

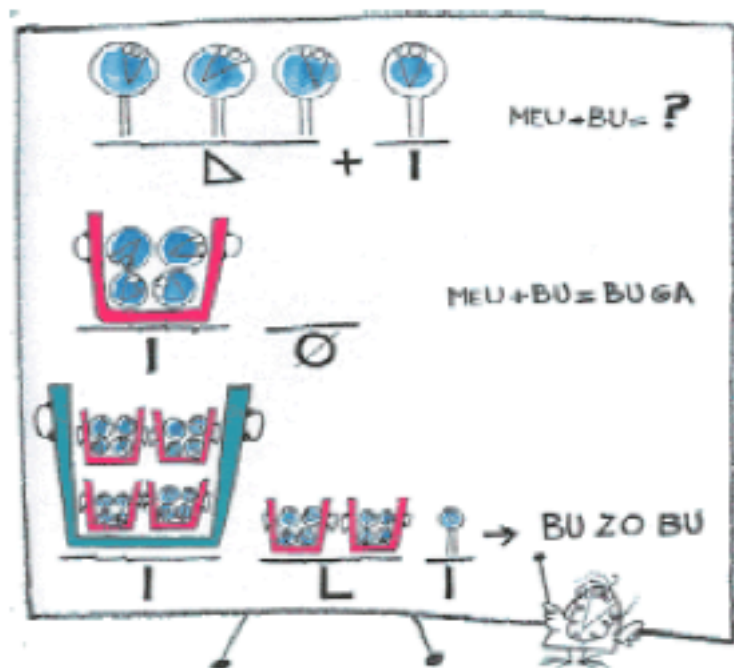
H E R M A N N



Collection Société et pensées
dirigée par GÉRALD BRONNER

L'ÉCOLE ET SON DOUBLE

*Essai sur l'évolution pédagogique
en France*



un livre de **NATHALIE BULLE**
chercheuse au CNRS

Contact : Daphnée Gravelat

Téléphone : 01 45 57 45 40 – Portable : 06 25 43 73 80

daphnee.gravelat@editions-hermann.fr

6, rue de la Sorbonne – 75005 Paris

L'intégralité de nos parutions est consultable sur
www.editions-hermann.fr

DOSSIER DE PRESSE

L'ÉCOLE ET SON DOUBLE

*Essai sur l'évolution pédagogique
en France*

un livre de

NATHALIE BULLE

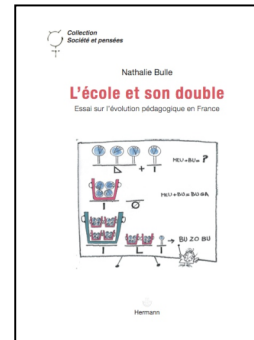
chercheure au CNRS

En librairie le 17 février 2009

ISBN : 978 27056 6820 4 – Prix : 15 €
Nombre de page : 320 – Format : 14 x 21 cm

L'ÉCOLE ET SON DOUBLE

un ouvrage essentiel pour comprendre la crise que connaît l'enseignement en France



Dans cet ouvrage est posée une question simple mais essentielle pour toutes les sociétés démocratiques et libérales. Pourquoi le processus de démocratisation des systèmes éducatifs occidentaux a-t-il justifié un recours de plus en plus important à la pensée pédagogique dite moderne et un discrédit progressif de l'enseignement des disciplines, de leurs méthodes et de leurs contenus? Cette question apparaît d'autant plus déterminante que les transformations pédagogiques n'ont pas été portées par des débats d'idées. Elles n'ont pas eu, en réalité, pour vocation d'apporter des solutions aux difficultés du moment, en vertu d'inspirations diverses. L'auteur montre que ces transformations ont suivi une voie définie en profondeur. Ceux qui orientent l'école dans cette voie entretiennent, par leur culture en sciences humaines, des représentations de l'homme et de son développement héritées du XIX^e siècle et fondées sur des bases fragiles ou fausses. Les directions prises servent ainsi, dans leur ensemble, une idée philosophique de l'homme et de la société qui dépasse les clivages politiques et remonte aux premiers développements des sciences de l'homme.

En montrant comment la démocratisation des systèmes éducatifs en Occident a suscité un appel d'idées pédagogiques opposées aux besoins fondamentaux de l'enseignement, Nathalie Bulle met au jour une série stupéfiante de croyances fausses qui se sont constituées autour de l'école, de ses enseignements et ses méthodes, de ses succès comme de ses échecs. Il n'y avait pas autant de retards scolaires qu'on le prétendait lorsqu'on a réformé l'enseignement du français dans le primaire dans les années 70 et révisé l'orientation pédagogique du collège ; les effets de la réforme des mathématiques modernes n'ont pas été ce qu'on en a dit et ne justifiaient pas la contre-réforme menée ultérieurement ; les transformations pédagogiques profondes de la fin des années 80 ont altéré la réussite des élèves, diminué leur intérêt pour les lettres et les sciences, et accentué l'inégalité des chances. Des analyses statistiques révèlent les différences en termes d'efficacité entre les méthodes pédagogiques, notamment envers les élèves issus des milieux les plus défavorisés. Des études historiques conduisent à renverser les liens établis entre autoritarisme politique et méthodes fondées sur la transmission des savoirs d'une part, entre démocratie et méthodes modernes, centrées sur l'élève, d'autre part, etc.

Cet ouvrage est sans précédent du point de vue des sources aussi bien théoriques qu'empiriques auxquelles il puise. Son intérêt est central à l'heure où des réformes sont en voie d'être élaborées pour le collège et le lycée. *L'école et son double* offre au lecteur des clés de compréhension de la crise que connaît l'enseignement et développe les principes susceptibles d'en changer le devenir.

ENTRETIEN AVEC NATHALIE BULLE

Nathalie Bulle est chercheuse au CNRS au Groupe d'Étude des Méthodes de l'Analyse Sociologique (GEMAS) et habilitée à diriger des recherches.

