parties, des enseignements dits généraux, semestriels, et les modules proprement dits eux aussi semestriels. On présente la division en semestre comme un réarrangement de la division trimestrielle, oubliant ainsi que la division trimestrielle est une simple division dans le temps alors que la division semestrielle casse l'unité annuelle. Un semestre de l'enseignement dit général n'est qu'une forme de modularisation.

ce qui se passe aujourd'hui, ce que l'on peut considérer comme l'une des raisons de l'échec de l'enseignement, mais on ne saurait mettre fin à l'un des fléaux actuels de l'enseignement en favorisant les conditions qui le produisent. Il est vrai que pour faire "passer la sauce", on insiste sur la liberté de choix des élèves, une façon de se moquer d'eux. La liberté de choix suppose que l'on sache ce que l'on choisit, autrement dit que l'on ait acquis les connaissances nécessaires. Et le rôle de l'enseignement n'est pas de dire : "vous êtes libres de choisir", mais de donner les moyens de la liberté de choix. Cela suppose un enseignement cohérent qui permette à chaque élève de maîtriser ce qu'il apprend.

Si on revient aux mathématiques, la question se pose de la construction cohérente des programmes. La dernière construction cohérente d'un programme de mathématiques a été la réforme des mathématiques modernes. Si cette réforme a échoué, cet échec est dû à la non-pertinence des principes qui la soutenaient, en particulier sa volonté d'enseigner la modernité mathématique aux élèves, comme s'il suffisait de dire cette modernité pour qu'elle soit comprise. On a ainsi confondu l'ordre imposé par une reconstruction logique du corpus façon les *Eléments* de Mathématiques de Bourbaki et l'ordre de l'enseignement fondé sur des progressions convenables. Plutôt que de revenir sur cette confusion, on a cherché les causes de l'échec dans la trop grande abstraction de l'enseignement issu de la réforme, critique quelque peu simpliste qui a conduit à une contre-réforme qui a suivi mettant l'accent sur le concret au détriment de toute théorisation⁵. Cette contre-réforme a abouti à la réforme Chevènement complétée par les réformettes qui ont suivi, réformettes qui avaient moins pour objectif de construire un enseignement cohérent que de vider l'enseignement de toutes difficultés afin de permettre aux élèves de réussir⁶. Mais la question n'a jamais été posée de la signification de cette réussite, se contentant d'aligner des statistiques qui montraient que le nombre de reçus au baccalauréat augmentait.

J'ai déjà parlé de la fusion des terminales **C** et **D** en une terminale unique **S**, les filières étant subrepticement rétablies pas des enseignements dits de spécialité qui cassaient la cohérence de l'enseignement dans chacune des trois disciplines scientifiques concernées, mathématiques, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre. S'il y eut une tentative de sortir de l'ornière (en ce qui concerne les mathématiques, il s'agit des programmes proposés par Claudine Schwartz), celle-ci ne pouvait qu'échouer, et cela principalement pour deux raisons, d'abord elle ne portait que sur le lycée alors qu'il fallait revoir l'enseignement secondaire dans sa globalité, compte tenu de la dégradation de l'enseignement des mathématiques au collège suite à la contre-réforme, ensuite, grevée par une seconde atrophie, le projet de Claudine Schwartz de réintégrer les mathématiques dans l'enseignement des mathématiques devenait impraticable compte tenu de l'enseignement antérieur.

Il est donc nécessaire de mener une réforme globale de l'enseignement secondaire, réforme qui prenne en compte les deux aspects de l'activité scientifique, la résolution des problèmes et la construction d'un discours cohérent. La contre-réforme, en mettant l'accent, sous prétexte de concret, sur la seule résolution de problèmes, n'a pu que mener à un activisme pédagogique de peu d'intérêt⁷.

