

Nathalie Bulle (2009), Entretien pour *La Quinzaine Universitaire* n° 1317/10 octobre, p.18-22.

Le S.N.A.L.C. a été longtemps seul, voix clamant dans le désert, à dire que la massification de l'enseignement secondaire manquait l'enjeu de la démocratisation véritable de la transmission du savoir. Depuis quelques années son discours est tenu par d'autres voix, bien diverses. Le propos même des media fait chaque jour plus de place à nos thèses. C'est l'analyse experte d'une sociologue, très sensible à notre engagement, que nous nous proposons de faire connaître ici.

Dans *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France* (Hermann, 2009), Nathalie Bulle pose 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 ?**

Voici un ouvrage que le SNALC vous recommande vivement. Notre analyse du système scolaire et nos critiques se voient confortées par une chercheuse au CNRS (Groupe d'Etude des Méthodes de l'Analyse Sociologique-GEMAS, Paris), au parcours atypique.

Ingénieur grande école, devenue philosophe et docteur en sociologie, ses recherches ont été développées dans trois domaines, travaux portant sur les méthodes mathématiques appliquées à l'analyse comparée de l'inégalité des chances, travaux portant sur l'épistémologie des sciences sociales et particulièrement sur la modélisation de l'action humaine et travaux de sociologie de l'éducation portant sur l'évolution pédagogique notamment en France et aux Etats-Unis.

Les réponses apportées sont une véritable remise en cause des « credo » qui alimentent encore le discours des « pédagogistes », face aux dénonciations des « républicains ». Son rappel de la réalité historique de l'évolution des cursus scolaires en Amérique du Nord devrait éclairer l'autre rive de l'Atlantique. Ce n'est pas encore le cas.

Nathalie Bulle a publié plusieurs ouvrages et de nombreux articles sur l'Ecole : *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), *Ecole et Société* (avec Raymond Boudon et Mohamed Cherkaoui, PUF 2001).

I- Vous développez dans votre ouvrage l'idée selon laquelle ce sont les sciences de l'homme aux 19^e et 20^e siècle qui ont influencé en profondeur les changements pédagogiques dits modernes et les ont fait reposer sur des bases fausses. Pouvez-vous expliquer ?

Tout d'abord, il s'agit bien d'une influence des sciences de l'homme, mais non d'une responsabilité à proprement parler, si l'on devait en rechercher une. Les sciences de l'homme ne sont pas unitaires, différents courants se sont opposés dès le départ. Aussi, il faut aussi se demander pourquoi un type d'approche plutôt qu'un autre inspire, en particulier et au moins pour un temps, les évolutions

pédagogiques. L'influence exercée par certains courants des sciences humaines sur la pensée pédagogique moderne peut être mieux comprise si on la met en perspective historique, si on saisit le rôle joué par la question éducative dans la société moderne avancée.

Les grands facteurs qui sous-tendent très généralement les changements pédagogiques à un moment donné de l'histoire d'une société, sont de trois ordres. Il s'agit en premier lieu des nouveaux besoins éducatifs suscités par les transformations économiques et sociales. Aussi véritables qu'ils puissent être, ces besoins tendent à être surestimés. Nous avons une tendance symptomatique à ne sentir que les besoins nouveaux, à oublier ceux qui sont plus silencieuses parce qu'ils ne mobilisent pas notre attention, mais qui ne sont pas moins essentiels. Il s'agit en second lieu des représentations de l'homme et de son développement qui inspirent les solutions pédagogiques apportées en réponse à ces besoins éducatifs. Il s'agit en troisième lieu des luttes pour la définition des réponses pédagogiques qui opposent les acteurs des systèmes éducatifs, politiques, religieux etc.