Elle s'intéresse tout particulièrement aux évolutions des systèmes éducatifs et de la pensée pédagogique en Occident.

Elle a publié plusieurs ouvrages et de nombreux articles sur ces thèmes : *La rationalité des décisions scolaires. Analyse comparée de l'évolution des systèmes d'enseignement secondaire français et américain au cours du XX^e siècle* (PUF 1999), *Sociologie et éducation* (PUF 2000, trad. *Sociology and Education. Issues in Sociology of Education*, Peter Lang 2008), *École et société* (dir. Avec Raymond Boudon et Mohamed Cherkaoui, PUF 2001), *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France* (Hermann, 2009). – <http://www.nathalie-bulle.com>



Comment votre ouvrage, L'école et son double, s'inscrit-il dans vos travaux de recherche ?

Cet ouvrage constitue à la fois un aboutissement et une synthèse de mes recherches sur les transformations de l'école. Je l'ai conçu pour qu'il offre à son lecteur des clés pour la compréhension des débats actuels et récurrents à ce sujet. Il est pratiquement impossible d'en saisir les enjeux si l'on n'a pas une idée claire des représentations implicite de l'homme et du développement humain qui les animent. Le livre présente aussi des résultats empiriques qui conduisent à réviser nombre de croyances fausses. J'ai voulu que mes recherches dans ce domaine offrent des bases objectives à partir desquelles les évolutions de l'école puissent être pensées.

Sur ces questions, je dois avouer que j'ai beaucoup enrichi ma réflexion lors d'un séjour d'un an aux États-Unis en 1996-97, à Chicago, où j'ai étudié les transformations du système éducatif américain. J'ai été alors frappée par les analogies qu'il était possible d'établir entre les évolutions pédagogiques des deux systèmes, à 50 ans d'intervalle. Le système d'enseignement secondaire américain s'est, en effet, massifié et transformé dans la première moitié du XX^e siècle. Ce sont en grande part les lois sur l'obligation scolaire qui expliquent la précocité de l'évolution de l'école aux États-Unis.

L'analogie la plus importante qu'il est possible d'établir entre les évolutions pédagogiques américaine et française concerne la guerre menée contre l'enseignement des disciplines et, corrélativement, le changement d'interprétation des missions de l'école. Ces changements sont marqués par le passage du sort de l'école des mains des élites académiques à celles des professionnels de l'éducation. Les analyses des intellectuels américains, témoins de ces transformations, ainsi que celles de nombreux historiens de l'éducation américains sont particulièrement intéressantes car elles bénéficient d'un recul que l'actualité des réformes en France rend difficile. Or, l'histoire de l'enseignement secondaire américain au cours du XX^e siècle est, à certains égards, celle d'un massacre pédagogique.

Vous écrivez que les enjeux des débats sur l'école ne sont pas politiques...

Non, pour l'essentiel, ils ne le sont pas. Ils dépassent tous les clivages politiques. C'est en réalité une bonne chose car on peut espérer qu'à terme les transformations de l'école pourront être fondées sur des bases objectives et, sur certains points importants, relativement consensuelles. Le malheur est que la politique divise la défense de l'école et, qui plus est, sert aux partis adverses à stigmatiser des positions qui ne sont pas fondamentalement politiques.

Comment caractériseriez-vous les grandes tendances qui s'opposent dans ces débats ?

Tout d'abord, deux grandes représentations de l'homme et de son développement s'opposent. Ces deux grandes représentations aspirent toutes deux à la libération de l'homme par l'éducation et, dans cette mesure même et autant qu'il est possible, à un progrès social. Pour la première, que je qualifierai de rationaliste, en un sens non dogmatique, le développement de la pensée humaine est spécifique, lié aux facultés rationnelles, conscientes et réflexives de l'homme. Pour la seconde, que je qualifierai de progressiste, il s'inscrit dans la continuité du développement biologique adaptatif. L'apprentissage proprement scolaire n'est alors pas supposé servir le développement général de la pensée, l'aptitude à apprendre.

Des conceptions en épistémologie se greffent à ces deux grandes orientations. Pour la première, rationaliste, l'esprit progresse par la création de modèles. La construction de systèmes conceptuels sert non seulement l'acquisition d'outils de pensée spécifiques, mais aussi la formation générale de l'esprit. La seconde, progressiste, est plus ou moins enracinée dans la philosophie du pragmatisme. D'où l'ampleur qu'elle revêt dans les pays anglo-saxons. Elle ne croit pas à l'existence d'une faculté propre, l'intelligence, qui ne serait pas influencée et guidée par des intérêts subjectifs. Elle ne croit pas en une pensée qui ne serait pas animée essentiellement par le besoin d'agir sur les choses.

Ces deux grandes conceptions de l'homme et du développement humain s'opposent moins qu'elles ne mettent en lumière deux caractères polaires de la pensée. Néanmoins, selon la psychologie du développement et l'épistémologie qui inspirent nos vues, les conceptions pédagogiques qui en découlent changent radicalement. D'où les polémiques divisant les partisans de « l'instruction » contre ceux de « l'éducation », les défenseurs de la « transmission des savoirs » contre les dits « pédagogues », etc.

Les grandes divisions politiques se partagent entre ces deux grandes orientations. Du côté de la « raison », se situent plutôt à gauche des mouvements d'inspiration « républicaine » de défense de l'école, animés notamment par des enseignants ; au centre et à droite ceux qui soutiennent un libéralisme de sens commun. Du côté que je baptise « progressiste », celui de l'« action » et de l'« expérience », se situent les courants d'idées enracinés dans les doctrines développées au XIX^e siècle autour du concept d'évolution et du modèle biologique ; plutôt à gauche, certains des courants des sciences humaines, sociologie et sciences de l'éducation notamment ; à droite, se situent les idées dites modernisatrices, et rattachées à l'« esprit capitaliste » par leurs opposants, des défenseurs de l'utilité sociale et de l'intérêt économique engageant un délestage d'enseignements auxquels ils ne rattachent pas de vertus pratiques.

