

Nathalie Bulle (2012), « L'efficience peut-elle faire école ? », in *Un combat pour l'école, Actes du colloque de la FNEC-FP FO*, Paris FNEC FP-FO, p.16-19.

## L'efficience peut-elle faire école ?

Les transformations constantes de notre système éducatif alimentent dans le grand public l'illusion de son adaptation continue aux besoins économiques et sociaux de notre temps. Or, et c'est son drame, l'école est aujourd'hui investie par la politique, en un sens réducteur. Les sciences humaines et sociales proposent à son sujet des diagnostics dominés par des partis pris interprétatifs, largement convergents. Les idées les plus simplificatrices sont véhiculées, quasiment à l'unisson, par les médias. Elles relayent des antinomies factices qui font obstacle à toute réflexion ou débat, telles que savoirs versus compétences, formation par les disciplines versus adaptabilité des individus, etc. La majorité de nos concitoyens est trompée, assurée que l'école doit poursuivre le modèle de rénovation qui prévaut dans les autres systèmes éducatifs en Occident. Les comparaisons internationales alimentent elles-mêmes un processus de globalisation des solutions éducatives. L'enquête PISA<sup>1</sup> cautionne, loin de toute analyse approfondie, des idéaux éducatifs dans l'air du temps. A l'instar des agences de notation des pays ou des auteurs du classement de Shanghaï, les experts et technocrates de l'OCDE s'arrogent le droit de noter nos institutions et donc celui bien plus pernicieux et exorbitant d'en orienter les politiques. Mais encore, demandons-nous si un pays de 65 millions d'habitants disposant de peu de ressources naturelles peut tenir le rang intellectuel et économique qu'il tient aujourd'hui sur la base de solutions éducatives globalisantes.

L'interprétation superficielle des résultats d'une enquête internationale aussi importante que PISA, qui vise à évaluer le niveau des élèves de quinze ans dans les pays membres de l'OCDE et les pays partenaires, a conduit le public français à retenir - outre des performances globalement très moyennes de nos élèves - deux idées aussi trompeuses l'une que l'autre. La première a trait au « grand écart français », suivant lequel les moins bons élèves français sont parmi les plus mauvais de l'OCDE et les meilleurs parmi les meilleurs au niveau international. La seconde idée est celle d'une influence plus forte en France que partout ailleurs du milieu social sur la réussite. Il n'en fallait pas plus pour faire du modèle français un repoussoir, l'image avérée qu'en brossait déjà ses ardents critiques néo-marxistes, bourdieusiens et autres dans les années soixante et soixante-dix – ces deux idées sont du reste développées dans le récent ouvrage *L'élitisme républicain* de Baudelot et Establet spéculant sur résultats de PISA 2006. Notre système ne s'adresserait qu'aux meilleurs élèves. Autant de poncifs qui encouragent à poursuivre la politique du pire, la voie même des solutions qui ont mené à l'affaiblissement inquiétant du système éducatif français dont témoigne PISA depuis sa création, en

---

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment.

2000. Une analyse plus approfondie de ses résultats – limités par le champ de l'enquête qui ne vise qu'à mesurer des compétences générales des élèves – conduit aux grands constats suivants :

Premier point. Le système éducatif français se positionnait en 2000 parmi les premiers systèmes éducatifs de l'OCDE du point de vue des performances moyennes de ses élèves, si l'on prend en compte les niveaux socio-économiques de départ des familles. Par ailleurs, on n'observait en 2000 aucun « grand écart » français : les différences entre les meilleurs élèves et les moins bons étaient inférieures à la moyenne des pays de l'OCDE. Enfin, le rôle joué par les avantages socio-économiques sur la réussite des élèves était alors comparable à ce que l'on observait en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Deuxième point. Les contreperformances des élèves français – et notamment des moins bons - révélées par PISA 2009, mais déjà et surtout par PISA 2006, sont des faits que l'on peut tenir pour nouveaux du point de vue des évaluations internationales – révélant l'effondrement des plus scolairement fragiles. De même, le « grand écart français »<sup>2</sup> et l'accentuation de l'impact des ressources socio-économiques sur la réussite traduisent, et pour cause, les effets de politiques menées notamment dans les années 1990.

Troisième point. Nos meilleurs élèves français ne sont pas, ou plus, sur la base des résultats de PISA, parmi les meilleurs d'un point de vue international et cela, je ne le souligne que pour mettre en évidence une idée fautive. Le quart le plus performant est, depuis PISA 2000, 10<sup>e</sup> sur les 27 pays présents en 2000<sup>3</sup>.

Quatrième point. Les pays scandinaves donnés pour modèles par la philosophie éducative qui domine aujourd'hui les systèmes éducatifs de l'OCDE – Finlande mise à part - sont contreperformants à PISA si l'on tient compte des avantages socio-économiques moyens de leurs élèves.<sup>4</sup>

Maintenant, il est particulièrement aberrant de juger de la qualité de notre système éducatif, sa propension à susciter la créativité, l'adaptabilité, ou à développer les compétences en mathématiques

---

<sup>2</sup> Prenons l'exemple de l'évolution des performances des élèves en mathématiques entre 2000 et 2009, en considérant les pays membres de l'OCDE présents en 2000. La moyenne des performances des élèves français a diminué de 517 points à 497, en passant en-dessous de la moyenne de l'OCDE, 500. Le quart le plus faible de la population d'élèves se situait en-dessous du score de 457 en 2000 (10<sup>e</sup> pays sur 27 si l'on compare les scores maxima en mathématiques du quart le moins performant des élèves dans les différents pays participants) et en-dessous du score de 429 en 2009 (17<sup>e</sup> position sur les 27 pays OCDE présents en 2000), son maximum perdant ainsi 28 points, tandis que le quart le plus performant se situait au-dessus du score de 581 en 2000 et au-dessus du score de 570 en 2009, son minimum perdant ainsi 11 points. Sur ces bases, la différence entre le quart le moins bon et le quart le meilleur était inférieure à la moyenne de l'OCDE en 2000 est parmi les plus élevées en 2009. Sources : OCDE (2001), *Connaissances et compétences des atouts pour la vie* (Paris, OCDE), pp. 279 et 303. OCDE (2010), *PISA 2009 Results* (Paris, OCDE), vol.I p.224 et vol.II p.153.

