

Nathalie Bulle (2011), « Libérons l'école », *Sociétal*, 74 : 30-35.

Libérons l'école

Une spirale d'idées fausses

Les transformations constantes de notre système éducatif alimentent l'illusion de son adaptation continue aux besoins économiques et sociaux de notre temps. Or, et c'est son drame, il est aujourd'hui investi 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 PISA¹ 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 Shangai, 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. Bien étroite est alors la marge de manœuvre des pouvoirs publics face à la subjectivation de l'espace éducatif.

Des comparaisons internationales perverses

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 brossaient 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. Il n'en fallait par ailleurs pas plus pour tranquilliser les esprits les plus avertis

¹ Programme for International Student Assessment.

sur la capacité du système à renouveler les élites françaises : il ne s'occuperait en fait que de cela. 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 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 :

- (1) 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.
- (2) 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 »² 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.
- (3) L'« élite » scolaire française n'est pas ou plus parmi les meilleures internationales. Le quart le plus performant est, à PISA 2009, 10^e sur 27³.
- (4) Les pays scandinaves donnés pour modèles par la philosophie éducative qui domine aujourd'hui les systèmes éducatifs de l'OCDE – Finlande mis à part - sont contreperformants à PISA si l'on tient compte des avantages socio-économiques moyens de leurs élèves.⁴

² 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 444 en 2000 (10^e 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 (20^e position sur les 27 pays OCDE présents en 2000), tandis que le quart le plus performant se situait au-dessus du score de 571 en 2000 et au-dessus du score de 570 en 2009. 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 et parmi les plus élevées en 2009. Sources : OCDE (2001), *Connaissances et compétences des atouts pour la vie* (Paris, OCDE). OECD (2007), *PISA 2006: Data* (Paris, OCDE). *PISA 2003: Learning for tomorrow's world* (Paris, OECD), p.347; OCDE (2010), *PISA 2009 Results* (Paris, OCDE), vol.I p.224 et vol.II p.153.

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

⁴ 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>.

La Finlande, l'intérêt limité du modèle

Depuis une dizaine d'années, la réussite exemplaire de la Finlande à PISA fait de son école un point de mire international. Les raisons de cette réussite sont discutées et critiquées dans les cercles restreints de communautés scientifiques. En dehors de ces cercles, la réussite de ce petit pays de cinq millions d'habitants, situé à l'extrême nord de l'Europe, que sa langue isolée dans l'espace européen, le finnois, tend à soustraire aux explorations étrangères approfondies, apparaît sous un jour très différent. Cette réussite est imputée à des caractéristiques des politiques scolaires en accord avec l'orientation donnée aux politiques nationales un peu partout en Occident, mais que la Finlande partage pourtant avec les autres pays scandinaves moins performants. Les gouvernements sont ainsi portés à réformer de bons systèmes en suivant de mauvais exemples.

Premier point, les objectifs particuliers à PISA conduisent à masquer un fait de taille : les élèves finlandais ne sont, dans l'ensemble, pas bons en mathématiques car on n'apprend plus les mathématiques comme structures – engageant concepts, théorèmes et démonstrations - dans les collèges finlandais. Par conséquent les retards pris au collège ne peuvent être résorbés au lycée et se traduisent par des difficultés multipliées dans l'enseignement supérieur.⁵ Même à PISA la Finlande ne permet pas à ses élèves les meilleurs d'égaliser leurs homologues internationaux les plus performants. En revanche le point fort de ce pays est l'élévation relative du niveau des élèves les moins bons. Beaucoup de facteurs jouent à cet égard. Certains sociaux : l'importance conférée à l'école dans la société, la qualité des professeurs sélectionnés parmi de nombreux postulants, des niveaux économiques et culturels en moyenne élevés etc.

L'un des facteurs institutionnels particulièrement développé en Finlande est la prévention précoce de l'échec scolaire par un système important de prise en charge, à temps partiel ou à temps complet, des élèves défaillants. Or ce facteur, qui ne se donne pas comme bienfait du progressisme éducatif, n'est pas mis en exergue par ses partisans. De son côté, la France supprime aujourd'hui massivement le recours au redoublement, et dispose de beaucoup moins d'auxiliaires d'enseignement pour traiter les difficultés spécifiques que partout ailleurs en Europe.⁶

⁵ Une "lettre ouverte" à ce sujet, disponible sur le web: "The PISA survey tells only a partial truth of Finnish children's mathematical skills" est signée par plus de 200 professeurs d'université et d'instituts polytechniques. <http://solmu.math.helsinki.fi/2005/erik/KivTarEng.html> et <http://solmu.math.helsinki.fi/2005/erik/PisaEng.html>

