

Nathalie Bulle (2004), « La crise de la culture scolaire », *Sociétal*, n°43, p.47-51.

La crise de la culture scolaire

Les deux « cultures »

Sous ce titre « Les deux cultures », un scientifique à vocation littéraire, C.P.Snow prononça en 1959, à Cambridge, une conférence¹ qui eut un certain retentissement. Il y dénonce l'absurdité et le danger de la spécialisation abusive des deux grandes cultures intellectuelles, la culture littéraire et la culture scientifique. Snow décrit deux mondes qui s'ignorent, se méconnaissent et, en un sens, se méprisent. Malgré la richesse des sphères intellectuelles autour desquelles chacun de ces mondes est constitué, leur étrangeté mutuelle les fait apparaître comme singulièrement appauvris, privés d'un potentiel immense de compréhension de la vie et de création. « Aucun des deux systèmes, écrit Snow, qu'il s'agisse du scientifique ou du littéraire, n'est capable à lui seul de développer pleinement nos facultés mentales potentielles, de nous permettre d'accomplir la tâche qui nous attend, de nous adapter au monde nouveau qui devrait déjà être le nôtre ».

Certes les propos de l'auteur sont l'expression de ses convictions propres, mais leur impact révèle l'acuité du problème qu'il soulevait alors. On peut noter que le cas britannique n'était à l'époque comparable, à ce point de vue de la spécialisation des formations intellectuelles, ni au cas américain, dont les cursus académiques étaient à la fois plus généraux et moins rigoureux, ni au cas français qui offrait encore la possibilité à ceux qui le désiraient de développer une formation humaniste littéraire et scientifique solide, si l'on s'en tient à ces trois systèmes d'enseignement. Les modes de formation intellectuelle offerts en France dans l'enseignement secondaire général ont progressivement souscrit au principe de la spécialisation. A ce point de vue notre enseignement tombe aujourd'hui sous le coup de la critique de Snow. Les cursus littéraire et scientifique y sont devenus nettement séparés.

Mais le problème qui affecte la culture scolaire en France est plus grave que celui qui préoccupait Snow il y a quarante ans pour le cas britannique. Il se manifeste par le fait que l'idée de culture de

l'esprit ne sert plus de guide à la pensée éducative. Un signe de cette évolution est l'adjonction du qualificatif « commune » lorsqu'il est question de culture scolaire ou de formation générale. Le mouvement de rénovation pédagogique en cours depuis un peu plus de deux décennies en France a tendu à assigner une nouvelle finalité à la culture scolaire. Le sens de cette évolution s'éclaire de celui qui est donné à l'idée même de culture.

La *culture*, au sens abstrait, désigne de façon métaphorique un progrès intellectuel qui n'est pas le produit d'une évolution naturelle, mais d'une évolution médiatisée par des « objets » au départ hétérogènes à l'intellect : « Tel est bien le paradoxe de la culture- écrit Georg Simmel - : la vie subjective, que nous éprouvons dans son flux continu et qui, d'elle-même, tend vers son propre accomplissement interne, est cependant incapable d'atteindre d'elle-même cet accomplissement du point de vue de l'idée de culture ; il lui faut passer par ces créations dont la forme lui est désormais étrangère, cristallisées en une unité close et suffisante à soi. »². La culture, celle de l'esprit en général, la culture artistique, littéraire, scientifique etc. en particulier, évoquent l'idée d'accomplissement de la personne humaine, des qualités, des formes d'aptitude, de liberté d'action qui sont acquises par l'individu et qui lui permettent de s'épanouir.

Le nouveau rôle assigné à la culture scolaire (générale) se rapproche de l'acception technique, anthropologique de l'idée de culture. Cette acception a été développée au départ dans l'analyse de sociétés primitives. Elle a conduit à abstraire, dans la comparaison avec les sociétés modernes, des modèles descriptifs généraux des formes sociales particulières. Ainsi l'a défini l'anthropologue Edmund B.Tylor : « *Culture* ou *civilisation*, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société »³ Du point de vue de l'étude scientifique des sociétés et des groupes ethniques ou sociaux, la « culture » Bororo,

¹ Cf. C.P.Snow, *Les deux cultures*, Paris, J.J.Pauvert, 1968. La conférence en question s'appuyait sur un article publié par l'auteur trois ans plus tôt dans le *New Statesman*.