Ainsi, il est bien évident que les bords politiques ne déterminent pas en tant que telles la psychologie du développement, l'épistémologie et, plus généralement, l'image de l'homme qui inspirent les idées pédagogiques à proprement parler.

Psychologies sous-jacentes et sensibilités politiques influencent concurremment l'organisation des programmes et la structure globale du système éducatif. D'où un phénomène constant de yoyo entre un réformisme pédagogique unidirectionnel, largement encouragé par certains courants des sciences de l'éducation et de la sociologie, des tendances unificatrices et des tendances différenciatrices. Comme la population scolaire s'engouffre dans tous les espaces qu'on lui ouvre, le système est en déséquilibre constant. Au bout du compte, ce déséquilibre doit être imputé à une confusion profonde touchant les missions de l'école. Cette confusion est entretenue, c'est ce que je tente de montrer, par des conceptions de l'homme et de son développement fondées sur des bases fausses, génératrices d'effets pervers multiples, et qui ne répondent pas aux attentes générales du grand public vis-à-vis de l'école.

Comment vous situez-vous par rapport aux grandes tendances que vous décrivez ?

Ma position n'est pas politique. Elle se situe à cet égard entre un néo-républicanisme et un libéralisme de sens commun.

Que peut-on attendre de la réforme du lycée dans le cadre de l'évolution du système éducatif?

On peut espérer que, dans sa philosophie, la réforme opère un retour sur 40 années de réformes dominées par des courants aux tendances culturalistes dans les sciences humaines, un retour en direction de l'homme, de l'idée de formation générale, qu'elle assouplisse en particulier la structure du second cycle constituée autour de divisions culturelles plus ou moins arbitraires. Mais si elle conduisait, par rapport à la situation actuelle, à un affaiblissement des exigences académiques de certains des cursus potentiels, elle n'atteindrait pas ses objectifs.

Les lycées depuis l'après-guerre ont connu trois grandes réformes structurelles : 1965, 1981 et 1992. Avant 1965, c'est le latin qui partageait les cursus nobles des moins nobles, dès le début du secondaire. Ces derniers ne se retrouvaient qu'au niveau du baccalauréat, mathématiques, philosophie ou sciences expérimentales. Après 1965, à l'opposition qui marquait, jusqu'au deuxième baccalauréat, les cursus secondaires entre les « classiques », littéraires ou scientifiques, et les « modernes », scientifiques, s'est substituée une opposition entre les « littéraires » et les « scientifiques ».

On assistait alors à un mouvement important d'expansion des scolarisations. Entre 1950 et 1966, en 15 ans, on est passé de 5% à près de 13% de bacheliers généraux dans une génération, ce qui correspondait à un changement fulgurant. On a voulu, en rendant le latin optionnel dans toutes les sections, créer des cursus plus homogènes dans l'enseignement général en espérant augmenter les chances de réussite des élèves. Pour que les choix d'orientation aient tous un sens positif, les filières ont été constituées autour de grands « axes culturels » et préprofessionnels: les lettres, les sciences divisées à partir de la première entre les sciences dures et les sciences de la vie, et les sciences économiques. La spécialisation de la section littéraire, contre sa vocation antérieure à la formation générale de l'esprit, ne pouvait que lui porter préjudice.

Sous l'influence des approches structuralistes en vogue à cette époque, marquée tout particulièrement par la critique néo-marxiste, on a réformé dans la période suivante l'enseignement du français lui-même. Ces approches s'inspirent du modèle offert par la linguistique. Elles considèrent que les éléments d'un ensemble sont définis par les relations qu'ils entretiennent avec les autres éléments de cet ensemble. L'idée de culture, dans cette perspective, se confond avec son sens anthropologique. Elle représente un système de pensée plutôt qu'un développement particulier de la pensée. Ce sens particulier associé à la notion de culture est à la source d'une réinterprétation profonde du rôle de l'enseignement général.

L'intention était de privilégier, dans le primaire, l'oral par rapport à l'écrit, le groupe par rapport à l'individu. Comme l'écrit Liliane Lurçat dans *La destruction de l'école élémentaire et ses penseurs*, on a opposé l'usage culturel de la lecture, l'importance que l'on accordait au patrimoine littéraire dans la formation de l'esprit, à l'idée que la lecture sert à s'informer et se documenter. Dans le secondaire, les objectifs de l'enseignement du français ont été déplacés de la formation littéraire et de l'approche de l'humain en général vers l'apprentissage de la communication, etc. On s'est trompé, car l'oral ne s'est jamais plus mal porté. Il bénéficie en réalité de la formation à l'écrit. La section C s'est retrouvée non seulement la section la plus exigeante du point de vue académique, mais aussi la plus généraliste. D'où son succès.

Mais l'enseignement littéraire a été brisé non tant par la concurrence de l'enseignement scientifique que par l'abandon de l'idée de formation littéraire à proprement parler, en cédant à une interprétation réductrice de la culture et des cultures. On tend en outre, sous l'influence du progressisme pédagogique, à séparer le développement des habiletés intellectuelles du progrès dans l'apprentissage des savoirs. Il n'y a donc plus de raison de faire violence aux élèves par des travaux inscrits dans les logiques disciplinaires. Faire du latin par exemple, ce n'est plus se former l'esprit en apprenant à jongler entre deux langues aux structures différentes, mais avant tout prendre un petit bain de culture antique.

Quels ont été les effets des réformes de 1981 et de 1992 sur ces évolutions ?