⁶ Cf. European Commission, Teaching reading in Europe. Context, policies and practices. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Bruxelles, 2011: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf

Investir sur les individus

Loin des voies de traverse auxquelles conduisent les leçons fausses tirées des évaluations internationales, la grande question éducative aujourd'hui, celle qui engage l'avenir intellectuel, économique et social de notre société, pourrait être la suivante : vivra-t-on demain du tourisme organisé dans le musée France ou poursuivra-t-on dans la voie passée en faisant encore partie des premières puissances économiques et intellectuelles du monde présent ? Un pays de 65 millions d'habitants disposant de peu de ressources naturelles peut-il tenir un tel rang sur la base de solutions éducatives globalisantes ? Formera-t-on demain uniquement des frustrés de l'école, simples utilisateurs des nouvelles technologies, consommateurs sans esprit critique, professionnels étroits, ou formera-t-on à tous niveaux des êtres humains et des professionnels accomplis, éclairés, des concepteurs, futurs créateurs de propriété intellectuelle, aptes à assurer la prospérité de leur pays ? En suivant les idées qui sont dans l'air du temps, l'école s'est engagée inconsidérément sur la première voie : celle des objectifs minimaux, tels qu'artificiellement définis par l'actuel « socle commun de connaissances et de compétences » qui menace de devenir le principe organisateur du collège ; sur la voie du baccalauréat donné, de l'abandon de l'effort intellectuel et des apprentissages par les savoirs formels, en témoignent des programmes éducatifs vidés de leur substance ; la voie aussi de la professionnalisation étroite des cursus au détriment de leur intérêt et de leur richesse, la récente suppression de l'histoire-géographie du programme obligatoire des terminales scientifiques en est une des dernières manifestations ; la voie enfin du pilotage par les chiffres plutôt que celle de la formation des hommes. Pour répondre à des pseudos minima éducatifs, l'école abandonne l'objectif d'amener chacun à son potentiel maximum. Or, les entreprises privées connaissent un principe fondamental : les individus qui les composent sont leur valeur. Leur intérêt premier est d'investir sur les individus et non sur la production. Si pour se trouver concurrentiel sur le court terme des objectifs étroits de production dominaient l'éducation en France, notre système social déclinerait immanquablement car il s'ajusterait mécaniquement aux autres systèmes sociaux moins avancés. Bref, un impératif politique exige de se fonder sur la pensée que les membres d'un pays sont sa richesse.

Des enjeux pour l'école

Idéalement, il devrait exister au sein de la société un consensus sur les valeurs et les fins de l'enseignement, et plus précisément sur la valeur en soi des savoirs et du développement intellectuel. Une bonne école ne « vend » pas des savoir-faire et des places dans les meilleurs établissements de l'enseignement supérieur. Elle est campée sur sa mission intellectuelle et culturelle générale, et fédère autour d'elle les élèves et le corps professoral. Elle leur offre un environnement structuré, centré sur le travail, enthousiasmant pour eux. Elle est suffisamment homogène pour que des standards soient

partagés, mais elle se diversifie relativement et progressivement, pour permettre à chacun de réaliser ses aspirations et développer le mieux possible ses diverses potentialités. Les enquêtes empiriques sur la qualité des écoles démontrent unanimement l'importance du caractère intellectuellement stimulant des enseignements, des attentes élevées communiquées aux élèves, du suivi effectif des progrès réalisés.

Un tel recentrement de l'école sur ses fins profondes est son premier défi. Il demande une exigence de qualité et de réussite des premiers apprentissages bien supérieure à celle qui prévaut aujourd'hui et dont on ne saurait discuter ici des multiples dimensions. Il demande également une restructuration des programmes du collège et la relative diversification de ce dernier pour répondre enfin aux différents besoins et aspirations - l'alternative n'étant pas, comme on voudrait le faire croire, les filières étanches ou le moule unique et imprescriptible. Ce programme somme toute modeste, est réalisable à l'échelle d'un mandat, il devrait engendrer ses propres exigences aux niveaux supérieurs des cursus. Regrettons malgré tout que l'école puisse être la proie des gouvernements successifs qui n'ont ni la mémoire du passé, ni la connaissance profonde de son fonctionnement et qui, à court terme, ne subissent que la sanction de l'aspect politique des réformes et non celle de leurs effets sur la société.

L'éducation sera, dit-on, un thème central de la campagne électorale. Les politiques vont-ils choisir de donner toutes leurs chances d'avenir aux élèves français ou poursuivre la fuite en avant qui, au cours des décennies passées a dévalué la réussite en espérant la diffuser au moindre prix, peau de chagrin que les populations les plus fragiles sont les premières à payer le prix fort ?