² G.Simmel (1911), « Le concept et la tragédie de la culture » in *La tragédie de la culture*, Paris, rivages, 1988, p.182.

comme la culture antique, ouvrière, bourgeoise etc. désignent un milieu commun de développement ainsi que l'ensemble des comportements que ce milieu est supposé déterminer. Elles traduisent les effets d'une expérience sociale perçus dans leur globalité, leur systématité et leur aspect *collectif*. C'est pourquoi les savoirs y sont plutôt considérés sous leur aspect technique, comme « savoir-faire » que les individus actualisent par la pratique. Les « modes de pensée » y désignent des formes intellectuelles fermées et reproductrices de schèmes d'action.

Entre les deux acceptions, il y a parenté. Les deux « cultures » traduisent un développement de l'individu par des oeuvres humaines, intellectuelles, techniques, sociales, artistiques, religieuses, éthiques etc. Mais tandis que la première évoque des potentialités individuelles développées par un investissement volontaire, la seconde évoque des formes collectives de comportement et de pensée assimilées par l'individu de manière en grande part informelle et inconsciente, processus que l'on désigne communément par l'idée de socialisation.

Pour justifier les changements des fins assignées à la culture scolaire, l'argument de la modernisation confère une importance démesurée à l'impact des « évolutions sociétales » sur les besoins de l'éducation formelle. Ces évolutions ont bien sûr, à certains moments charnières de l'histoire des systèmes éducatifs, eu un rôle fondamental. Ce rôle a été marqué par un changement de nature des disciplines privilégiées pour la formation de la pensée. En Occident ont tour à tour dominé la grammaire, la logique, puis les humanités. Le XX^e siècle a été l'un de ces moments charnières avec l'ascension de l'enseignement scientifique et de la formation au raisonnement mathématique et expérimental. Autrement dit une mutation modernisatrice profonde a bien été réalisée. Mais encore, l'ascension du mode de formation scientifique ne signifie ni qu'il soit exclusif d'autres modes de formation de l'esprit, ni qu'il soit complet et suffisant à lui-même. A cet égard l'évolution des

³ *Primitive culture*, tome 1, The origins of culture, p.1. Sur l'évolution de l'utilisation du concept de culture Cf. P.Bénéton, *Histoire de mots : culture et civilisation*, Paris, presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1975.

finalités assignées à la culture scolaire en France montre la grande latitude interprétative des besoins pédagogiques de la population scolaire⁴.

De la culture de l'esprit à la culture « commune »

Au XIX^e siècle, la vocation encore profondément classique des établissements scolaires n'avait pas permis à l'affrontement des deux humanismes, l'humanisme par les lettres classiques et l'humanisme par les sciences, d'aboutir à une solution pédagogique unitaire. La résorption de cet affrontement fut l'œuvre du XX^e siècle. La propension des enseignements à la culture de l'esprit a alors constitué l'argument pivot autour duquel ont été construits, et parfois aussi déconstruits, les curricula de l'enseignement secondaire.

Dans la première moitié du siècle, marquée par les réformes de 1902 et 1925, la formation intellectuelle et humaine constituait la mission première assignée à l'enseignement secondaire général. Ce dernier servait alors des idéaux humanistes fondés sur des principes pédagogiques rationalistes. Les effets moraux et cognitifs supposés des enseignements, l'éducation de l'esprit, le développement des facultés de compréhension et la formation du jugement, justifiaient en premier lieu l'enseignement des disciplines. Les sciences ont été intégrées au cursus classique proprement dit par la réforme de 1902. Dès lors qu'elles ont attiré un nombre de plus en plus important d'élèves parmi les meilleurs, elles se sont trouvées en situation de parité avec les lettres classiques dans le projet de formation de l'esprit. Elles ont dès lors fait partie intégrante de la mission de « culture générale » de l'école. A l'« honnête homme » du XVII^e siècle éduqué par une culture toute latine, on opposait en 1925 l'homme cultivé du XX^e siècle à partir d'une « étroite association des lettres et des sciences »⁵. Depuis la Libération et jusqu'à la réforme de 1965, en raison de l'expansion de la

⁴ Cf. au sujets de ces transformations N.Bulle, *La rationalité des décisions scolaires. Analyse comparée de l'évolution des systèmes d'enseignement secondaire français et américain au cours du XX^e siècle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999 ; M.Cherkaoui, *Les changements du système éducatif en France 1950-1980*, Paris, PUF, 1982.

⁵ Cf. 'Instructions' de 1925.

demande d'éducation, la formation secondaire humaniste a été pensée sur la base d'une relative diversification des curricula suivis par les élèves, ceci en fonction de leurs goûts et acquis scolaires.

