

N.Bulle (2015), « La réforme du collège ou l'avenir sombre de la société française », *Les Cahiers Français*, 389: 71-75.

La réforme du collège ou l'avenir sombre de la société française

Vivra-t-on demain du tourisme organisé dans le musée France ou poursuivra-t-on dans la voie passée en faisant encore partie des premières puissances économiques et intellectuelles du monde ? Un pays de 66 millions d'habitants disposant de peu de ressources naturelles ne peut tenir un tel rang s'il abandonne ses ambitions intellectuelles. L'alternative, pour notre politique éducative, est la suivante. Former des individus frustrés par l'école, simples utilisateurs des nouvelles technologies, consommateurs sans esprit critique, professionnels étroits, ou à tous niveaux des êtres humains et des professionnels accomplis, des concepteurs, aptes à assurer la prospérité de leur pays. En suivant les idées qui sont dans l'air du temps, depuis plusieurs décennies, l'école s'est engagée inconsidérément sur la première voie : celle des objectifs minimaux, de l'abandon de l'effort intellectuel et des apprentissages par les savoirs formels. Les réformes successives du collège, réalisées au nom des inégalités, ont, selon toute vraisemblance, directement contribué à leur accroissement. Celle qui prendra effet à la rentrée 2016 radicalise un mouvement où l'affaiblissement de la formation intellectuelle des élèves se conjugue avec la hausse des inégalités. De manière significative, elle engage un recul vertigineux des enseignements de type académique et une augmentation des différences entre établissements. Revenons sur quelques points majeurs de la réforme pour en rendre compte.

L'affaiblissement de la formation intellectuelle des élèves¹

Les enseignements de type académique se caractérisent par la progressivité - ils vont du simple ou élémentaire vers le complexe - par leur caractère cumulatif - ils se construisent rationnellement sur des acquis antérieurs - leur caractère explicite et leur organisation structurée. Autant de caractères essentiels à la formation intellectuelle des élèves que la réforme du collège met en péril par trois types de mesures : suppressions horaires, suppressions pédagogiques et déstructuration des programmes. La chute nette des horaires accordés aux différents enseignements représente environ 160 heures sur les quatre années du collège. Compte tenu des autres formes d'enseignement qui occuperont désormais une partie des heures dédiées aux des disciplines: l'accompagnement personnalisé et les

¹ Dans cette partie nous nous référons à l'exposition détaillée des changements opérés par la réforme réalisée par un groupe d'enseignants et publiée sur le site reformeducollege.fr.

« enseignements pratiques interdisciplinaires », les élèves perdront près de 500 heures d'enseignement des disciplines en tant que telles sur les quatre années du collège. Les enseignements pratiques interdisciplinaires, notons-le, porteront sur l'un des thèmes de travail prédéfinis,² et devront conduire à une réalisation concrète, individuelle ou collective. Ces « EPI », très consommateurs de temps, n'ont pas de vertu développementale. On leur attribue généralement une vertu motivationnelle, mais cette dernière doit être relativisée car la perte corrélative en matière de maîtrise conceptuelle a, de son côté, des effets motivationnels négatifs.

Par ailleurs, les programmes effacent des types de savoirs essentiels à la prise de recul et la formation de la pensée, ceux qui constituent la « grammaire » des disciplines³. Notons à ce sujet l'abandon de l'enseignement méthodique de la grammaire en français, l'absence de programme de littérature en sixième, l'absence de référence aux genres et mouvements littéraires sur l'ensemble du collège ou encore l'effacement de grands pans de l'enseignement de la géométrie euclidienne en mathématiques. Revenons sur l'exemple des mathématiques. La géométrie permettait de préparer les collégiens à l'exercice de la démonstration, c'est-à-dire à la recherche de preuves mettant en jeu intuition, éléments de savoirs, et élaboration d'un raisonnement. L'enseignement de l'algorithmique qui vient, dans les horaires, s'y substituer, est fondé sur l'inculcation de figures imposées, dont la systématique, les faibles degrés de liberté qu'elles recouvrent, ont pour conséquence de solliciter peu les capacités créatives des élèves et, pouvons-nous avancer, d'appauvrir leur potentiel d'expression et d'innovation.