Les sciences de l'homme jouent aujourd'hui bien sûr un rôle important sur le deuxième ensemble de facteurs, touchant les transformations des représentations de l'homme qui sont privilégiées par la pensée pédagogique dite moderne, constructiviste ou progressiste. Cette dernière n'a pas inventé l'idée d'activité de l'élève. C'est le modèle d'humanité qu'elle privilégie qui donne un nouveau sens au développement humain et à l'idée d'activité. Ce modèle rationalise le discrédit dont les savoirs et, plus généralement, la formation de l'esprit font l'objet aujourd'hui. Il s'enracine dans des philosophies sociales développées au 19^e siècle autour de la révolution darwinienne.

Ce qu'ont en commun toutes les grandes perspectives philosophico-sociales développées au 19^e siècle, c'est une « loi du milieu » qui voit l'homme comme évoluant très schématiquement par interaction avec son environnement, au même titre que les autres espèces vivantes. Il ne s'agissait plus d'expliquer « l'humanité par l'homme », mais au contraire « l'homme par l'humanité ». Les premiers développements des sciences de l'homme, la psychologie en particulier, se sont faits sur ces terrains, avec des questionnements suscités par les problématiques naturalistes. Les rôles conférés à la raison et à l'action, dans le développement humain, s'en sont trouvés inversés. L'erreur commise a été de négliger la dimension spécifiquement humaine de ce développement, la transmission des « outils » intellectuels médiateurs de la pensée.

Les sciences humaines, pour se constituer comme sciences, ont pris modèle sur la biologie, en s'appuyant sur les conceptions naturalistes. Différents courants en portent encore les marques. Les sciences de l'éducation se sont dans l'ensemble appuyées sur une psychologie supposée scientifique, mais reposant sur de telles impasses. Les conceptions qui en découlent occultent le rôle joué par la transmission des savoirs, autrement dit la transmission de construits culturels, conceptuels et scientifiques, sur le développement de la pensée. Elles discréditent les enseignements et exercices disciplinaires, le rôle du maître comme « transmetteur ».

On peut expliquer maintenant l'investissement de l'école par des représentations fausses du développement humain à l'aide du troisième ensemble de facteurs : les acteurs de ces changements,

notamment politiques. Les pouvoirs publics se trouvent pris au piège de la crise que traverse l'école lorsqu'elle vient à former la majorité des jeunes d'une génération. Devant la situation de crise suscitée par les attentes contradictoires qui pèsent sur l'école, les pouvoirs publics ont progressivement « démissionné ». Mais cette démission ne se donne pas pour ce qu'elle est, bien au contraire. Ici intervient l'éducateur progressiste. Les acteurs politiques trouvent chez lui un discours qui sert la vie politique. Ce n'est pas un hasard si les idéaux progressistes ont investi l'école américaine dans les premières décennies du 20^e siècle, alors que son enseignement secondaire était en voie de massification, et plus d'un demi-siècle plus tard notre école. La naturalisation de l'école par les sciences de l'éducation, version progressiste, nourrit une version idéalisée de la société démocratique où ses contradictions sont surmontées. L'apprentissage est censé retrouver ses lois propres. La transmission artificielle des savoirs cède la place au bonheur d'apprendre, d'apprendre à apprendre ; l'effort à l'intérêt ; la culture individuelle qui différencie à la culture commune qui réunit, qui se construit collectivement ; l'école segmentée, « disciplinaire », à l'école ouverte, intégrée, active, extension éducative de l'environnement naturel etc. Cette imagerie n'a rien à voir avec la réalité des situations scolaires quotidiennes, ni avec les conditions véritables du développement intellectuel. Les politiques scolaires entretiennent désormais le rêve moderne de progrès et de justice avant de répondre aux besoins réels du développement intellectuel et culturel.

