

L'école, une institution de la République asphyxiée par la réforme

En 1985, il n'existait ni Conseil supérieur de l'éducation, ni Conseil d'évaluation du système scolaire, ni Conseil supérieur des programmes, ni Conseil scientifique. On écrivait encore à la craie sur des tableaux noirs, et l'on se plaignait déjà de la baisse du niveau. Le brevet des collèges, supprimé depuis longtemps, allait être rétabli l'année suivante, tout comme la cérémonie de remise des prix du Concours général en Sorbonne, et l'on devait attendre d'avoir obtenu son baccalauréat pour aller s'inscrire en faculté en faisant la queue. En 1985, le taux de réussite à ce diplôme était d'environ 67% (identique à celui de 1970) tandis que 30% d'une classe d'âge gagnait par ce moyen le droit de poursuivre des études supérieures (contre seulement 20% en 1970). Que de changements depuis ! Le pourcentage de bacheliers au sein d'une génération s'élève aujourd'hui à 83%. Quant aux taux de réussite de la session 2021, ils sont proches de 98% dans la voie générale, 94 % dans les séries technologiques et 87 % pour le baccalauréat professionnel. Ces progrès laissent rêveurs : si un gouvernement pouvait exhiber des chiffres aussi flatteurs dans n'importe quel autre domaine où s'exerce l'action publique, on ne tarirait pas d'éloges envers les auteurs de tels exploits qui ne manqueraient pas non plus de s'en attribuer le mérite. Et pourtant, personne n'ose plus se réjouir de résultats qui, années après années, n'ont cessé de battre des records. Les gouvernements successifs eux-mêmes, de droite aussi bien que de gauche, s'abstiennent d'en faire usage pour vanter l'efficacité de leurs politiques éducatives, ces dernières étant dorénavant jugées à l'aune de tests internationaux à la méthodologie douteuse.

Si la réussite au baccalauréat est toujours, et fort légitimement, fêtée par chacun au sein des familles ou entre néo-bacheliers, nul n'en est dupe ni n'accorde à ce diplôme la moindre valeur parmi ceux qui ont besoin de s'assurer des capacités réelles de leurs détenteurs, qu'il s'agisse des enseignants des filières sélectives de l'enseignement supérieur aussi bien que des employeurs eux-mêmes. Ce qui, il y a à peine trente-cinq ans, constituait un indicateur encore assez fiable du niveau de l'instruction publique et des progrès qu'il restait à y accomplir, est devenu au fil du temps un trompe-l'œil permettant à la société tout entière de soustraire à son propre regard l'ampleur de la désinstruction nationale, que la récente fermeture des écoles pour des raisons sanitaires va sans doute encore accentuer. On pourrait être tenté de prêter aux ministres qui se sont succédés rue de Grenelle le dessein de détruire l'école, mais les procès d'intention sont vains et n'expliquent rien. Même l'objectif de 80% de bacheliers est l'effet plutôt que la cause d'une démocratisation des études secondaires et supérieures davantage subie que voulue. Ce slogan, hâtivement attribué à Jean-Pierre Chevènement lorsqu'il fut ministre de l'éducation, passe pour un objectif qu'il aurait assigné à ces successeurs, illusion encore entretenue par Xavier Darcos lorsqu'en 2002, le nouveau ministre délégué à l'enseignement scolaire se risqua timidement à le remettre en cause, ce qui conduisit malgré tout la presse à parler de « l'abandon des 80% de bacheliers par le gouvernement ». Les choses ne sont évidemment pas aussi simples mais le poids d'un slogan qui a longtemps alimenté le débat sur l'école et cristallisé certains clivages montre l'importance