Les deux réformes structurelles importantes qui ont succédé à celle de 1965, celle de 1981 et celle de 1992, ont eu pour objectif central de « rééquilibrer » les sections. La réforme de 1981-82 qui prolonge dans le second cycle la réforme Haby du collège, a retardé les divisions des parcours en créant la classe de seconde de « détermination » (autrefois divisée entre séries scientifiques, littéraires, économiques, techniques etc.), les séries C et D de première étant par ailleurs rassemblées en une seule section scientifique. Le grand changement de la période vient de la politique d'ouverture menée après 1985 par Jean-Pierre Chevènement, en direction notamment des baccalauréats professionnels. Cette ouverture a, comme on le sait, conduit à une expansion fulgurante du baccalauréat général, en particulier de la filière scientifique. Entre 1985 et 1992, on est passé de 30 à 51% d'une génération accédant au baccalauréat, dont 32% obtenant un bac général contre 20% en 1985 ; de 33500 à 63000 reçus au bac C, soit presque un doublement (contre une augmentation de 18000 reçus au bac D, et de 25000 reçus environ pour chacun des bacs A et B).

On aurait pu se féliciter de ces résultats. Mais tout s'est passé alors comme si, le baccalauréat accueillant désormais plus de la moitié d'une génération, l'enseignement secondaire devait réinterpréter ses missions. D'où la catastrophique loi d'orientation sur l'éducation de 1989 prétendant mettre l'élève au centre du système, et sa continuation par la réforme de 1992, qui s'inscrit dans le cadre de la rénovation pédagogique des lycées. Il est rare qu'en matière d'éducation un échec apparaisse aussi clairement et soit pourtant aussi peu connu du grand public.

En quelques années, l'enseignement général a perdu près de 5% d'une génération, les enseignements littéraires et scientifiques étant les plus touchés, et malgré tous les efforts pour faire du baccalauréat une simple formalité, efforts qui contribuent à masquer la chute globale et manifeste du niveau de réussite des élèves. Ces effets ont été analysés en particulier, pour le cas des mathématiques par un professeur, Daniel Duverney.

Quels objectifs visaient les changements pédagogiques dont il s'agit ?

On peut résumer la réforme de 1989-1992 par le réformisme pédagogique global et, au lycée, par une spécialisation outrancière des filières pour lutter contre le succès du bac C. Cette spécialisation a sans doute contribué à la désaffection relative pour les lettres et les sciences. Mais, étant liée à une diminution de l'accès à l'enseignement général, elle révèle plus généralement un infléchissement des potentiels littéraires et scientifiques développés par l'école. On a prétendu placer l'élève au centre du système. En réalité, cette « décentralisation » interne de l'enseignement est conçue contre les apprentissages disciplinaires à proprement parler. Elle dément le rôle de la maîtrise progressive des construits disciplinaires dans le développement de la pensée. D'autres pédagogies, scientifiquement mieux fondées défendent au contraire à la fois l'activité de l'élève et la transmission explicite des savoirs. Par delà les querelles d'école, les présupposés en psychologie et en épistémologie en jeu relèvent du vrai et du faux.

Pourquoi a-t-on opéré ces formes de rénovation pédagogique que vous jugez néfastes ?

Ceux qui ont œuvré pour la rénovation pédagogique du système éducatif ont vraiment cru que les pédagogies dites nouvelles permettaient la quadrature du cercle, tout au moins qu'une conception non idéologique, scientifique de l'enseignement, serait plus juste et plus efficace. Compte-tenu du système de doctrines et de croyances qui inspiraient et qui inspire encore nombre de ceux qui s'intéressent à l'école, il est logique d'accorder crédit aux courants des pédagogies que je qualifie de progressistes. Mais ces pédagogies sont fondées sur une erreur fondamentale. Ce que je montre en particulier dans mon livre, c'est que cette cohérence d'ensemble tient en grande part à un héritage commun de ces doctrines : l'idée même d'évolution et plus particulièrement le modèle biologique d'évolution et d'adaptation qui fait de l'individu le

produit de son milieu. En matière pédagogique, ces croyances satisfont aussi une vision simple et donc presque intuitive de l'apprentissage, que l'on voudrait largement inductif. Cette vision se veut scientifique. Mais encore, elle répond au modèle démocratique du lien social, constitué par des relations horizontales libérées de toute autorité normative intrinsèque.

Le rapprochement du modèle démocratique de lien social et de ces formes d'apprentissage fondées sur des relations horizontales est lui-même un produit du modèle biologique d'évolution et d'adaptation qui inspire l'ensemble de ces conceptions. On est donc en face d'un système d'arguments fortement circulaire qui, comme l'a bien montré Raymond Boudon, est propice à leurrer celui qui le soutient. Au total, on a cru qu'en important ces principes pédagogiques dits modernes ou progressistes, on améliorerait la qualité de l'enseignement tout en progressant dans l'organisation démocratique de la société.

Quelle erreur fondamentale a-t-on commise ?

Si l'évolution a préparé l'homme pour l'acquisition de certaines compétences de base, ces dernières ne constituent pas les modèles de tout développement cognitif. Au contraire, le développement des formes de connaissance et d'habiletés qui renvoient aux « fonctions mentales supérieures » s'inscrit en rupture avec le modèle biologique, comme le défend un psychologue russe que l'on tient aujourd'hui pour le « Mozart de la psychologie », sans utiliser nécessairement à bon escient ses travaux, Lev Vygotsky. Vygotsky est né la même année que Jean Piaget, en 1896, mais il est mort bien plus tôt. Il oppose la spécificité de la transmission culturelle au sein du processus scolaire, et le développement de la pensée par l'expérience, alors que les psychologies progressistes identifient ces deux formes de développement. Pour Vygotsky, l'enseignement à proprement parler permet d'approfondir et d'étendre les possibilités réflexives des élèves. Il suscite le développement intellectuel même, que l'on voudrait depuis Piaget notamment, plus ou moins spontané, indépendant des enseignements scolaires. C'est une erreur grave. Il faut se déprendre des vieilles théories de la psychologie dite génétique et rebâtir notre approche de l'enseignement sur des bases psychologiques solides.