Ajoutons que la réforme néglige très généralement les logiques de progression des acquis – c'est un travers des enseignements interdisciplinaires - en témoigne le projet de mise en application simultanée des nouveaux programmes, à la rentrée 2016, à tous les niveaux et pour toutes les disciplines. En témoigne encore la définition des programmes par cycles de trois ans sans repères annuels (sauf en histoire géographie et en mathématiques).

Dans cet ensemble de changements fondamentaux sur le plan pédagogique, la quasi-disparition de l'enseignement des langues anciennes n'a rien d'anecdotique, même si un enseignement continuera d'être prodigué, avec des horaires réduits de trois heures à deux

² Corps, santé, bien-être, sécurité ; Culture et création artistiques ; Transition écologique et développement durable ; Information, communication, citoyenneté ; Langues et cultures de l'Antiquité ; Langues et cultures étrangères ou, le cas échéant, régionales ; Monde économique et professionnel ; Sciences, technologie et société. Au moins six de ces thèmes seront traités par chaque élève au cours du cycle 4, à raison d'au moins 2 thèmes différents traités chaque année.

³ Cf. à ce sujet P.Hirst (1974) *Knowledge and the Curriculum*, London: Routledge & Kegan Paul.

heures, dans les établissements qui pourront se donner le luxe de le conserver, car les « EPI » n'auront aucune vocation à développer une maîtrise des langues anciennes en tant que telle.

L'augmentation des inégalités entre établissements

Une seconde dimension fondamentale de la réforme est le mouvement qu'elle opère vers une différenciation interne accrue du système éducatif qui accentuera les inégalités entre les zones favorisées et les autres.

L'accroissement des inégalités sera tout d'abord un effet direct de la marge de manœuvre laissée aux établissements quant à la répartition des heures de cours par matière et par année, et quant aux sujets enseignés. De manière plus indirecte, cet accroissement des inégalités sera l'effet de deux grands types de facteurs : la suppression formelle des sections sélectives et l'augmentation de l'opacité du fonctionnement du système éducatif.

Les sections européennes supprimées offraient l'opportunité à de bons élèves des quartiers défavorisés de suivre des curricula exigeants. De telles différenciations pédagogiques internes aux établissements ne supposent pas nécessairement la constitution de filières étanches, et elles permettent une meilleure adaptation de l'offre éducative aux besoins et aux aspirations de chaque élève. Rappelons que les études statistiques les plus élémentaires montrent que les différences de performances sont beaucoup plus importantes entre les élèves d'un même établissement qu'entre les élèves de différents établissements.⁴ Une flexibilité de l'offre éducative est donc souhaitable, non pas au niveau des collèges, mais des individus, pour assurer notamment l'existence d'enseignements exigeants dans tous les quartiers de toutes les villes, et ce-faisant, contrer l'accentuation des inégalités entre établissements et entre zones urbaines. Or, avec la réforme, en vertu d'enjeux résidentiels accrus, l'influence sur les chances scolaires des élèves, du capital économique et culturel des familles, augmentera de manière inéluctable.

⁴ Voir par exemple à ce sujet les analyses américaines pionnières : Un des résultats majeurs du célèbre rapport Coleman a été de constater que, pour chaque groupe social objet de l'enquête, la part de loin la plus grande des différences entre les performances individuelles renvoie à des différences interindividuelles internes aux écoles et non à des différences entre écoles. J.S. Coleman, *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, US Department of Health, Education and Welfare, 1966; C. Jencks et al., *Inequality, A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books, 1972.