Une première réorientation des finalités de la culture scolaire a été entérinée par le projet de réforme proposé par René Haby en 1975⁶. Le ministre, sensible à l'accusation faite à l'école par la sociologie d'inspiration néo-marxiste de reproduire les clivages sociaux, s'est proposé de définir les principes d'une *modernisation* du système éducatif sur la base de la fusion des filières du collège⁷. Ce projet⁸ a été plus particulièrement motivé par le problème posé par les classes de transition. L'enseignement dans ces classes, qui mettait en œuvre des méthodes actives sans programmes ni horaires imposés par discipline, avait échoué à permettre la réinsertion des élèves dans les cursus traditionnels. Le ministre proposait de réaliser une sorte de compromis entre les objectifs pédagogiques des anciennes filières sur la base de l'idée qu'« en dehors des enseignements spécialisés, tout programme d'une discipline donnée s'adresse à des élèves qui, dans leur grande majorité, feront leur carrière sans avoir à l'utiliser directement ». Un tel programme devait transmettre « un *bagage culturel global*, appelé à fournir essentiellement des bases de comportement intellectuel dans la vie courante. »⁹

Le rapport Legrand, qui fut publié sept ans plus tard, a tendu à systématiser ces mêmes idées : « Au collège, la finalité d'un enseignement disciplinaire n'est pas de produire des savants ; il est de former des hommes c'est-à-dire des être capables de s'insérer dans une société qui n'est qu'exceptionnellement « savante » mais plus généralement civile et professionnelle. L'enseignement disciplinaire doit donc être mis en perspective sociale. »¹⁰ Mais l'enseignement secondaire avait-il jamais prétendu, en marge des formations justement spécialisées, former des spécialistes ou des savants ? L'enseignement des disciplines n'avait-il pas toujours poursuivi des fins culturelles générales et, plus précisément, ne devait-il pas participer de cette « solide culture de l'esprit » qui

⁶ R.Haby, *Pour une modernisation du système éducatif*, Paris, La Documentation française, 1975.

⁷ Le projet fut rejeté, mais une réforme, comme on le sait, a vu le jour par la voie législative.

⁸ Cf. Haby R., *Combat pour les jeunes français*, Paris, Julliard, 1981

⁹ Haby R., *Pour une modernisation du système éducatif*, Paris, La Documentation française, 1975, p.7.

¹⁰ L.Legrand, *Pour un collège démocratique, Rapport au ministre de l'Education nationale*, Paris, La Documentation française, 1982, p.125.

constituait l'idéal au regard duquel les connaissances disciplinaires restaient toujours subordonnées ? Reprocher à cet enseignement de former des savants ou des spécialistes et assigner comme finalité à la culture scolaire la *pratique* sociale, c'était abandonner ses finalités premières, la formation d'aptitudes et la transmission de connaissances générales. C'était supposer que la formation à une quelconque *pratique* pouvait se passer des moyens intellectuels dont les finalités embrassaient non pas seulement la pratique, mais aussi la compréhension de cette pratique. Cette assimilation des savoirs avec les savoir-faire est aujourd'hui monnaie courante. Or elle est, pédagogiquement parlant, lourde de conséquences. Elle conduit à nier le rôle joué dans l'aptitude à la pratique des savoirs « stratégiques », lesquels embrassent les savoirs plus appliqués mais ne sont d'aucune utilité immédiate. Les enseignements tendent alors à osciller entre le développement d'activités de découverte et la transmission de « recettes ».

De la mise en perspective des savoirs par la *pratique* sociale à l'idéal éducatif déclaré de transmission d'une culture *commune*, il n'y avait qu'un pas à faire. Certes l'école, par la sélection qu'elle fait des disciplines et des sujets à enseigner, a vocation à transmettre, parfois suivant différents niveaux de complexité, une culture qui constitue un patrimoine intellectuel « commun » aux générations qui y sont exposées. Cependant l'expression nouvelle de « culture commune », mise tout particulièrement en avant dans le rapport Meirieu à la suite de la consultation nationale « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? », est chargée idéologiquement. Elle assigne comme mission première à l'enseignement obligatoire la socialisation des jeunes, à travers la définition et la transmission d'un ensemble de codes et de valeurs, de compétences cognitives de base et de savoir-faire supposés utiles dans la vie quotidienne ou professionnelle¹¹. L'expression de culture commune marque ainsi une réinterprétation de la mission culturelle générale de l'école. Les effets des savoirs enseignés ne sont plus tenus pour universels (c'était le sens prêté à la culture traditionnelle), mais supposés nourrir la personnalité sociale des élèves. Or, le rôle socialisant de la culture scolaire traditionnelle était un effet secondaire de la maîtrise accrue par les individus de leurs facultés

¹¹ Pour une analyse complémentaire de ces évolutions cf. M.-C.Blais, M.Gauchet, D.Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2002.

intellectuelles. Désolidarisé du projet de développement intellectuel, il est devenu l'objectif premier de ladite culture commune.