Toute la vogue de l'expérimental et de l'expérience à l'école s'enracine dans ces croyances qui relèvent de présupposés psychologiques et épistémologiques erronés. Elle renvoie à l'un des aspects de la pensée humaine, mais ce n'est pas celui qui est le plus important du point de vue du rôle spécifique de l'école. Un nouvel équilibre est nécessaire, qui doit permettre de retrouver toute l'importance, en sciences, de la pensée démonstrative, hypothético-déductive et, en lettres, de la formation grammaticale et de l'écrit. Les allègements auraient dû toucher les ramifications superflues des enseignements, non ce que l'on tient pour difficultés qui, non seulement fait la saveur des disciplines, mais permet de les présenter sous leur vrai jour et de les mettre au service du développement cognitif.

Vous parlez de transmission des savoirs, pourquoi l'oppose-t-on à l'idée de transmission de compétences ?

La transmission des savoirs désigne l'acte général d'enseigner en indiquant qu'il s'inscrit dans le cadre d'une structure disciplinaire. Le développement des compétences est une des conséquences de cet enseignement. Je préfère, quant à moi, parler de développement des habiletés mais je désigne par là en même temps quelque chose de plus général, qui prend en compte la synthèse propre opérée par l'individu dans le développement de sa pensée. Ces développements sont par ailleurs indissociables de l'acquisition de connaissances à proprement parler, lesquelles constituent le tissu sur la base duquel la pensée peut accéder à des niveaux supérieurs de maîtrise.

Vouloir transmettre des compétences et non plus des savoirs, c'est contester, dans la voie tracée par le progressisme pédagogique, le rôle joué à cet égard par les cadres disciplinaires et les enseignements explicites. Le choix des termes est ici orienté par des présupposés psychologiques

et épistémologiques. Hannah Arendt¹ 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. L'idée suivant laquelle il ne s'agit pas d'enseigner des savoirs, mais d'inculquer des savoir-faire, participe de cette même croyance.

D'où une évolution paradoxale de l'école qui prétend encourager la créativité d'un côté, et ne transmettre plus des savoirs, mais des compétences ou des savoir-faire de l'autre. En se privant progressivement des cadres disciplinaires, l'enseignement fini par transmettre des recettes, à l'encontre de ses objectifs profonds. L'abstraction n'est pas une fermeture à la réalité mais au contraire une ouverture à différentes réalités concrètes. Il est, comme l'écrivait dans un livre qui a fait date, Jean-Claude Milner, des savoirs stratégiques qui ouvrent la pensée à des familles d'autres savoirs. Ce sont ces savoirs qu'il faut enseigner en priorité, parce que ce sont les moins versatiles. Cet enseignement doit lui-même se constituer progressivement, de manière explicite, de ses formes simples et élémentaires vers ses formes élaborées. C'est sur la base de figures abstraites, qui simplifient le réel mais en même temps lui donnent sens, que la pensée crée de nouveaux liens, de nouvelles possibilités de compréhension.

Au total, transmettre des savoirs plutôt que des compétences, c'est se fonder sur le sens le plus général de l'acte d'enseigner pour encourager le développement cognitif et la création. Faire appel, sur cette base, à l'activité de l'élève, sans préjugés progressistes ou pragmatistes, passe par le travail, l'effort, les exercices au tableau noir comme disait Alain. On ne grimpe pas sans mal sur les épaules des générations passées.

Quelles conséquences négatives possibles de la réforme de la classe de seconde évoquiez-vous ?

Si l'on affaiblit à nouveau les exigences des curricula ou des programmes d'étude possibles, dans l'espoir de diminuer le taux des redoublements, on fait fausse route. Une nouvelle population accédera à l'enseignement général qui n'y trouvera pas de solutions d'avenir et les problèmes scolaires que l'on voudrait diminuer seront toujours aussi présents. L'enseignement général ne doit pas être une monnaie de singe. Autrement dit, si l'on veut que les élèves réussissent mieux, il ne faut certainement pas diminuer les exigences intrinsèques aux apprentissages effectifs, mais mieux les y préparer.

Pensez-vous à de nouvelles évolutions de l'enseignement primaire ou à une réforme du collège ?

Les deux. Les évolutions récentes de l'enseignement primaire, avec un renforcement des enseignements du français et des mathématiques et, corrélativement, un retrait du « constructivisme » pédagogique, vont dans le bon sens. Mais elles sont insuffisantes. Les mesures prises pour l'enseignement primaire sont insuffisantes parce qu'on en sous-estime le potentiel, en vertu notamment d'erreurs d'évaluation des retards scolaires que j'explique dans mon livre. On avait environ 30% de retardés scolaires réels au CM2 au tournant des années 1970s et 20% au tournant des années 2000s. Cette diminution de 10% en trente ans est corrélative de l'évolution du rôle joué par l'école élémentaire dans l'économie globale du système éducatif. Ce gain ne justifie en aucune manière la diminution drastique et destructrice des apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire, et aurait pu être réalisé sans cela.

On a préféré affaiblir de plus en plus les contenus des programmes et les attentes opposées aux élèves, affaiblissements encouragés par la constitution des cycles en 1995 (le cycle 2 regroupe par exemple la grande section de maternelle, le CP et le CE1), qui accentuent l'hétérogénéité des acquis des élèves.

Par exemple, sauf problèmes spécifiques qui nécessitent une aide particulière, les enfants sont tous capables d'apprendre à lire et à écrire en un an au niveau du cours préparatoire. Ils ne devraient pas le quitter sans ce bagage minimal sachant que les enseignants au CE1 ne peuvent se

¹ H.Arendt (1954), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p.235.

consacrer à l'« alphabétisation ». Or les méthodes de lecture d'inspiration globale, enracinées dans les conceptions naturalistes du développement cognitif, sont encore largement utilisées. Elles entraînent une perte de temps importante et inutile en portant le déchiffrage, la construction des liaisons entre phonèmes et graphèmes (son/ signe écrit du son), au terme du processus d'apprentissage. Sans remettre en cause le principe de la liberté pédagogique, les professeurs des écoles doivent être rendus conscients de l'importance que revêt l'apprentissage systématique et précoce des correspondances phonèmes-graphèmes pour prévenir les difficultés d'accès à la lecture.