II- Vous montrez dans votre ouvrage que le progressisme pédagogique privilégie la formation des citoyens, la préparation à la vie collective et à l'action ; l'enseignement dès lors n'a plus pour finalité la formation rationnelle, humaine et individuelle. Vous écrivez que « l'enseignement général n'ambitionne plus tant de servir les développements individuels que de contrôler les rapports interindividuels » et développez même dans un chapitre qui pourrait prêter à polémique, l'idée selon laquelle l'anti-intellectualisme des pédagogies modernes fait bon ménage avec tous les totalitarismes. Pensez-vous donc que malgré les objectifs qu'il affiche, le progressisme pédagogique pourrait porter en lui les germes d'une dégénérescence de la démocratie ?

Absolument, en tous les cas il porte les germes d'une dégénérescence des ambitions de la démocratie. L'égalité des individus, en un sens ontologique, rend compte de ce que toutes les relations de pouvoir dans les régimes démocratiques sont enracinées dans les sociétés. Dans le processus de démocratisation politique, l'autorité ne disparaît pas, mais elle ne fait plus appel à une élite conçue comme supérieure par essence, dotée de capacités particulières à se rapprocher de principes tenus pour transcendants. L'individu devient à cet égard un centre vital.

La société est devenue, dans l'univers idéologique associé au processus de démocratisation, le lieu de constitution d'un nouveau modèle d'humanité qui tend à se constituer contre le modèle qu'avait promu l'ordre ancien, en opposition radicale aux prémisses de ce dernier. A l'idée de transcendance, ce modèle oppose celle d'immanence, à l'hétéronomie, l'autonomie, à l'ordre hiérarchique, l'ordre égalitaire, à la transmission de l'ordre reçu, sa construction, à une société tournée vers le passé, une société orientée vers l'avenir. C'est un mouvement que retrace Marcel Gauchet dans *La démocratie contre elle-même*. Le mouvement d'individualisation qui accompagne l'avènement des sociétés modernes faisait planer le spectre de la « dissolution sociale ». D'où l'idée, qui domine les préoccupations éducatives de l'éducateur progressiste, selon laquelle l'école est désormais légataire de la fonction socialisatrice de l'Eglise, et qu'avec la fin du rôle social du prêtre, commence celui du maître d'école.

On assiste ainsi à l'investissement de l'école par des représentations qui animent les croyances politiques des sociétés modernes, croyances qui jouent un rôle de substitut du religieux, croyances centrées non plus sur l'homme comme expression du divin, mais sur la société comme entité donnant désormais son sens à l'expérience humaine. L'interdépendance entre « cellules » avec une vie propre évoque l'idée d'organisme. Cette idée d'organisme a été appliquée dans des contextes politiques et sociaux avant même qu'elle ne soit utilisée par la biologie. Le modèle d'humanité promu à travers elle donne la préséance aux relations interindividuelles sur les développements individuels. Il est significatif à ce sujet que les finalités de l'éducation viennent à être définies dans certains textes comme « l'art, l'aptitude et la compétence de communiquer avec le plus grand nombre possible de communautés ». Ce point de vue particulier tend dangereusement à occuper de plus en plus tout l'espace éducatif.

La disjonction entre démocratie et autoritarisme politique ne se fait pas entre « action », « expérience » et « transmission », « savoirs », mais entre participation intellectuelle et abdication de la raison. Les idées d'activité et d'expérience sont au cœur même des dictatures post-démocratiques. Le sociologue Karl Mannheim expliquait à ce sujet en 1933 que ces dernières diffèrent de manière essentielle des régimes autoritaires pré-démocratiques. Pour ces derniers, obtenir l'obéissance des masses n'était pas un problème, puisqu'ils pouvaient toujours compter sur la docilité de l'homme de la rue. Les premières doivent d'abord mobiliser les forces des masses pour atteindre le pouvoir, et contrôler ensuite les effets potentiellement adverses de la diffusion des énergies vitales dans la société. Les démocraties ne sont pas en général détruites de l'extérieur, mais du jeu de facteurs « auto-neutralisants » qui se développent à l'intérieur du système démocratique. La 'docilité' dans les régimes autoritaires aristocratiques et l'auto-neutralisation dans les démocraties correspondent à deux types de stupidité socialement induits, précise Mannheim. Le premier tient à la masse des individus écartés des moyens d'acquérir de nouveaux savoirs. Dans les démocraties, d'un autre côté, on observe souvent l'échec du penser et de l'apprendre dû au fait que les individus laissent une organisation ou machinerie quelconque penser pour eux.