Disciplines et libération de la pensée

Hannah Arendt⁵ 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. Cette croyance peut rendre compte aujourd'hui de l'évolution paradoxale de l'école qui prétend encourager la créativité et la compréhension, en se libérant des savoirs abstraits, et qui se centre sur l'inculcation de compétences ou de savoir-faire. En se privant progressivement des cadres disciplinaires, l'enseignement finit par transmettre des recettes, à l'encontre de ses objectifs affichés.

Les erreurs pédagogiques qui conduisent à la déstructuration de l'enseignement des disciplines sont éclairées par le psychologue russe Lev Vygotski, père de l'école historico-culturelle. Vygotski montre en particulier comment l'abstraction opérée par les savoirs organisés sous-tend la prise de conscience et la pensée volontaire. Selon Vygotski, l'intériorisation par l'individu d'outils cognitifs médiateurs de la pensée (concepts, idées, savoirs, qui sont des construits sociaux développés en premier lieu d'une manière externe à l'individu) implique la reconstruction de son activité psychologique sur la base de ces construits. Grâce à eux, la pensée humaine s'élabore en agissant non pas sur le monde, mais sur elle-même.

Cette utilisation de moyens psychologiques artificiels, le passage à des activités de pensée médiates, change fondamentalement tous les processus psychologiques. Par exemple la parole communicative externe est intériorisée par l'enfant pour devenir base de la parole intérieure. Evoquons une image à ce sujet, proposée par le linguiste Walter Ong⁶: « Ce n'est qu'après l'imprimerie et une certaine expérience avec les cartes réalisées par l'imprimerie, écrit Ong, que les êtres humains, lorsqu'ils pensaient au cosmos, à l'univers ou au « monde », pensèrent surtout à quelque chose de dessiné sous leurs yeux, comme dans un atlas imprimé moderne ». L'utilisation de mémoires externes a permis de détacher l'esprit humain de ses représentations immédiates du monde, et a rendu le cumul des connaissances possible. Les facultés intellectuelles humaines en ont été décuplées.

Or c'est l'organisation systémique, c'est-à-dire sous forme hiérarchisée, des outils de pensée, ou encore c'est la séparation des savoirs des disciplines, qui sous-tend les possibilités des facultés réflexives de la pensée consciente. L'explication est, très brièvement, la suivante.

⁵ H.Arendt (1954), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p.235.

⁶ W.Ong (1982) *Orality and Literacy: The Technologizing of the world*. New York: Routledge, p.73.

La pensée de quelque chose suppose une généralisation. Cette généralisation suppose elle-même l'existence d'un niveau supérieur qui permet d'appréhender cette généralisation même dans la pensée. C'est pourquoi il revient au même de dire qu'un concept est conscient et de dire qu'il fait partie intégrante d'un système organisé de concepts dans l'esprit de l'individu: « Si la prise de conscience équivaut à une généralisation, il est parfaitement évident que la généralisation, à son tour, ne signifie rien d'autre que la formation d'un concept supérieur qui inclut dans son système de généralisation le concept donné en tant que cas particulier ».⁷

L'intériorisation d'outils cognitifs organisés est à l'origine du développement de la pensée à un niveau supérieur de maîtrise, sous-tendant ainsi l'action consciente et volontaire, ou encore, l'action rationnelle et libre. Vygotski⁸ fait référence à cet égard à l'erreur commise en Union soviétique par le système d'enseignement par « complexes » fondé sur les réalisations de projets thématiques et non sur une organisation des enseignement par disciplines. Les arguments pédagogiques partaient de l'hypothèse fautive suivant laquelle l'enseignement devait s'appuyer sur les niveaux de développements déjà atteints par les élèves, c'est-à-dire sur ce qu'ils étaient capables de réaliser seuls. Les pédagogues, explique Vygotski, préconisaient en définitive de renforcer dans l'esprit de l'élève ce qu'il devait justement laisser derrière lui. Ils se référaient à ses capacités actuelles en négligeant sa possibilité de passer de ce qu'il savait faire à ce qu'il ne savait pas encore faire. Ils ne prenaient en définitive pas en compte la possibilité pour l'enseignement de faire progresser le développement.