du contexte idéologique dans lequel sont prises des dispositions qui en sont aussi le reflet, les représentations s'avérant être des causes parfois plus efficaces que les réformes elles-mêmes sur les évolutions du système. Assurément, l'objectif annoncé en 1985 par Jean-Pierre Chevènement d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat à l'horizon 2000 a joué un rôle dans la pression qui ne cessa de s'exercer depuis sur ce diplôme, et par voie de conséquence sur l'organisation et le fonctionnement des études secondaires dans leur ensemble. Rappelons cependant que cette annonce, si connue et en réalité si mal comprise, fut faite à l'occasion de la création du baccalauréat professionnel dont nul ne saurait contester l'intérêt même si cette filière prometteuse a depuis été négligée, pour ne pas dire sacrifiée sur l'autel de la réussite érigée en but ultime (notamment depuis qu'on y introduisit le contrôle continu). Rappelons surtout que vouloir amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ne signifiait nullement que 80% des jeunes gens dussent l'obtenir, ni a fortiori que 80% des candidats à l'examen dussent y réussir. Porter le plus grand nombre au niveau du baccalauréat, quand ce dernier attestait encore d'un niveau, procédait au contraire d'une louable ambition, celle consistant à vouloir élever le niveau général d'instruction qui devrait animer toute politique éducative digne de ce nom. Mais l'exprimer de façon si maladroite par la fixation d'un objectif chiffré parfaitement arbitraire et digne des riches heures de la planification ne pouvait que favoriser les contresens et inciter effectivement ses successeurs, ainsi qu'un bon nombre d'agents de l'institution, à se croire investis de la mission d'accorder le baccalauréat au plus grand nombre, ce qui est évidemment tout autre chose que porter le plus grand nombre au niveau du baccalauréat !

Bien entendu, les problématiques de l'éducation ne sauraient se réduire à la seule question de la dévaluation du baccalauréat même si, parce qu'il devint la clef de voûte de son organisation en supplantant le certificat d'études, sa destruction est un moment essentiel de l'évolution catastrophique d'un système scolaire qui laisse désormais parvenir jusqu'aux portes de l'enseignement supérieur de nombreux élèves en très grande difficulté et, pour une part importante d'entre eux, en état de quasi illettrisme et de dénuement culturel terrifiant. Comment en est-on arrivé là et peut-on encore se relever ?

Il faut d'abord avoir présent à l'esprit que l'éducation est le domaine du temps long, celui où la moindre réforme ne produit entièrement ses effets que longtemps après son adoption. C'est aussi, plus que tout autre, un domaine qui doit être protégé de l'humeur brouillonne et inquiète de ceux que le hasard des rencontres a porté aux affaires, comme disait Descartes, car non seulement l'éducation est en soi quelque chose de délicat qui réclame sérénité, mais c'est aussi une matière qui ne peut être bien réformée qu'avec prudence, pour ne pas dire avec sagesse. Contrairement à l'habitude qu'ont prise tous les ministres de marquer leur passage par une loi ou quelque autre réforme portant leur nom, on ne doit pas y introduire trop de changements à la fois sous peine de perdre le contrôle de ce qu'on y fait et ne plus pouvoir corriger les erreurs commises. Or c'est précisément ce qui s'est produit : l'éducation est devenue le domaine de l'action publique où la pulsion réformatrice s'est tellement donnée libre cours que nul n'est désormais en capacité de faire le bilan exact des réformes qui s'y sont accumulées et agglomérées à un rythme inouï qui s'est encore emballé au cours des dix dernières années. Le premier venu peut désormais réformer l'école sans même en avoir reçu le mandat : il n'est pas un président de Conseil régional ou un maire qui ne se permette aujourd'hui d'y prendre des initiatives dont l'impact peut être supérieur à celui des mesures prises par des ministres. Il suffit de songer à la prolifération hors de tout contrôle de tablettes, tableaux interactifs

et autres outils numériques dont les collectivités territoriales dotent les établissements sans aucun cadre réglementaire alors qu'ils sont porteurs de grands changements dont nul ne prend le temps d'examiner s'ils sont effectivement un bien. On a surtout complètement perdu de vue qu'une institution est une chose que les pouvoirs publics devraient d'abord s'efforcer de préserver et qu'il ne va pas de soi de l'adapter à tout prix à des évolutions de la société que, pour ce qui la concerne, l'école n'a pas forcément intérêt à suivre et auxquelles elle a même parfois pour fonction de résister.

La frénésie réformatrice est quant à elle indéniable. Entre 1976 et 2018, pas moins de cinq lois se sont succédées (Habby en 76, Jospin en 89, Fillon en 2005, Peillon en 2013 et Blanquer en 2018), et pas des moindres puisque presque toutes avaient l'ambition de redéfinir les fins mêmes de l'école quand il ne s'agissait pas d'en engager la « refondation » selon l'extravagant intitulé de celle de 2013. Qu'on y ajoute l'avalanche de décrets qui modifient en permanence la partie réglementaire du code de l'éducation (et qui soit dit en passant soustraient au contrôle du législateur des pans entiers de l'organisation du système éducatif), la cohorte des arrêtés qui les accompagnent ou les déclinent, les innombrables circulaires annuelles, la multitude de fiches émanant de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) qui profite de cette instabilité pour s'imposer en tant qu'autorité pédagogique et cherche à standardiser les pratiques en dépossédant les professeurs de leur liberté ainsi que de leur capacité à concevoir et inventer chaque jour, à la manière des bons artisans, et l'on conclura aisément qu'une institution soumise à un tel régime soit si affectée par cette « réformite » qu'elle finisse par en être défigurée et ne plus savoir qui elle est ni où elle va.