III-Pensez-vous que votre discours, favorable à la réhabilitation des savoirs disciplinaires et à la transmission des connaissances, a des chances d'être entendu au pays du « socle commun de connaissances et de compétences » à l'heure où le Sénat vient de voter un amendement favorable à l'expérimentation du livret de compétences préconisé par Martin Hirsh dans son livre Vert sur la Jeunesse ?

On ne doit pas minimiser la signification, idéologique, de ces évolutions. La notion de compétence non seulement exprime une orientation instrumentale des apprentissages scolaires, mais invite à leur abstraction des cadres disciplinaires et des enseignements explicites en faveur d'une psychologie du faire, de l'expérience etc.

Il est assez curieux que l'on ne cherche pas à tirer parti des expériences étrangères à ce sujet. Des mouvements en faveur du développement d'enseignements « intégrés », regroupant différentes approches disciplinaires, faisant coopérer professeurs et élèves autour de situations d'apprentissage définies par les intérêts et expériences des élèves eux-mêmes, ont dominé les évolutions de la *junior high school* (qui correspond en général aux trois premières années de notre collègue) à la fin des années 1940s notamment, et se sont soldés par un échec cuisant. Les psychologues de l'éducation aux Etats-Unis étaient convaincus à l'époque que les enfants se développaient en fonction de deux types de facteurs, génétiques et environnementaux. Le rôle rationnel joué par les construits et exercices disciplinaires n'intéressait pas les transformations pédagogiques.

Le discours progressiste sert la vie politique, et le socle commun est là pour prouver que les acteurs politiques s'occupent de l'école mieux que jamais puisqu'ils ont inscrit dans la loi la promesse d'offrir à tous les jeunes un « kit de survie intellectuelle ». Certaines thèses avancent qu'en période de crise et d'affaiblissement de la crédibilité gouvernementale, les programmes d'évaluation sont mis en place non pas tant pour servir l'école et l'apprentissage, mais pour faire peser la responsabilité des résultats de l'école sur les enseignants.

Cependant on peut aussi considérer les objectifs du socle commun non pas avec les lunettes du progressisme pédagogique, mais avec celles des idéaux républicains. L'égalité des chances a d'abord été conçue comme la possibilité offerte à tous les enfants de suivre un curriculum intellectuellement formateur. Le rôle de l'enfant était d'en tirer parti. A cet égard, un programme commun de base existe depuis longtemps. Depuis la fin des années 1920s l'enseignement dispensé dans les petites classes des lycées (disparues au début des années 1960s) a été progressivement assimilé à celui des écoles primaires. L'expansion de l'enseignement secondaire a fait émerger une nouvelle conception de l'égalité des chances en la centrant sur les effets mêmes de l'enseignement, et conduisant à l'extrême au souci d'égalisation des résultats. Le socle commun est un aboutissement de cette évolution. On connaît bien les effets pervers de la réduction opérée par les points de vue enfermant le problème des

inégalités à l'intérieur de l'école. C'est pourquoi le socle ne saurait être l'objectif assigné à l'enseignement obligatoire. Mais on peut s'interroger sur les moyens d'assurer véritablement à tous une éducation intellectuelle de base digne de ce nom. Or, les problèmes posés par les apprentissages fondamentaux ne pourront être résolus si des enfants sortent du CP sans savoir lire. C'est donc à cet objectif que l'action publique devrait s'attacher, pour la réussite même du projet du socle. On tend aujourd'hui à s'inspirer du modèle éducatif finlandais sur bien des points où il échoue en réalité. Il en est un où il semble s'avérer efficace, c'est celui de la prévention de l'échec scolaire précoce.