Mais une telle réforme suppose d'abord la mise en place d'un enseignement cohérent au collège, ensuite une diversification du lycée qui se traduise par la définition de filières clairement définies. Rappelons que ce ne sont pas les filières qui posent problème, mais leur hiérarchisation qui consistait, à l'époque, à envoyer les meilleurs en **C**, ce qui avait pour conséquence d'ôter à la filière **C** son caractère de filière à vocation mathématique et physique

⁵L'opposition abstrait-concret des contre-réformateurs semble n'être que l'opposition difficile-facile, ce qui la vide de tout sens.

⁶N'oublions pas le slogan de l'enseignement de la réussite lancé par Chevènement.

⁷Sur la question de l'activisme pédagogique, je renvoie à mon article, "L'enseignement scientifique entre l'illusion langagière et l'activisme pédagogique" *Repères-IREM* n°9, octobre 1992, p. 5-12

pour en faire la section des meilleurs et par cela même de dévaloriser les autres filières⁸. Cette hiérarchisation se prolonge avec la terminale **S** qui apparaît encore comme la section des meilleurs avec les mêmes effets pervers. La réforme décidée par Xavier Darcos est loin de répondre aux conditions ci-dessus ; elle sera au mieux inutile, au pis nocive.

Parmi les raisons alléguées pour défendre l'enseignement modulaire, la préparation des lycéens à suivre les enseignements universitaires semestrialisés et modularisés depuis plusieurs années. C'est, encore une fois, parler de l'enseignement en termes de structures, la liaison lycée-université étant réduite à une question purement sociologique : il faut que les structures se ressemblent pour mieux intégrer les bacheliers à l'université. Cette conception sociologisante du passage du lycée à l'université permet d'occulter deux problèmes.

Premier problème, la préparation des lycéens aux études universitaires ne se réduit pas aux questions structurelles, elle se situe dans des contenus enseignés permettant aux bacheliers arrivant à l'université de suivre les enseignements qu'on leur propose.

Second problème, l'enseignement modulaire à l'université pose les mêmes problèmes de cohérence globale. Un cours se construit dans la durée, autant pour permettre au professeur de construire un ensemble cohérent que pour permettre aux étudiants la maturation nécessaire pour appréhender ce qu'on leur a enseigné, sauf à considérer qu'il suffit que le professeur dise pour que ce qu'il dit soit compris par les étudiants⁹. Il faut ajouter que cette mise en place de modules resserrés dans le temps conduit à multiplier les examens ; ceux-ci ont lieu souvent trop tôt, avant même que les étudiants aient pu assimiler ce qu'on leur a enseigné, sauf évidemment si on enseigne suffisamment peu pour que les étudiants puissent réussir.

L'unification sociologisante que l'on propose aux lycéens revient à transporter dans les lycées les défauts de l'enseignement supérieur, dans des conditions encore plus difficiles.

Pour comprendre ces réformes il faut alors revenir sur les objectifs de l'enseignement. Il y a quelques années, un recteur de Lille déclarait dans une grand'messe IUFM que l'objectif était moins de transmettre des connaissances que de permettre aux élèves de réussir. Aussi scandaleuse que soit cette déclaration, il faut comprendre ce qu'elle signifie.

L'opposition entre la transmission des connaissances et la réussite des élèves n'est pas une simple boutade¹⁰. Elle implique une nouvelle définition de l'évaluation. Il n'est plus question d'évaluer les acquisitions des élèves, mais de faire qu'ils réussissent, ce qui implique que les contenus d'enseignement soient définis moins en fonction des savoirs que pour assurer *a priori* la réussite des élèves. On comprend alors la grande place accordée aux structures, elle permet de masquer les insuffisances de l'enseignement.

La réforme Darcos s'inscrit ainsi dans les réformes précédentes, que ce soit celle de Jospin qui a placé l'élève au centre de l'enseignement ou celle de Bayrou qui a introduit la semestrialisation systématique dans les enseignements universitaires. L'un des objectifs reste encore d'assurer la réussite formelle des élèves, formelle au sens qu'elle ne s'appuie pas sur un ensemble cohérent de connaissances acquises, mais qu'elle constitue un brevet d'entrée sur le marché du travail dont il ne faut pas oublier qu'une partie est constituée par le chômage.