Au lieu de se fonder sur des activités « concrètes », et aller à cet égard du complexe (concret) vers le simple, l'apprentissage intellectuel doit aller du simple, élémentaire, vers le complexe. Il doit permettre une intériorisation, ou encore une reconstruction individuelle, du savoir, au cours de laquelle ce dernier n'est ni un simple contenu à apprendre, ni un outil pour agir, mais un support de signification, un outil intellectuel dynamique. Parce qu'ils se développent sur la base de la construction d'un maillage de concepts, les savoirs organisés, théoriques appellent naturellement des explications verbales, un enseignement explicite. Et parce que cet enseignement est explicite, il doit être élémentarisé et développé progressivement pour s'appuyer sur les acquis des élèves et rester à leur portée. Ce que nous apprend tout particulièrement la psychologie de Vygotski, malheureusement dévoyée par la littérature de seconde main, c'est que le processus d'apprentissage scolaire est voué spécifiquement au développement des savoirs théoriques, et que ces savoirs engagent, à

⁷ L.Vygotski, *Pensée et langage*, p.318-319.

⁸ L.Vygotski, *Pensée et langage*, p.357.

l'inverse des idées communes développées à leur sujet, une augmentation du potentiel d'apprentissage et de compréhension.

De l'efficacité des enseignements « académiques »

Les principes de la psychologie du développement évoqués précédemment sont cohérents avec ce que nous apprennent les études sur l'efficacité de l'école. Les facteurs majeurs de la réussite des élèves incluent l'exigence académique et les attentes élevées communiquées aux élèves.⁹ Evaluer régulièrement leurs progrès et se montrer le plus transparent possible est aussi important, ce qui suppose une grande visibilité des règles de fonctionnement et des critères de réussite. La France est donc en passe d'accentuer l'action des facteurs mêmes de son échec.

En effet, la baisse drastique des performances des élèves, l'augmentation des différences entre les meilleurs et les moins bons, et l'augmentation de l'influence des facteurs économiques et culturels sur ces performances, observées par les enquêtes internationales, sont corrélées à la diminution des temps d'enseignement des disciplines, français et mathématiques notamment, à la mise en place des cycles dans l'enseignement élémentaire, reportant en particulier les attentes du CP en fin de CE1; et à la diminution du caractère explicite, progressif et structuré des enseignements, de leur aspect académique même.¹⁰

Evoquons, à l'appui de notre critique de l'évolution pédagogique en France, une enquête¹¹ qui a consisté à mettre des caméras dans les classes de mathématiques de 4e, aux Etats-Unis, en Allemagne et au Japon pour observer les caractères de l'enseignement dans ces pays. Cette enquête montre que, malgré les grandes différences pédagogiques qui peuvent exister entre les enseignants dans un même pays, ces dernières sont négligeables devant les différences culturelles qui caractérisent les systèmes éducatifs. Un commentateur écrit à ce sujet qu'au Japon, « il y a les mathématiques d'un côté et les élèves de l'autre. Le professeur est un

⁹ Cf. par exemple Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2005). *Echec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université de Laval ; Chall, J. (2000). *The Academic Achievement Challenge: What Really Works in the Classroom?* New York: Guilford Press; National mathematics advisory panel (2008), *Foundations for Success: The Final Report of the National Mathematics*. Washington, DC: Department of Education; Rosenshine, B. (2009). The Empirical Support for Direct Instruction. In S.T.Tobias, T.M.Duffy, *Constructivist Instruction : Success or Failure ?* (chap.11) New York: Routledge.

¹⁰ Cf. N. Bulle (2012), Quatre contributions au débat sur la Refondation de l'école : la formation des enseignants, l'école primaire, le collège, le lycée. *Ministère de l'Education nationale. Refondons l'Ecole de la République*. nathaliebulle.com.