Les finalités de la culture scolaire (générale) ont été insensiblement transformées suivant ces principes, même si certains des projets parmi les plus destructeurs ont rencontré suffisamment de résistance pour n'être jamais réalisés. Beaucoup de confusion a été introduite dans les esprits. La culture n'est plus aujourd'hui conçue comme « culture » au sens abstrait d'un développement de l'esprit vers son accomplissement propre. Elle tend à renvoyer au sens technique de l'idée de culture en évoquant un milieu commun de développement. Or ce second mouvement de rénovation pédagogique ne marque pas, comme on le voudrait, une démocratisation des formes de la solidarité sociale car il est fondé sur des conceptions psychologiques et sociologiques erronées et dépassées, enraciné qu'il est dans les utopies sociales du XIX^e siècle¹². Il en est de lui comme des transformations de l'éducation américaine dans la première moitié du siècle : il est construit sur une « préférence pour l'utilité et la 'science' étroitement conçues, une variante fautive de l'égalitarisme, et une vue 'primitiviste' de l'enfant »¹³.

L'esprit désarmé et la science délaissée

Le constat d'une désaffection pour les études scientifiques a suscité une vague d'inquiétude ces dernières années¹⁴ au point de justifier une mobilisation politique et la mise en œuvre d'actions de valorisation des sciences allant du développement d'activités spécifiques à l'école primaire à la sensibilisation du grand public, en passant par l'information des lycéens sur les carrières de la

¹² Cf. à ce sujet N.Bulle "La pensée pédagogique moderne : entre science et politique" in D.Kambouchner, F.Jacquet-Francillon (Eds), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, 2004, à paraître.

¹³ Cf., pour le cas des Etats-Unis, R.Hofstadter, *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Vintage Books, 1962, p.51.

¹⁴ Cf. en particulier à ce sujet le rapport de Maurice Porchet, Professeur à l'université de Lille 1 : *Les jeunes et les études scientifiques*, , juillet 2001 ; le rapport de Guy Ourisson, Président de l'Académie des Sciences, *Quelques réflexions et remarques sur l'attrait pour la science et les études scientifiques*, mars 2002 ; les Actes du colloque de Lille : *Les études scientifiques en question*, 28 février-2mars 2002 ; l'article de Daniel Duverney, Professeur de mathématiques en CPGE (Lille), *Réflexions sur la désaffection pour les études scientifiques*, (décembre 2002) paru dans la *Gazette des mathématiciens*, n°96, avril 2003 ; l'article de Jean-Louis Piednoir, *L'orientation scientifique*, APMEP, 1^{er} trimestre 2003. Ces analyses sont disponibles sur internet.

recherche et le projet de création de cours universitaires de culture générale scientifique. L'efficacité de ces mesures dépendra de la justesse des diagnostics réalisés. Les causes locales que l'on peut identifier en France devraient pouvoir être mises en perspective internationale, car le phénomène concerne de nombreux autres pays industrialisés. Il est sensible en Europe depuis les années 1990, mais des données précises manquent. Il est néanmoins intéressant d'analyser le problème qui touche la France en particulier.

La désaffection pour les sciences concerne presque exclusivement les orientations dans les filières non sélectives de l'enseignement supérieur, en l'occurrence les premiers cycles des universités. Entre 1995 et 2001, l'orientation dans les premiers cycles « Sciences et structure de la matière » et « Sciences de la nature et de la vie » a diminué de 37%, ce qui correspond à un déficit de 19500 étudiants, tandis que l'orientation en médecine et pharmacie a diminué de 20%, ce qui correspond à un déficit de 4000 étudiants¹⁵. Pendant cette même période la représentation des bacheliers S parmi l'ensemble des bacheliers généraux a augmenté très légèrement. Mais on craint de manquer dans un proche avenir d'enseignants et de chercheurs en physique et en chimie, ainsi qu'en mathématiques, d'autant plus que les besoins des autres pays et la mobilité internationale pourraient avoir pour effet d'accentuer le problème en France. Les diagnostics réalisés sans tenir compte des variations des flux d'entrée des élèves dans les différentes parties du système éducatif ne permettent néanmoins pas de remonter aux causes réelles du problème. Ils ont conduit à attribuer cette désaffection à la difficulté et à la longueur des études scientifiques, à des causes idéologiques liées à une vision négative de la science¹⁶, ou à la mauvaise presse de l'université auprès des lycéens, sans pouvoir expliquer la rupture observée dans l'évolution globale des décisions scolaires.

