

A propos d'un projet de réforme

par François BOULE, Ecole Normale, Lille.

Il y a au moins deux moyens d'améliorer un système (y compris "le système éducatif") : modifier sa gestion, sa structure, sa finalité ; ou bien déclarer nuls les critères selon lesquels on pouvait le juger mauvais. On admettra que la seconde méthode est plus économique. Il devenait impossible de ne plus admettre que deux enfants sur trois passaient au moins six ans dans un cycle élémentaire prévu pour cinq années. Au lieu d'admettre que le système fonctionnait mal, on déclare qu'il est normal que le cursus soit de six ans.

Un champ de blé était envahi par les mauvaises herbes. Pour remédier à cette situation insatisfaisante, on décréta qu'il s'agissait d'un champ de coquelicots, où pousse du blé.

Les dénominations elles-mêmes ne sont pas innocentes. Le cycle élémentaire était baptisé autrefois école primaire. On signifiait ainsi une différence de nature qui l'opposait à l'enseignement secondaire. Au cours du premier, l'enfant découvre l'univers des choses, des nombres, du langage. A l'âge de la pensée formelle, de la compréhension réflexive, il pénètre dans le monde second de l'abstraction et du texte. En substituant "élémentaire", jugé moins péjoratif, on a gommé la différence, donc la signification. On préfère un espace lisse, continu, sans obstacle, donc sans directions, et sans fin (à la fois limite et but).

La critique venue d'horizons divers (parents d'élèves, physiiciens, académiciens, colonels) à l'endroit des mathématiques modernes est à disposer dans cette perspective (il serait d'ailleurs éclairant, en regard des convergences, d'examiner mieux de quels lieux elles proviennent). La mise entre guillemets des "mathématiques modernes" dans le projet même est le signe, non d'une méconnaissance dont la naïveté surprendrait, mais d'une distance prise délibérément. Ces guillemets fonctionnent plutôt comme des parenthèses. Par "des notions plus générales, issues des "mathématiques modernes" pourront permettre, ... mais en aucun cas ..." (1), on masque la transformation récente de la pédagogie, la différence radicale des finalités dans l'Elémentaire et le Secondaire. Cette fusion, proche de la confusion, ce parti-pris réducteur sont aisés à situer.

(1) R. Naby, *Projet...* p. 17 col. 1.

Les mathématiques sont instrumentales et sélectives ; du moins l'enseignement que l'on propose d'en faire. Que l'enseignant doive dépister les futurs matheux et travailler pour ceux-ci, l'Inspection Générale l'a rappelé assez souvent pour qu'il soit inutile de préciser quand et par qui. Le texte du Projet le laisse à penser, et les programmes de quatrième et troisième en sont la preuve. Que les mathématiques soient vassales de l'Economie, de la Physique, de la Biologie ; que la part du calcul, la prépondérance de l'utilisateur soient proclamées, tout cela est donné à lire en dépit d'un "oui, mais" rhétorique et courtois en faveur de la géométrie (intérêt éducatif de la rigueur (2)) et de la logique.

Dès lors qu'elle serait instrumentale, on voit que la mathématique séparerait ceux qui l'utilisent de ceux qui l'ignorent, les virtuoses des malhabiles. Le scandale est bien que dans l'Elémentaire, la Rénovation Pédagogique veut aller en direction inverse. Il n'est pas utile ici de rappeler une fois encore que c'est détourner l'esprit de la Charte de Caen et les intentions de la Commission Lichnérowicz (3).

Il serait tout à fait faux d'essayer de réduire la discussion de cette vaste option, de cette entreprise délibérée et clairement signifiée, en termes de budget, d'horaires, de programmes. Pris à la lettre, les programmes de 1970 ne sont pas si différents des instructions de 1923.

Je ne nie pas l'intérêt des polémiques pour ou contre les allègements. Quoique je trouve pratiquement et théoriquement hasardeux de fonder un propos sur les "exigences du subconscient" de "l'élève normal" comme le fait M. Hollebecke (4). "L'évaluation" qui suscite les véhémences de Mme Décombe (5) n'est pas seulement grave par le temps qu'elle réclame et la forme mathématique qu'elle revêt, mais par le sens qu'elle a, et qui relève directement du politique.