En matière d'aide spécialisée, que pensez-vous de la suppression des postes de RASED (réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté) ?

Les conditions de l'enseignement sont très inégales en fonction des secteurs. Dans certaines écoles, le temps consacré à la discipline pure réduit fortement le temps consacré aux apprentissages. Dans d'autres, la situation est si dramatique, que l'enseignement y est pratiquement impossible. Un réseau tel que celui des RASED est précieux. Compte tenu des heures allouées désormais au soutien des élèves en difficulté dans l'ensemble des écoles, je proposerais que son action soit en particulier concentrée sur les écoles des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Il pourrait ainsi venir renforcer le corps enseignant, en œuvrant à prévenir les problèmes scolaires dès la maternelle, et en accompagnant tout particulièrement l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire.

Quelles vont être, d'après vous, les évolutions du collège ?

Dans la réforme du collège se situe la clef qui conduira à une reprise en main du système éducatif, ou à sa dérive inéluctable. Le collège est le nœud du système pour une raison bien simple. C'est la prolongation des scolarisations obligatoires jusqu'à 16 ans, par conséquent dans l'enceinte du collège, qui a justifié sa remise en cause comme lieu décisif de partage des parcours vers les différents types d'enseignement. Ce partage a été translaté vers le début du lycée. Du coup, le collège a représenté un espace neuf, un enjeu pour les partisans du réformisme pédagogique.

L'échec de la réforme Haby à créer un espace indifférencié qui intègre les élèves précédemment orientés vers des filières parallèles de remédiation, de préapprentissage ou d'apprentissage, a été récupéré pour servir la remise en cause des missions fondamentales du collège. Peu à peu s'est imposée l'idée qu'il représentait un enjeu social et que cet enjeu se mesurait à sa capacité à inculquer à tous une culture commune conçue comme préparation à la vie dans une société démocratique. Les savoirs utiles dans la vie sont dans cette voie opposés aux savoirs dits savants et la formation du citoyen aux exercices intellectuels associés à la structuration des savoirs disciplinaires.

L'opinion publique a été peu à peu préparée à l'idée que le collège devait trouver une identité propre, affirmer une autonomie pédagogique par rapport aux différents types d'enseignement auxquels les élèves seraient confrontés par la suite, dès lors qu'ils s'orienteraient pour effectuer des premiers choix engageant leur avenir professionnel. Par ailleurs, elle ne peut mesurer l'ampleur des changements réalisés et en cours, car les objectifs pédagogiques affichés servent les finalités générales de tout enseignement : l'implication de l'élève, la construction de ses savoirs, l'équilibre des formations et la préparation à la vie, le développement de « savoir-faire », l'adaptation à la diversité des intérêts et des besoins, voire la préservation de l'excellence etc.

Entre un enseignement primaire réduit comme peau de chagrin à la transmission de quelques « compétences » fondamentales dont on espère que le collège corrigera les manques, un collège voué à constituer un ciment culturel en marge de l'enseignement des disciplines, et un lycée consacré à préparer des orientations professionnelles sur des bases académiques de plus en plus fragiles, il n'y aurait plus place pour la formation générale de l'homme, de ses habiletés multiples, d'une culture propre que chacun peut développer pour lui-même toute sa vie. D'où l'idée qui ne

cesse de progresser, suivant laquelle les « enseignants » ne doivent pas s'attacher comme ils le font aux savoirs qu'ils transmettent, que leur métier est autre.

Que pensez-vous de la réforme du Capes et de la création de Masters dédiés aux métiers de l'enseignement ?

L'annonce du recrutement des professeurs au niveau bac+5 paraissait au départ une bonne idée, puisqu'elle pouvait avoir pour conséquence de court-circuiter le rôle joué par les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) sur la préparation du concours et la formation professionnelle des enseignants. On sait que les IUFM créés par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, pour unifier la formation des enseignants du premier et du second degré, ont été des instruments de la propagation des idées progressistes en matière pédagogique. Nombre de livres révélateurs ont été publiés sur le sujet, parmi eux le *Journal d'une institutrice clandestine* de Rachel Boutonnet et *L'imposture pédagogique* d'Isabelle Stal. L'élévation d'un an du niveau formel d'accès au Capes serait une bonne idée, sans la création de Masters enseignants, avec un concours du Capes maintenu sous sa forme académiquement exigeante et le stage d'un an, avec responsabilités sur le terrain, des candidats reçus.

Les dispositions prévues peuvent faire craindre au contraire que les derniers bastions de la défense de l'école, les enseignants passionnés par leur métier parce que la réussite de leur enseignement dépend justement de leur capacité à faire partager le goût de leur discipline, ne disparaissent. La difficulté du Capes engageait nombre de candidats à ne présenter le concours, non au niveau bac+3, mais bac+4 ou bac+5, après une ou deux années de Master, en préparant en même temps l'Agrégation. L'affaiblissement du niveau académique du concours et la séparation des Masters enseignants des autres Masters entraînent en réalité une modification grave du profil des futurs enseignants et de leur identité professionnelle. Cette évolution risque d'entraîner des conséquences plus destructrices que celles engendrées par la création des IUFM.