Il faudrait plusieurs livres pour montrer avec précision les effets concrets de tous ces changements initiés par l'autorité politique sur ce qui, qu'on le veuille ou non, est le temple de l'esprit et l'asile de l'autorité intellectuelle. Beaucoup peuvent paraître mineurs pris un par un mais sont en réalité parfaitement cohérents entre eux et avec les réformes structurelles qui les précèdent, leur préparent le terrain, et dont les dispositions qui affectent le plus le système ne sont pas forcément celles qui sont mises en avant par leurs concepteurs. Ces réformes structurelles, qui sont pourtant des réformes « systémiques » comme on dit maintenant, nul ne se soucie ni n'est en capacité d'en faire l'évaluation, pas même le Conseil national d'évaluation du système scolaire, créé en 2013 et à son tour réformé dès 2018, dont les travaux orientés sont par ailleurs aussi vains que les débats du Conseil supérieur de l'éducation ou les travaux de toutes les instances dont ce ministère se dote pour se réfugier dans un monde parallèle et maintenir soigneusement à distance le réel qui dérange. On y débat de longues heures durant de la couleur de la tapisserie sans prêter attention aux fissures qui lézardent les murs de « la maison », ignorant ou feignant d'ignorer les preuves très douloureuses de l'échec de ces politiques que sont, entre autres, les copies du baccalauréat dont l'indigence peut être confirmée par n'importe quel moniteur d'auto-école devant faire face à son tour aux difficultés de ses élèves, pourtant sur le point de devenir citoyens, à comprendre des énoncés simples.

Quelques exemples suffiront ici à rendre manifeste le caractère systémique de ces réformes, en un autre sens du mot cette fois puisque, eu égard à leurs effets et en dépit de leur variété, ces réformes font système au point de n'en former qu'une, dont des ministres mettront tour à tour en application les éléments en y apportant quelques nuances peu significatives selon qu'ils sont de gauche ou de droite afin d'entretenir auprès de leurs électeurs l'illusion qu'ils conduisent une politique de gauche ou une politique de droite. Le sujet du redoublement est un cas d'école. Comment a-t-on pu

envisager de le restreindre, jusqu'à l'interdire, en niant cette évidence que, pour pouvoir tirer profit de l'enseignement dispensé au niveau supérieur, il fallait nécessairement avoir assimilé ce qui était enseigné au niveau inférieur ? La lutte idéologique contre le redoublement aboutit donc « naturellement » à son interdiction, inscrite dans le code de l'éducation par la loi Peillon de 2013, et portant la touche finale aux mesures qui avaient eu pour effet de le rendre inefficace ou d'en faire l'objet d'une contestation quasiment systématique par les familles. La loi Peillon admit toutefois que le redoublement restait possible à titre « exceptionnel », dans certaines situations qui n'avaient cependant plus rien à voir avec les difficultés scolaires (l'interruption de la scolarité pour des raisons de santé notamment). Reste que, non seulement les professeurs se trouvaient dorénavant dans l'impossibilité de préconiser un redoublement quand ils le jugeaient utile pour l'élève, mais l'institution elle-même consentait par cette mesure à ce que ce dernier puisse passer dans la classe supérieure sans avoir le niveau lui permettant d'en tirer profit ou même de « suivre », ce qui dans la plupart des cas revenait à transformer de simples difficultés en lacunes insurmontables. Réforme en apparence mineure et pourtant funeste, aux très lourdes conséquences sur tout le système et dans son fonctionnement quotidien (fabriquant artificiellement l'extrême hétérogénéité dans la classe par exemple), mais aussi aspect particulier d'une réforme plus vaste, une réforme « systémique » visant à réorganiser la scolarité tout entière en « cycles » pour prendre en compte la diversité des rythmes d'acquisition de ce qu'on ne qualifiait alors plus de connaissances mais de « compétences ». Lorsqu'en 2017, Jean-Michel Blanquer fit croire qu'il rétablissait le redoublement, il ne fit qu'en donner la possibilité tout en lui conservant un caractère « exceptionnel », la seule différence avec 2013 étant que l'exception n'était plus définie et laissée à l'appréciation d'on ne sait qui.