<sup>3</sup> On compare ici les scores minima en mathématiques du quart le plus performant des élèves dans les différents participants.

<sup>4</sup> Cf. N.Bulle (2010), « L'imaginaire réformateur. PISA et les politiques de l'école », *Le Débat*, n°159, mars-avril p.95-109 : <http://skhole.fr/l-imaginaire-r%C3%A9formateur-pisa-et-les-politiques-de-l-%C3%A9cole>.

des élèves, pour autant qu'il existe encore dans sa singularité, à travers le simple prisme des résultats bruts de PISA et non d'une réalité bien plus générale et plus vaste. Je ne vois pas, finalement, ce que nous pourrions attendre d'une finlandisation de la société française. Mais la vertu de PISA est de mettre en lumière des évolutions et je me permettrai ici de les commenter très brièvement.

Si on fait aujourd'hui un constat d'échec des politiques de démocratisation, ce n'est pas ce qu'on ne les a pas menées suffisamment loin, c'est parce qu'elles ont été fondées sur un grand nombre d'idées fausses. Donc nous pouvons nous donner encore les moyens de corriger les erreurs commises. Or, une grande erreur a été la suivante.

Nous avons été intellectuellement conditionnés par la sociologie de l'éducation dans les années 1960s et 1970s, à penser l'inégalité des chances comme relevant quasi exclusivement de problèmes internes à l'école, liés en particulier à son enseignement, ce qui a conduit à casser ce qui marchait en réalité, avec sans aucun doute des besoins d'évolution, mais auxquels on a répondu dans l'ensemble, et cela notamment depuis la fin des années 1980s, par des solutions qui se sont révélées désastreuses.

La question de l'inégalité des chances doit être pensée dans un cadre plus vaste, dans son cadre social, au lieu de cela on affaiblit la capacité de l'institution à jouer son rôle pédagogique, au sens large, son rôle de transmission culturelle et de formation intellectuelle.

Je ne vais pas reprendre l'historique d'évolutions que tout le monde connaît bien ici.

On observe aujourd'hui un déplacement de la pensée éducative dite progressiste allant politiquement de la gauche vers la droite, toujours centrée sur des questions d'enseignement, mais qui met désormais en jeu les notions de compétences, d'employabilité de l'individu, une soit disant utilité pour un marché du travail compétitif. Mais les orientations pédagogiques en cause, ont les mêmes racines intellectuelles que celles développées dans les années 1990 et 2000, elles naviguent dans le même bain réducteur. A cet égard, la question de fond au cœur des pseudos- débats qui ont défrayé la chronique de l'école n'oppose pas ceux qui mettent la pédagogie au centre et ceux qui mettent la transmission au centre, cela n'a aucun sens et il n'y a aucun sens à mon avis à dépasser une opposition qui, fondamentalement, n'a jamais été.

Une des questions de fond est en réalité toujours la suivante : l'apprentissage des savoirs et j'ajoute son apprentissage intelligent, actif et par là-même nécessitant la médiation de la parole du maître, de sa compréhension profonde de la discipline qu'il enseigne, joue-t-il un rôle dans le développement de la pensée, ou le savoir n'est-il au fond qu'une ressource assimilable à de l'information. Cette séparation entre un savoir-ressource et une pensée qui connaît un développement autonome permet de comprendre la réduction des problématiques éducatives et leur recentrement sur le développement de compétences (quand on ne parle pas carrément de transmissions de compétences) en marge de l'apprentissage structuré et progressif des disciplines.

Il y a derrière cela des présupposés psychologiques qu'il n'est pas lieu de développer ici et qui remontent aux doctrines évolutionnistes, les doctrines mêmes qui ont fait le lit du progressisme pédagogique dans les pays anglo-saxons. Elles ont conduit, aux Etats-Unis aussi à mettre au centre du

système des questions d'adaptation et d'efficacité sociale. Ce sont de tels principes qui émergent à travers les problématiques d'employabilité, questions importantes en elles-mêmes, mais qui supposent aujourd'hui que la formation intellectuelle sur la base de l'apprentissage structuré des disciplines s'oppose aux qualités professionnelles, or c'est le contraire.

Mais encore l'école ne doit-elle pas œuvrer à ce que les élèves subordonnent leurs aspirations professionnelles à une éthique sociale ? Ce n'est justement pas en les persuadant que leur valeur se mesure à leur employabilité, définie par un monde orientée vers le profit.

Comme le disait un auteur à ce sujet même au xix<sup>e</sup> siècle, si vous voulez qu'une montre marche, ne commencez pas à en briser le ressort. Or, le grand ressort ici n'est pas le calcul utilitaire, c'est le besoin de savoir, de connaître, c'est l'amour de la vérité pour elle-même, et plus justement d'un point de vue épistémologique, le *souci* de vérité. C'est par cette curiosité, cette passion que l'enseignement aura su faire naître que peut se développer chez l'élève un idéal, susceptible d'être mis au service du bien commun et non de la réussite et du profit individuel.