

Nathalie Bulle, (2012) « L'instauration d'un nouvel ordre moral sur l'éducation des jeunes » *Skhole.fr*

## L'instauration d'un nouvel ordre moral sur l'éducation des jeunes<sup>1</sup>

En retraçant le grand mouvement réalisé par les transformations du collège depuis son unification, 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. 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,<sup>2</sup> et les options<sup>3</sup> 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

---

<sup>1</sup> Extrait remanié de N.Bulle, « Les transformations des enjeux du collège depuis quarante ans » in E.Altschull, N.Bulle, L.Lafforgue et alii. (eds), *Le collège unique ou l'intelligence humiliée. La fin des utopies ?* Paris, FX de Guibert, 2011.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> technologie, langue vivante 1 renforcée, langue vivante II, langue ancienne.

dispositif d'enseignement pour eux, sans parvenir à ce qu'ils en tirent profit.»<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup>

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

---

<sup>4</sup> Jean Binon, Inspecteur général de l'Education nationale, *La réforme des collèges : situation en 1979-80*, décembre 1980.

<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> 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?* »<sup>7</sup>... « *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' »<sup>8</sup>...*

Du rapport Legrand de 1982, de la loi d'orientation du 10 juillet 1989<sup>9</sup>, aux propositions du rapport Dubet formulées en juillet 1998, en passant par les rapports du Conseil national des programmes de 1991 et de 1994, va s'imposer comme finalité au collège unique non plus un idéal de développement 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 en s'adressant non plus aux élèves singuliers, mais au « tout » qu'ils composent et dont ils ne représentent chacun qu'une particule élémentaire. Le collège et non une minorité de

---

<sup>6</sup> « *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.

<sup>7</sup> Louis Legrand, *Pour un collège démocratique, Rapport au ministre de l'Education nationale*, Paris, La Documentation française, 1982, p.125.

<sup>8</sup> *Propositions du CNP pour l'évolution du Collège*, novembre 1991.

<sup>9</sup> 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 doivent maîtriser à seize ans.

collégiens, est présenté comme en échec. Les enseignements de type académique sont accusés d'être inadaptés à la Population des collèges. 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 difficultés de ces derniers, transparaît 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 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.<sup>10</sup>

Ces développements idéologiques font écho à la pensée dominante des 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 dominante alors des sciences humaines. Psychologie génétique et structuralisme sont alors en vogue, les travaux de Jean Piaget en première ligne.

Du côté Piaget, 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. Le cadre interprétatif inspiré à Piaget par son évolutionnisme sociobiologique apparaît clairement si l'on note, avec le psychologue américain David Ausubel, qu'il n'y a rien d'intrinsèquement autoritaire dans le fait de présenter ou d'expliquer des idées aux autres, aussi longtemps qu'ils ne sont pas obligés explicitement ou implicitement, de les accepter sur la base de la foi.<sup>11</sup>

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-marxiste<sup>12</sup> de la sociologie bourdieusienne. Les

---

<sup>10</sup> Commission Pierre Emmanuel de réforme de l'enseignement du français dans les établissements du second degré (mise en place le 17 mars 1970).

<sup>11</sup> Ausubel D. P. (1961). Learning by Discovery: Rationale and Mystique. NASSP Bulletin, 45 (18):42.

<sup>12</sup> 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.

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 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, suivant le mouvement qui accrédite prémisses naturalistes des conceptions progressistes, et qu'entérinera la célèbre loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Nous vivons, dès lors, 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 mise en valeur de la 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 mise en commun 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 disciplines 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, d'une manière concrète, 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 les facultés rationnelles de l'homme, liant à l'origine l'humanité au divin – ce que montrent les célèbres analyses de Durkheim<sup>13</sup> - mais sur la société comme entité donnant désormais son sens à l'expérience humaine. Ainsi le thème religieux est-il intrinsèquement présent, dans son retournement même. 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.<sup>14</sup>

Une 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 la plus fondamentale de l'école ne soit pas d'ordre moral. 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

---

<sup>13</sup> E.Durkheim (1938) *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990.

<sup>14</sup> 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.

pas être atteint à partir de prémisses psychologiques réductrices. 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.