IV- Comment expliquez-vous la réussite de la Finlande dans l'enquête Pisa ?

L'objectif de Pisa est de mesurer les performances des élèves de 15 ans pour la conduite de la vie quotidienne. C'est ce que les analystes de l'OCDE entendent par « littératie ». Dans cette optique, les tests sont indépendants de tout programme d'enseignement. Les spécialistes qui se sont penchés sur la question ne peuvent néanmoins définir ce que Pisa évalue en réalité. Il pourrait s'agir d'un certain potentiel des élèves que je qualifierai d'académique. Ce dernier renverrait à des habiletés générales, aptitudes ou bon sens, et à des compétences de base nécessaires pour comprendre et décoder les tests proposés. Pour autant que l'institution scolaire soit concernée, les résultats de Pisa sont sensibles au succès des apprentissages fondamentaux, très en amont des cursus.

On comprend mieux dès lors que les résultats des élèves finlandais à Pisa, ne portant pas sur les acquis disciplinaires, puissent contraster avec l'avis porté par les professeurs de mathématiques finlandais, dans le supérieur, qui accusent la faiblesse des élèves dans cette discipline. Par ailleurs, contrairement à une idée reçue, le succès du modèle scandinave, hormis la Finlande, n'est pas particulièrement bon à Pisa, en dessous de la moyenne en lecture et dans la moyenne en mathématiques, il est proche de celui de la France.

Il s'agit donc de comprendre plus précisément ce qui, spécifique à la Finlande, explique la bonne réussite relative des élèves finlandais dans les apprentissages de base. Je ne peux que citer rapidement les facteurs principaux qui se détachent. Tout d'abord, la correspondance graphèmes-phonèmes très forte en finlandais facilite les premières phases de l'apprentissage, et ne suscite aucune querelle de méthode. La lutte contre l'échec précoce est par ailleurs développée plus que partout ailleurs. Des classes à effectifs très faibles sont par exemple constituées pour les élèves les plus en difficulté. Ces conditions se conjuguent avec des facteurs socio-historiques. La culture de discipline de la population finlandaise la démarque des autres sociétés nordiques. Par ailleurs les enseignants bénéficient d'une confiance

importante de la part du public, les carrières de l'enseignement sont prisées, leur accès relativement sélectif. Les enseignants du primaire sont restés dans l'ensemble pédagogiquement conservateurs, malgré les grandes évolutions qui ont affecté leur formation.

La conclusion est dramatique : on va puiser en Finlande les idées qui sont à la source non pas de la réussite de l'école finlandaise, mais des problèmes préoccupants auxquels ce pays doit faire face aujourd'hui.

V- Que pensez-vous des réformes actuellement en cours (lycée, masterisation) ?

Toucher aux exigences du Capes quant à la maîtrise des savoirs disciplinaires serait une grave erreur. La question de la « professionnalisation » de la formation des enseignants a fait l'objet de toute une littérature en sociologie des professions à l'étranger, car ailleurs c'est déjà une vieille histoire. Les nouveaux besoins en formation sont analysés comme issus de luttes menées par un groupe de statut en vue d'établir un monopole d'expertise sur un territoire social particulier. Ces analyses montrent que dans bien des contextes, les premiers défenseurs, et les premiers bénéficiaires du projet de « professionnalisation » des enseignants, ne sont ni les professeurs, ni les syndicats d'enseignants. Ce sont les formateurs des enseignants dans les départements de sciences de l'éducation. Notons aussi que le concept de « professionnalisation » des enseignants a tendu à revêtir des sens différents suivant les pays, et à certains égards opposés. Aussi cette variabilité met-elle bien en évidence son rôle politique.