On pourrait faire la même observation avec toutes les réformes : leur cadence donne l'impression que ce n'est plus le système mais la réforme elle-même qu'on réforme ; la réalité est cependant fort différente car chaque réforme laisse persister les effets que les textes initiaux avaient déjà produits ou fait semblant de revenir sur des dispositions qu'elle ne fait que conforter. Ainsi de la réforme du collège de 2016 qui fit couler tant d'encre avec ses enseignements indisciplinaires parfaitement creux et la diminution corrélative des horaires des disciplines formatrices que le ministre Jean-Michel Blanquer, après avoir fait naître chez beaucoup l'espoir qu'il y reviendrait, entérina dès son entrée en fonction par un décret apportant des modifications marginales aux modalités de passation du brevet des collèges, diplôme en chocolat par excellence, ce qui lui permettait à la fois de donner des gages à un syndicat réputé lui être acquis et de persuader le public et les chroniqueurs qu'il rectifiait le tir, comme d'autres auparavant avaient dû apaiser le climat après le passage par la rue de Grenelle de certains ministres ayant mis la profession vent debout à la manière de Claude Allègre.

L'exemple de la réforme du collège illustre très bien la continuité réelle des politiques éducatives de droite et de gauche malgré les critiques que s'adressent réciproquement les ministres qui se succèdent. Revenons un instant sur le contexte de la suppression du redoublement, à savoir la volonté d'organiser les études par « cycles » et de rédiger les programmes non plus d'après les seules connaissances à acquérir mais d'après des « compétences » à « valider ». Si on compare les textes rédigés par le Conseil supérieur des programmes entre 2015 et 2020, et malgré un changement de présidence laissant supposer qu'on allait rétablir les droits du bon sens éducatif dans des programmes truffés d'un jargon à faire pâlir d'envie les précieuses ridicules de Molière, on constate que les nouveaux programmes, quand ils ne sont pas un simple « toilettage » des précédents,

contiennent toujours autant de pages redondantes consacrées à décrire inutilement des « domaines de compétences » tandis que les connaissances y sont toujours présentées dans un notable désordre qui ouvre un boulevard à l'industrie des manuels scolaires ou à la bureaucratie de la DGESCO pour pallier l'indigence de textes mal rédigés. Or c'est bien ainsi que les choses se font, ou plutôt se défont : lentement mais sûrement, avec constance mais discrétion. Le jargon des « domaines de compétence » vient de loin, la pédagogie par « objectifs » ayant ses racines dans la nécessité où se trouvait le gouvernement américain, pendant la seconde guerre mondiale, de « former » rapidement ses soldats avant de les envoyer sur le terrain. La littérature de l'OCDE raffole de ce vocabulaire et le distille, publication après publication, auprès des gouvernements et des institutions de formation des hauts fonctionnaires qui s'en repaissent à leur tour. Relayé en outre par quelques « idiots utiles » se déclarant pédagogues bien qu'ils n'enseignent pas, ce vocabulaire a lentement diffusé comme le thé dans l'eau chaude, jusqu'à imprégner les représentations de tous ceux qui parlent avec autant d'aisance de la classe qu'ils l'ont quittée depuis longtemps (permanents déchargés des organisations syndicales, spécialistes en sciences de l'éducation notamment) tandis qu'il épargnait souvent les ministres eux-mêmes ainsi que les professeurs de terrain. Or ni les uns ni les autres ne font les réformes. Les ministres qui y accolent leur nom ne s'y intéressent que le temps de pouvoir les défendre dans l'hémicycle ou sur les plateaux, mais la technicité des textes et leur imbrication rendent indispensables à leur confection le travail acharné d'une armée de l'ombre qu'on désigne aussi parfois comme « l'État profond », composée en l'espèce des fonctionnaires de l'administration centrale, grands et petits mais tous nourris au même lait. D'où ce paradoxe que l'école est à la fois l'institution la plus réformée et la moins réformable, sauf à reprendre la rédaction du code de l'éducation de A à Z, ce qui paraît quasiment impossible et est pourtant indispensable.