Mais la réforme Darcos y ajoute un second objectif, celui des économies budgétaires. Si l'enseignement a abandonné son objectif de transmission des connaissances, objectif essentiel de la démocratisation de l'enseignement, à quoi bon dépenser trop pour assurer le service public d'enseignement ? Les nombreuses suppressions de postes ne sont alors que la

⁸Comme si, par exemple, la biologie, réservée à la section **D**, était une science plus facile que les mathématiques.

⁹Cette conception de la compréhension immédiate est à l'origine du discours contre le cours magistral et conduit à réduire les contenus à ce qui peut être compris sans effort, ce qui constitue une négation de l'activité intellectuelle.

¹⁰C'est ainsi que, dans les IUFM, certains opposaient le savoir et les élèves.

conséquence logique de la dégradation de l'enseignement. On ne peut que noter la cohérence d'une politique qui tire les conclusions des réformes antérieures.

On peut alors se poser la question des raisons de cet abandon de l'objectif d'instruire. Nous distinguerons ici plusieurs raisons. Sur le plan idéologique, on peut voir la conjonction de deux idéologies, celle que l'on peut appeler *l'idéologie savante* qui s'appuie sur les diverses théories de l'apprentissage et celle que l'on peut appeler *l'idéologie moralisante* qui conduit à placer l'élève au centre du système éducatif et qui a été officialisée par la loi Jospin de 1989¹¹. Mais il faut aussi voir une raison d'ordre socio-économique liée au fait qu'une société techniquement développée a besoin d'un nombre restreint de cadres et de nombreux exécutants. Si l'école a pour premier objectif de fabriquer les rouages de la société, on comprend que l'on réserve l'instruction aux seuls futurs cadres de la société. Aux autres il suffit de donner ce qui est nécessaire au bon fonctionnement de la machine économique-sociale. La question reste de comprendre comment se retrouvent ensemble ces diverses raisons, raisons "de gauche" que constituent les idéologies savantes et moralisantes¹² et raison de droite qui s'inscrit dans l'idéologie libérale, au sens économique du terme, qui marque notre époque. En fait ces diverses raisons, celles "de gauche" comme celle de droite, confortent la dévalorisation sociale du savoir. Pour les uns, le savoir n'est plus une forme d'appréhension du monde et l'enseignement doit répondre aux demandes supposées des élèves¹³, pour les autres, le savoir, considéré du seul point de vue de son apport au développement économique¹⁴, est réservé à la seule élite dirigeante, des bribes de savoir pouvant être distribuées aux autres en fonction des besoins de la machine économique-sociale¹⁵. Ces diverses raisons se retrouvent ainsi dans la mise à l'écart de l'instruction et la réduction de l'école à la seule fabrication des rouages de la machine économique-sociale, mais il est vrai que le discours sur l'école citoyenne développée par l'idéologie "de gauche" permet de recouvrir l'école de la fabrication des rouages d'une couche pseudo-humaniste plus appétissante.

rudolf bkouche
irem de lille

¹¹Rudolf Bkouche, "L'enseignement scientifique entre l'illusion langagière et l'activisme pédagogique", o.c.

¹²On peut poser la question de l'abandon de la démocratisation de l'enseignement par les idéologies "de gauche", question que nous ne pouvons aborder ici, renvoyant à un article ultérieur sur l'obscurantisme scolaire.

¹³Il faut noter ici une double imposture. D'une part c'est l'institution qui décide quelles sont les demandes des élèves, d'autre part l'enseignement ne se définit pas en fonction des désirs des élèves, mais en fonction de ce que l'on veut transmettre. On ne demande pas à un jeune enfant quelle langue il veut apprendre, il apprend la langue de ses parents.

¹⁴C'est la version libérale de la dernière thèse sur Feuerbach de Marx.

¹⁵C'est ainsi que l'on peut considérer l'idéologie de la formation tout au long de la vie.