L'importance du niveau académique du corps enseignant, pour la réussite des élèves et la réduction de l'inégalité des chances, a été mise en évidence par toutes les études comparatives réalisées depuis plus de quarante ans. Les résultats de sociologues de l'école bourdieusienne vont aussi aujourd'hui dans ce sens. Contrairement à nombre d'idées reçues, les enseignants qui ont les meilleurs résultats dans les collèges réputés difficiles sont les enseignants qui sont les plus à l'aise vis-à-vis du savoir qu'ils enseignent, et sans complexe au regard des idées martelées dans les IUFM, ce sont notamment les agrégés. À la fin des années 70, des résultats d'études comparatives de ce type ont inspiré aux États-Unis un mouvement pour l'excellence dont le rapport bien connu, *A Nation at Risk*, a constitué le manifeste. Il a fallu que les résultats de l'école secondaire américaine soient devenus alarmants pour que telles études soient prises au sérieux. Elles montrent que les facteurs institutionnels qui favorisent la réussite des élèves et s'avèrent avoir les effets les moins discriminants sur les résultats des enfants issus des milieux défavorisés sont les suivants : l'exigence académique des cursus, la qualité du corps enseignant, la personnalité du chef d'établissement ainsi que la clarté des objectifs institutionnels. Cette clarté se traduit par le caractère explicite des exigences et des normes, la visibilité des règles de fonctionnement et des critères de réussite.

Y a-t-il selon vous une solution en ce sens pour le collège ?

Pour comprendre qu'il y en a, il suffit de revenir un peu sur l'histoire du collège. À leur création, les collèges d'enseignement secondaire (CES) étaient divisés en trois filières censées présager de la longueur et du type des études futures en fonction des niveaux de réussite scolaire. Les deux premières filières, qui rassemblaient au début des cursus 80% des élèves, ont très vite vu leurs programmes et horaires fusionner, en 1968. Ces filières ont elles-mêmes entièrement fusionné, on le sait, lors de la réforme Haby en 1977. Loin d'avoir été mis en échec, la constitution d'un noyau commun d'enseignements répondant aux objectifs de l'enseignement des disciplines, a donc été réalisée avec succès de 1968 à la fin des années quatre-vingts. Mais toutes

les réformes du collège réalisées depuis quarante ans ont été faites pour les 15 à 20% d'élèves qui, comme le relevait un inspecteur général de l'Éducation nationale en 1980, Jean Binon « se trouvent dès la fin du CM2 en situation d'échec scolaire à peu près définitif... On ruine le dispositif d'enseignement pour eux, ajoutait-il, sans parvenir à ce qu'ils en tirent profit. » Pour ces élèves en situation de grande difficulté, il faut se convaincre que les problèmes qu'ils rencontrent doivent être résorbés le mieux possible bien en amont des cursus scolaires, avant que l'accumulation des difficultés n'entraîne des retards irrémédiables.

La variété des profils des élèves doit être considérée comme une richesse sur laquelle il s'agit de construire. René Haby déclarait lui-même en 2001 que l'on avait sans cesse supprimé la diversité des contenus proposés au lieu de la renforcer. Mais la diversification du système doit rester raisonnable contrairement à l'exemple offert par le modèle anglo-saxon qui, dans ce qui le constitue proprement, tend à être éclaté en enseignements spécifiques et appliqués. Le modèle anglo-saxon est inspiré par des idées plus ou moins rattachées à la philosophie du pragmatisme. Il sacrifie à une soit disant diversité des intérêts immédiats, le sens réel de l'apprentissage scolaire, l'accès progressif à des niveaux supérieurs de connaissances, de compétences et d'habiletés grâce à une structuration des enseignements des niveaux plus élémentaires vers des niveaux plus élaborés.

Quelle serait selon vous la réforme idéale ?

Pour respecter la structuration progressive des enseignements dans les différentes disciplines et la constitution d'une base commune sur laquelle les enseignements ultérieurs peuvent s'appuyer, une nouvelle organisation des curricula du collège à la classe de seconde, qui change relativement peu les structures existantes, est à mon avis possible qui constituerait une amélioration notoire de la situation actuelle.

D'une part un tronc commun définirait comme aujourd'hui chaque niveau de classe. Il rassemblerait les disciplines fondamentales de culture générale telles que, principalement, l'histoire-géographie, la physique, les sciences de la vie et de la terre, organisées en unités de valeurs annuelles. S'y ajouterait le sport. Les enseignements en français et en mathématiques devraient de leur côté être conçus comme une série de modules ou d'unités de valeurs semestriels à parcourir. Les horaires consacrés aux disciplines du tronc commun, du français et des mathématiques, coïncideraient au moins aux horaires actuels. À ce corpus de disciplines de base s'ajouteraient les options obligatoires de langues vivantes, les options facultatives de langues anciennes et, en sus, un choix, chaque semestre, de deux modules parmi un ensemble de modules optionnels, adaptés aux niveaux des classes dans lesquelles les élèves se situeraient. Ces modules se substitueraient aux enseignements actuels de dessin, de musique et de technologie qui gagneraient en efficacité s'ils n'étaient pas obligatoires. Ils introduiraient des enseignements d'approfondissement et de découverte dans les disciplines de culture générale, le sport, dans des domaines techniques, artistiques ou professionnels ainsi que de nouveaux enseignements tels que l'histoire de l'art ou l'histoire des sciences. Une option de sciences appliquées aurait par exemple pour objet d'amener les élèves à la compréhension de ce que signifie l'énergie, la robotique, les micro et nanosciences. Une option en physique pourrait ouvrir à la compréhension des grandes hypothèses de la physique et du développement des idées qui s'y rapportent. Une option en biologie permettrait aux élèves de s'intéresser à des domaines tels que la génétique, les micro-organismes etc. Une option en histoire leur permettrait de développer leurs savoirs historiques sur des thèmes et des périodes spécifiques etc. Il s'agirait d'éveiller des vocations, d'ouvrir les perspectives des enseignements du tronc commun, sans nuire à la structuration des connaissances que ces derniers ont vocation d'assurer.