Il faut cependant aller plus loin car, même si l'on prenait le temps de détailler pour chaque mesure prise les effets souvent préjudiciables qu'elles ont entraînés ou les promesses qu'elles n'ont pas réalisées, comme dans le cas des sections européennes, renvoyant dos-à-dos les gouvernements de droite et de gauche pareillement dociles à des impulsions qui sont aussi données par des institutions supranationales et notamment européennes, cela ne suffirait pas à expliquer l'état présent de l'école, ni à rendre compte du rôle des autres acteurs, celui des agents eux-mêmes ou celui des organisations représentatives dont le rôle est loin d'être négligeable dans l'accompagnement des réformes sur le terrain. La continuité de cette politique de désinstruction nationale par les gouvernants de droite et de gauche ne doit pas non plus occulter le fait qu'ils n'y prennent pas part de la même façon ni au même degré. Les gouvernements de gauche ont incontestablement un rôle plus spécifique, pour ne pas dire plus actif, dans les transformations qui ont affectées l'école car ce sont eux qui ont le plus explicitement assumé d'en changer la nature sous couvert d'en améliorer l'efficacité.

A cet égard, la loi Jospin de 1989 constitue un tournant car elle porte en germe la totalité des détériorations qui ont suivi presque mécaniquement, y compris dans la période la plus récente. En effet, même si le terrain avait été là aussi préparé, c'est la loi de 1989 qui a placé au centre du système éducatif non l'élève, comme on le dit à tort, mais sa « réussite ». C'est par cette loi que le premier article du code de l'éducation (L.111-1) reléguait l'instruction à la périphérie de l'école conçue désormais comme un moyen de « contribuer à l'égalité des chances et [de] lutter contre les inégalités sociales et territoriales ». Et c'est depuis qu'on ne désigne plus l'école comme une institution de la République mais comme « le service public de l'éducation », sans prendre conscience du

changement de paradigme induit par cette dénomination. Promise du matin au soir, du lundi au samedi et de septembre à juin par tous les textes émanant du ministère, la « réussite » est devenu le nouvel opium, sinon du peuple, du moins de « la communauté éducative » également créée par cette loi. On ne peut pas comprendre les causes de la transformation de l'école en un immense village Potmekine sans remonter jusque-là, ni comprendre pourquoi l'ampleur d'une telle transformation a pu échapper au contrôle du législateur sans voir que c'est précisément par cette loi que ce dernier s'est dessaisi de son droit de regard sur l'organisation et le contenu des enseignements. Or la suite montre qu'en laissant au pouvoir réglementaire le soin de modifier à sa guise les programmes, les horaires, les disciplines elles-mêmes, on a incité chaque ministre à « refonder » l'école pour justifier son salaire, mettant le système tout entier en tension permanente pour en arriver dans les faits à un appauvrissement des contenus, une diminution constante des horaires, l'introduction d'innombrables « heures de rien » pour occuper le temps scolaire sans instruire, et sans jamais avoir à rendre compte devant le peuple ou ses représentants de changements aussi inouïs !

Depuis 1989, année où l'on célébra la Révolution tout en liquidant l'héritage de Condorcet, la boîte de Pandore est ouverte. L'école n'instruit plus ou instruit mal, mais « garantit la réussite » et « assure l'égalité des chances » au moyen de diplômes en chocolat. Quelques bastions résistent : telle salle de classe où l'on enseigne encore à l'ancienne ; telle filière où l'on ose encore sélectionner et porter atteinte au credo de l'égalité confondue avec l'égalitarisme ; telle intelligence qui s'éveille au contact de textes classiques que des professeurs osent encore mettre entre les mains de leurs élèves en ignorant les cris d'orfraie des ayatollahs de la « cancel culture ». Quant à la vague réformatrice qui a transformé l'école en vaste antichambre de Pôle emploi, elle ne va pas tarder à s'abattre sur l'enseignement supérieur qui n'en a connu jusqu'à présent que les prémices. Malgré les apparences, tout ceci n'est peut-être pas bien grave au fond car, tant qu'il y aura quelque chose ressemblant vaguement à l'école, même par simple homonymie, il y aura des élèves et des professeurs et, sous toutes les réformes, ce sont eux et eux seuls qui font exister et perdurer la culture d'esprit. A cet égard, on a sans doute bien plus à craindre du tsunami numérique que de la déferlante réformatrice car, si la seconde souhaite l'obsolescence du professeur, la première la réalise.

René Chiche

Membre du BN d'Action & Démocratie

(Article publié initialement dans le supplément éducation du magazine *Marianne* paru en septembre 2021 et publié par AD avec son autorisation)