La réforme du lycée, de son côté, devrait être précédée par une réforme du collège et pourrait alors se montrer ambitieuse. Une telle réforme devrait permettre de surmonter les problèmes engendrés par la structure même du système. Ses objectifs majeurs seraient les suivants : mieux répondre à la diversité des profils individuels, rendre les choix plus progressifs et notamment bannir les séparations précoces entre « littéraires » et « scientifiques », sans affaiblir les programmes des différentes disciplines. Il s'agirait au contraire d'en réévaluer les objectifs par l'offre de niveaux d'approfondissement adaptés.

VI- Vous pointez comme véritable cause de l'inégalité des chances les inégalités décisionnelles face à l'école. Pensez-vous qu'une réforme de l'orientation pourrait favoriser l'égalité des chances ?

Au fur et à mesure que les niveaux de vie dans la population se sont élevés et que la demande d'éducation a augmenté, on a affaibli les exigences des enseignements scolaires en prolongeant ainsi la

durée des apprentissages fondamentaux. Avant l'inégalité des chances était en premier lieu une conséquence des choix devant l'école, à réussite égale. Au moment de la suppression du concours d'entrée en sixième, à la fin des années 1950s, une enquête avait par exemple révélé que parmi les élèves d'un niveau supérieur au niveau moyen des admis, 20% n'étaient même pas candidats. Aujourd'hui, les inégalités qui se développent, à potentiel égal de réussite, viennent en conséquence de choix effectués à l'intérieur de l'école, notamment parce que le système est beaucoup moins homogène qu'auparavant. Il s'agit de choix géographiques, choix d'établissement, choix d'investissement dans le travail scolaire, etc. Ces choix se traduisent au final en termes de réussite. La réduction de l'inégalité des chances demanderait que les enjeux de l'investissement éducatif soient clarifiés par des exigences académiques plus explicites, exigences qui, à un moment donné, séparent aujourd'hui ceux qui les ont anticipées des autres. Elle demanderait par ailleurs que, dans chaque établissement, les niveaux d'approfondissement les plus élevés soient accessibles aux élèves qui peuvent en bénéficier. Enfin, aider un élève à s'orienter commence par lui donner les moyens de se confronter *véritablement* et assez tôt, suivant ses inclinations et sans engagement brutal, aux savoirs académiques, techniques ou manuels. Un système d'orientation, en dehors des conseils et information de base, me fait penser à une agence matrimoniale.

VII- Vous ébauchez à la fin de votre livre une proposition de « modularisation » des enseignements. Pensez-vous qu'une telle réforme soit réalisable ?

La modularité peut signifier beaucoup de choses, dont certaines ne sont pas souhaitables. Les curricula doivent en particulier respecter la construction progressive des savoirs, mais devraient permettre une individualisation des progressions dans certaines disciplines, les plus cumulatives. Les élèves du collège pourraient avancer à des rythmes différents, en mathématiques et en français, sans que l'on constitue des filières ou des classes de niveau. Au lycée, une modularité relative, conçue en termes de niveaux d'approfondissement, pourrait mettre fin au partage des curricula en divisions culturelles, arbitraires d'un point de vue pédagogique.

VIII- Vous avez choisi les Shadoks comme illustration de couverture. Est-ce une manière de suggérer que l'évolution pédagogique en France pourrait être synthétisée par une devise Shadok bien connue : « en essayant continuellement, on finit par réussir, donc plus ça rate, plus on a de chances que ça marche » ?

Oui, chez les Shadok, la situation est satisfaisante dès lors que les politiques scolaires continuent à TRES BIEN RATER. La réforme Shadok de l'école n'était pas très au point, mais ils avaient calculé qu'elle avait quand même UNE CHANCE SUR 1 MILLION DE MARCHER. Et ils se dépêchaient de bien rater les 999999 premiers essais pour être sûrs que le millionième marche. Et puis... Si demain les élèves n'étaient toujours pas contents, eh bien, ils le brûleraient jusqu'au bout, Le Professeur.