L'analyse du professeur Duverney, qui s'appuie sur les variations des flux, est révélatrice. L'évolution de la proportion d'une classe d'âge atteignant un bac général scientifique (CDE puis S à partir de 1995), est passé de 19% à moins de 15% en quatre ans et cette baisse est étroitement corrélée

¹⁵ Ces diminutions ne sont pas compensées dans les spécialités physique-chimie et mathématiques par les stratégies de contournement, c'est-à-dire les élèves qui passent par des filières sélectives pour rejoindre les seconds cycles.

à la diminution des orientations vers les filières scientifiques générales des universités. Cette rupture dans l'évolution des choix d'études universitaires scientifiques est manifestement liée à la réforme des filières du lycée¹⁷ (baccalauréat 1995), qui fait suite à la loi d'orientation de 1989 plaçant « l'élève au centre du système » et à la rénovation pédagogique des lycées de 1992. La conclusion du professeur Duverney est sans équivoque : « Il n'y a pas désaffection pour les études scientifiques au niveau de l'enseignement supérieur. La principale cause de diminution des effectifs universitaires est la diminution spectaculaire du nombre de baccalauréats scientifiques. »¹⁸

En fait, tandis que la proportion, dans les classes d'âge successives depuis 1995, des bacheliers de la section Economique et sociale s'est maintenue relativement, celle des bacheliers littéraires a chuté elle aussi, de manière plus accentuée encore que celle des bacheliers scientifiques. La proportion des bacheliers technologiques a tendu à se maintenir et celle des bacheliers professionnels a augmenté, sans compenser toutefois la diminution des bacheliers généraux. On avait assisté à une augmentation rapide de la proportion des bacheliers généraux depuis le milieu des années 1980s, cette régression relative ne vient donc pas annihiler l'élévation des niveaux formels de scolarisation permise par les politiques d'ouverture de l'école. Néanmoins elle invite à poser sérieusement la question de la pertinence des réformes pédagogiques et structurelles touchant plus spécifiquement les cursus des élèves qui accèdent en terminale depuis 1994-1995.

On peut en particulier se poser la question de l'évolution de la qualité de la préparation des élèves aux séries du second cycle de l'enseignement général d'une part, et de l'impact de la spécialisation accrue des séries littéraires et scientifiques, d'autre part. Le baccalauréat littéraire ne peut que souffrir en effet à la fois de la diminution de l'entraînement des élèves à l'expression écrite, à tout les niveaux du système éducatif, et de l'accentuation de sa spécialisation, pour des raisons de débouchés professionnels évidentes. Dans le cas du baccalauréat scientifique, les possibilités de culture générale offertes aux élèves ont été appauvries et on peut se poser la question de la pertinence de l'obligation

¹⁶ Elle n'a pas été confirmée par l'enquête menée auprès des lycéens en 2001 par la Soffrès, L'Usine Nouvelle et le Ministère de l'Education nationale.

¹⁷ Les premières et terminales CDE ont été par cette réforme regroupées en une seule filière S proposant les spécialités mathématiques, physique-chimie et sciences de la vie et de la terre.

faite aujourd'hui à tous de poursuivre l'apprentissage de deux langues vivantes¹⁹. La diminution de la souplesse du cursus de la section a pu jouer négativement sur son attractivité et offrir des candidats à la section ES, mais dans une mesure moindre que la section L. Un autre facteur, qui peut jouer à différents niveaux des choix d'orientation, a été identifié par le sociologue Bernard Convert²⁰. Le moindre gage de réussite future que représente la section S par rapport à l'ancienne section C²¹ aurait affecté l'identité scolaire des élèves au point que les choix de cursus réputés difficiles s'avèrent aujourd'hui plus liés aux origines sociales que précédemment.