¹¹ J.W.Stigler, J.Hiebert (1999), *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*, New York: Free Press.

médiateur entre les mathématiques et les élèves. » Ce dernier offre des explications, fait des liens entre les différentes parties du cours, discute les raisons d'être des solutions des problèmes posés. L'enseignement est orienté vers la compréhension conceptuelle et les élèves sont sollicités pour résoudre des problèmes difficiles. En Allemagne, « il y a les mathématiques aussi, mais le professeur les détient et les transmet au moment voulu et à bon escient ; tandis qu'aux Etats Unis, poursuit le commentateur, « je vois les élèves, je vois le professeur, mais j'ai du mal à trouver les mathématiques. Je vois juste des interactions entre les élèves et les professeurs. » Tout contenu n'est pas pour autant absent, explique-t-il, mais l'enseignement est moins avancé et demande moins de raisonnement que dans les deux autres pays. Par manque de recul théorique, les apprentissages tendent à se focaliser sur des tâches étroites et procédurales. Aux Etats-Unis, l'élève passe aussi beaucoup de temps à travailler seul ou en petits groupes, ce que cette enquête révèle être une source d'appauvrissement de l'apprentissage parce que privé inconsidérément de l'apport substantiel de l'enseignant.¹²

L'appauvrissement de la société française

Si les grandes hypothèses de la psychologie historico-culturelle sont, comme nous le pensons, justes, alors les évolutions pédagogiques que connaît notre système éducatif conduisent à fabriquer une démocratie moutonnaire et non une démocratie participative. C'est un parti pris dangereux, car instable. Mais ce qui est préoccupant dans l'immédiat, c'est l'aggravation inéluctable de la fracture sociale. L'école publique va continuer à s'affaiblir, avec des différences en qualité accrues en fonction des secteurs géographiques et urbains. La société continuera de perdre confiance en son école, ce qui contribuera à la diminution de l'attraction des carrières de l'enseignement, et affectera encore la qualité des écoles et l'égalité des chances. Ces effets endogènes entraîneront de nouvelles rénovations délétères. C'est pourquoi de plus en plus de familles se détourneront de l'enseignement public. Les modèles éducatifs alternatifs se multiplieront, la plupart se valant dans l'ordre de la médiocrité. Il est possible qu'à terme un nouveau modèle émerge, mais sans doute trop tardivement pour pouvoir assurer le maintien de notre position économique internationale et la qualité de notre modèle social.

La persévérance des réformateurs dans une voie qui, manifestement, conduit à l'affaiblissement de la formation intellectuelle des élèves, à l'augmentation de l'inégalité des

¹² Stevenson, H.W., Stigler, J.W. (1992) *The Learning Gap. Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education* (New York, Touchstone), p.146.

chances et qui, à terme, engendre un appauvrissement de notre société, ne s'explique pas uniquement par des diagnostics erronés, perpétrés par des gouvernements successifs qui n'ont ni la mémoire du passé, ni la connaissance profonde du fonctionnement de l'école et qui, à court terme, ne subissent que la sanction de l'aspect politique des réformes. L'objet profond de la réforme du collège est ailleurs. Au regard d'un tel objet, les coups portés au développement intellectuel des élèves, à l'égalité des chances et à la prospérité générale, apparaissent comme des dommages collatéraux. Il s'agit de l'institution d'un nouvel ordre moral¹³ sur l'école et, ce-faisant, sur la société française.

Nathalie Bulle

Sociologue, directrice de recherche au CNRS.

¹³ Remarquons à ce sujet que du rapport Legrand de 1982, de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, aux propositions du rapport Dubet formulées en juillet 1998, en passant par les rapports du Conseil national des programmes de 1991 et de 1994, s'est imposé comme finalité au collège unique non plus un idéal de développement individuel, mais celui de la fabrication d'une identité collective sur la base d'un modèle moralement standardisé.