Au total, l'accès à la fin du collège, puis à la fin de la seconde, aux différentes filières d'enseignement, générale, technologique et professionnelle, dépendrait du nombre des modules validés en français et en mathématiques, et de l'obtention des unités de valeur requises dans le cursus commun et dans les modules optionnels. Un cursus correspondant à un programme de base devrait être parcouru par tous les élèves. Il couvrirait formellement, en mathématiques et en

français, une période de deux ans qui pourrait s'étendre à quatre ans, voire plus, en fonction des difficultés particulières rencontrées.

Cette organisation présenterait de nombreux avantages. Elle favoriserait l'accès de chacun à un niveau de compétences, d'habiletés et de connaissances élevé, sans constitution de filières, tout en veillant au développement par tous d'une culture générale. Cette organisation permettrait aussi que les enseignements des lettres et des mathématiques recouvrent leur véritable vocation en matière de formation des habiletés intellectuelles. Ainsi pourraient être réhabilités l'écrit en français et la démonstration en mathématiques qui sont importants pour le développement de la pensée logique et des facultés d'expression. La clarté des critères et des normes de la réussite jouerait positivement sur l'égalité des chances. Par ailleurs, la possibilité offerte à tous de franchir toutes les étapes menant aux différents types d'enseignement des lycées serait une garantie d'équité. Quelque soit l'établissement et sa population scolaire, les conditions d'accès à chaque module d'enseignement, en mathématiques et en français notamment, seraient les mêmes. Dans les collèges dits difficiles, des enseignements aux meilleurs niveaux continueraient à être assurés. La modularité des rythmes de parcours assurerait par ailleurs que les enseignements soient toujours profitables à ceux qui y sont exposés.

Comment cette organisation s'articulerait avec une réforme du lycée ?

Une réforme du lycée, dans la mesure où l'on parviendrait à améliorer la qualité des formations générales des élèves en amont des cursus, présente un degré d'urgence moindre. Elle devrait être telle qu'elle permette de retrouver les dominantes des formations existantes tout en rendant possibles des approfondissements en harmonie avec la diversité des profils des élèves et la diversité même de l'enseignement supérieur.

Un intérêt majeur de la logique modulaire est d'adapter les parcours et leur rythme aux profils des élèves sans les alourdir, le cas échéant, par des redoublements généraux. À ce sujet, contrairement aux croyances répandues, les redoublements pendant la scolarité de base ne sont pas interdits dans un pays tel que la Finlande. Ils sont limités en vertu notamment d'une modulation relative des exigences communes, qui s'accompagne de l'offre de possibilités optionnelles d'approfondissement.

Comment situer-vous le modèle finlandais ?

Les points forts du modèle finlandais sont, me semble-t-il, la reconnaissance sociale du métier d'enseignant, l'adaptation relative à la diversité des élèves et le soutien précoce des difficultés scolaires. Mais au-delà de ces caractères, son succès est relatif et limité. Il n'est pas celui qu'on croit. Considérons l'enquête internationale PISA où les résultats des élèves finlandais se distinguent depuis quelques années. Ce succès est relatif parce que, comme le notent des professeurs de l'APMEP (l'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public), la différence globale observée entre la France et la Finlande disparaîtrait totalement si l'on mettait de côté, en France, les 10% de jeunes qui réussissent le moins bien. Or, si l'on tient compte des différences spécifiques des populations des deux pays, la meilleure performance de l'école finlandaise perd tout sens. Mais encore, cette meilleure performance est elle-même limitée car, comme le notent encore les membres de l'APMEP, PISA n'évalue pas la qualité générale des systèmes éducatifs en jeu. Elle n'évalue pas les compétences en mathématiques par exemple, mais se limite à ce que l'OCDE juge essentiel pour la vie ordinaire de tout citoyen (ce qui est nommé officiellement "mathematical literacy"). Les contenus des questions de PISA, qui s'adressent à des élèves de 15 ans, couvrent seulement environ 15% des contenus des programmes du collège français, c'est à dire du programme étudié par plus de 85% des jeunes concernés. Le niveau des compétences testées serait en réalité adapté au niveau de la première année du collège et non de sa dernière année. Le travail sur les fractions, la résolution d'équations ou le raisonnement géométrique n'y figurent pas.

Le système finlandais est, d'un point de vue pédagogique, inspiré par le modèle anglo-saxon. Sorti des mathématiques de tous les jours, ses performances sont plutôt très moyennes, comme l'attestent d'autres enquêtes internationales visant à évaluer des compétences plus générales (IEA 1981, TIMSS 1999) ou des enquêtes nationales menées par exemple dans des instituts polytechniques (l'une d'elle montre que 65% des étudiants finlandais testés, soit 1560 sur 2400 n'ont pu résoudre un problème élémentaire nécessitant la différence de deux fractions et la division du résultat par un entier). Les professeurs de l'enseignement supérieur en Finlande, dans les universités et écoles d'ingénieur, s'alarment en réalité de la chute du niveau des étudiants et dénoncent le cercle vicieux qui consiste à devoir retravailler des concepts qui auraient dû être maîtrisés au lycée et qui ne l'ont pas été parce qu'au lycée le temps a dû être employé à revoir des concepts qui auraient dû être acquis au collège. Ils dénoncent la faiblesse ou l'absence des bases communes de connaissances sur lesquelles il est possible de construire au niveau supérieur.

Rappelons que notre enseignement était, il y a un quart de siècle encore, l'un des meilleurs au monde. L'enquête internationale menée par l'IEA (*International Project for the Evaluation of Educational Achievement*) en 1981, testant le niveau atteint par les élèves après huit années de scolarité obligatoire, rend compte des excellents résultats en mathématiques des élèves français, qui étaient, sur de nombreux sujets supérieurs à la moyenne du quartile supérieur (les 25% les meilleurs), les neuf pays enquêtés étant, outre la France, l'Angleterre, la Belgique, l'Écosse, les États-Unis, la Finlande, le Japon, les Pays-Bas, et la Suède.