Par ailleurs, ainsi que le remarque le professeur Duverney, depuis les années 1980, une grande part des réformes engagées ont eu pour but de rendre les sciences plus attrayantes et d'assimilation plus facile. La baisse corrélative des exigences du baccalauréat scientifique a permis l'augmentation du nombre annuel des bacheliers scientifiques (de 83500 en 1985 à 140500 en 1994 et 133000 en 2000). Mais les évolutions pédagogiques des années 1990s se seraient révélées néfastes à la fois sur le plan qualitatif des formations et sur le plan quantitatif des scolarisations. Le temps consacré à l'enseignement des mathématiques a en effet diminué à tous les niveaux de l'enseignement, en partie au profit d'activités de découverte. La réduction drastique de la part consacrée au raisonnement démonstratif et l'affaiblissement de l'entraînement général des élèves diminue sans doute leur possibilité de maîtrise de ce savoir formel²². Par ailleurs, la physique a été « expérimentalisée » alors qu'elle n'est pas une science expérimentale à proprement parler : « On ne jure que par les travaux pratiques, la mesure et le montage ; les programmes sont centrés sur eux. La théorie est réduite au minimum : quelques formules à appliquer... »....« Le fort déséquilibre qui régnait dans les années 70 entre la démarche déductive et la démarche expérimentale, à l'avantage de la démarche déductive,

¹⁸ Article D.Duverney, p.16.

¹⁹ Cette obligation est assortie d'une diminution du temps consacré respectivement aux langues vivantes 1 et 2. Deux heures hebdomadaires par langue vivante au lieu de trois dans l'ancien curricula où la langue vivante 2 était optionnelle.

²⁰ L'analyse est citée par J.L.Piednoir. Elle est fondée sur une comparaison des vœux d'orientation des élèves de Lille en 1987 et 2001.

²¹ Cf. à ce sujet M.Cherkaoui, *Les paradoxes de la réussite scolaire, Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*, Paris, PUF, 1979.

semble avoir été remplacé par un fort déséquilibre à l'avantage de la démarche expérimentale ». Au total l'enseignement secondaire de la physique (comme des mathématiques), non seulement prépare mal à l'enseignement supérieur, mais les vide aussi en grande partie de leur attrait²³.

On ne peut mieux exprimer les besoins intellectuels des élèves que ne le fait le professeur Porchet en invoquant la nécessité d'un apprentissage en profondeur et d'une réelle appropriation des savoirs²⁴. C'est sans doute le sens d'une véritable culture de l'esprit et, par conséquent, d'une véritable ouverture sur le monde humain comme sur le monde professionnel. Mais on ne saurait, comme on l'a fait par le passé, associer un tel but à des principes pédagogiques posés a priori tendant à substituer l'interaction directe des élèves avec le monde à la transmission progressive et structurée des savoirs.

La culture scolaire commune a tendu à devenir une culture molle visant la socialisation sans prétendre investir, à cette fin même, sur l'éducation intellectuelle, sur la lente acquisition d'une discipline rationnelle. L'association des deux cultures, celle des lettres et celle des sciences, qui permet d'assurer la formation d'un esprit solide et critique a fortement perdu, dans ce mouvement, de son efficacité pédagogique. La transmission véritable des connaissances disciplinaires a été repoussée aux choix professionnels, et à l'intérieur même des spécialisations offertes, la didactique des disciplines a hérité d'une idéologie anti-intellectualiste qui nuit à la structuration des savoirs.

Pour surmonter les contradictions des idéaux éducatifs dont les élèves font les frais, une première réorientation de la politique scolaire serait de diversifier progressivement les niveaux de réussite dans les disciplines fondamentales, sans faux semblant et en assurant de réelles passerelles d'un niveau à l'autre. Ces adaptations conduiraient sans doute à des baccalauréats à plusieurs vitesses, mais ce serait en conformité avec la diversité structurelle de l'enseignement supérieur. On se donnerait ainsi les moyens de ne pas exclure tout en gardant en vue ce qui est affirmé aujourd'hui²⁵ comme devant être

²² Cf. à ce sujet R.Bkouche, « La place de la géométrie dans l'enseignement des mathématiques en France : de la réforme de 1902 à la réforme des mathématiques modernes », in B.Belhoste et alii, *Les sciences au lycée*, Paris, Vuibert, 1996, p.121-134.

²³ Cf. Rapport Duverney, p.24-28.

²⁴ Cf. Rapport Porchet, p.57.

²⁵ Cf. L.Ferry (avec les contributions de X.Darcos, C.Haigneré), *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris, Odile Jacob, 2003.

au centre du système éducatif pour assurer la réussite réelle de chacun, non pas les savoirs, non pas l'élève, mais la relation de l'élève aux savoirs.