Le Projet est relativement silencieux sur l'esprit et la place de chaque discipline. Les plus optimistes verront dans ce silence le signe qu'un rajeunissement de la forme, pour d'évidentes raisons de conjoncture, ne menacerait guère une permanence de fait. Je crois que ce silence même doit être interrogé. "La nécessité de

(2) R. Haby. *Projet...* p. 4 col. 2.

(3) Bilan d'une réforme. *Science & Avenir* Numéro spécial Août 1973.

(4) A.P.M. 294 p. 541.

(5) A.P.M. 294 p. 545.

compenser les handicaps culturels, d'améliorer le rendement scolaire" (6), de faire accéder à l'objectivité n'y sont guère lisibles au-delà des intentions. Dire que l'enseignement des sciences relève de la vulgarisation scientifique, fût-elle de bon niveau, est autrement éloquent.

La réduction massive de la Philosophie en classes Terminales confirme largement le rôle utilitaire et instrumental du "système éducatif modernisé". Un article, que son auteur n'a pas voulu signer (7), prétend, en s'appuyant exclusivement sur des calculs d'horaires, que le Projet prépare la "renaissance de la Philosophie". L'argument arithmétique est à l'évidence inexact : jusqu'à présent, les élèves de Terminales recevaient en moyenne (compte tenu des diverses sections) cinq heures de cours de philosophie. Le système modernisé en prévoit trois, auxquelles s'ajoutent deux options parmi une trentaine. Il reste à savoir si ces options seront organisées partout, et si les emplois du temps les rendront possibles à tous les étudiants. Et que sera l'enseignement philosophique en classe de Première ? S'adressant à des élèves plus jeunes, il ne peut avoir ni le même contenu, ni, partant, le même but.

Il est d'autre part capital d'examiner le rapport de cet enseignement avec celui des autres disciplines et particulièrement des sciences. Un enseignement scientifique solide (qui n'est pas seulement une vulgarisation) propose des références et une base essentielles à la réflexion philosophique, pas seulement dans le champ de l'Epistémologie. Platon interdisait l'entrée de son Académie à qui n'était point géomètre. Et il est clair que la connaissance des démarches de Galilée et Newton est essentielle pour aborder Descartes et Kant. Et que l'on ne peut dissocier les recherches contemporaines de Cantor, Hilbert, Russel, Wittgenstein ... Il était déjà surprenant et presque scandaleux que les programmes de mathématiques en Terminale A ne soient qu'une réduction — la plus pauvre pour la réflexion philosophique — des programmes de Terminale D : équation du second degré, nombres complexes. Pas de Logique, pas de Physique. Ce n'est pas un hasard si les meilleures dissertations de philosophie venaient souvent des sections C. Mais que pourra-t-on retirer de cette "interdisciplinarité" en classe de Première ? Les "techniques administratives,

(6) R. Haby, *Projet...* p. 2 col. 2.

(7) *Courrier de l'Education*, mars 1975 p. 8.

industrielles et gestionnelles" représentent à elles seules trois fois plus d'options en Terminale que les mathématiques et la philosophie réunies. Je ne nie pas du tout l'intérêt à l'époque actuelle d'une présentation de ces techniques, mais il me semble contestable de vouloir les substituer au titre d'une "formation générale de l'esprit" (8) aux enseignements de philosophie et de mathématique.

Il est important et urgent de s'apercevoir que l'éducation de l'objectivité, la formation logique, l'apprentissage de la réflexion critique ne peuvent passer uniquement par une mathématique immédiatement utilitaire, une présentation hâtive et de préférence métrique de la psychologie et des sciences humaines, une philosophie au rabais. Il est important et urgent que les philosophes ne soient pas les seuls à se sentir menacés par ce "péril d'un ratatinement voulu de la pensée" (9).

(8) R. Haby, *Projet...*, p. 7 col. 2.

(9) Pierre Emmanuel, *Figaro*, 16 février 1975.