

Nathalie Bulle (2012), « Républicains contre Pédagogistes: décryptage du débat pédagogique ». Site internet TV5, *France TV éducation*.

<http://education.francetv.fr/dossier/republicains-contre-pedagogistes-nbsp-decryptage-du-debat-pedagogique-o29265-un-enseignement-nbsp-centre-sur-le-maitre-nbsp-nbsp-1042>

Républicains contre pédagogistes : décryptage du débat pédagogique

« Pédagogistes » contre « républicains » : les fondements de la querelle

La pédagogie moderne est traversée par un conflit profond. Ce conflit oppose, de manière souvent caricaturée, défenseurs d'un enseignement « centré sur le maître », fondé sur les matières d'enseignements et défenseurs d'un enseignement « centré sur l'élève », fondé sur l'expérience individuelle, ou encore « républicains » et « pédagogistes », défenseurs de l'« instruction » et partisans de l'« éducation » etc. Ce conflit se traduit en polémiques portées sur la scène médiatique plus qu'en débats francs entre professionnels de l'éducation, en lot d'ouvrages témoignant, à chaque rentrée scolaire, d'un mal-être irrépensible de l'institution, et en essais assurant dépasser les termes d'une querelle dont les fondements se révèlent le plus souvent incompris.¹

Contrairement à ce qui est parfois avancé, les partis-pris qui s'opposent ne renvoient pas, *in fine*, à des types de domination politique : sociétés structurées par l'autorité d'un côté, sociétés libérales de l'autre. Ils marquent en réalité un désaccord de fond quant à la manière dont l'école peut servir au mieux le développement des individus et, plus généralement, quant aux missions de l'école dans une société démocratique. Les conceptions en jeu engagent des idéaux moraux dont l'importance dans les controverses pédagogiques ne saurait être sous-estimée. Tandis que les unes valorisent les idées de formation intellectuelle et d'autonomie du jugement ; les autres sont attachées à l'idée d'un progrès général de la société plutôt que des individus qui la composent.

De grandes représentations de l'homme inspirent, de façon implicite et souvent méconnue, les orientations pédagogiques en jeu. Ces représentations ne conçoivent pas de la même manière les capacités de la raison humaine et les principes de son développement. D'un côté se situent les approches pour lesquelles ce développement repose sur l'appropriation rationnelle de savoirs organisés, engageant au premier chef les facultés conscientes et réflexives. D'un autre côté se situent les approches pour lesquelles ce développement s'inscrit dans la continuité du corps, répondant à une logique organique, adaptative. Ces dernières inspirent une vision transformiste de la société.

¹ La tension entre « pédagogistes » et « républicains » a pu être incarnée dans les médias par des noms tels que ceux de François Dubet, Philippe Meirieu, d'un côté, Jean-Paul Brighelli, Alain Finkielkraut, Natacha Polony de l'autre, par exemple, mais il serait simpliste de catégoriser des positions individuelles toujours complexes. La promotion d'un enseignement « centré sur l'élève » a dominé les publications passées du site du « café pédagogique » et des « cahiers pédagogiques », l'un et l'autre dédiés aux professionnels de l'éducation. La défense d'un enseignement « centré sur le maître » a mobilisé de nombreuses associations et groupes de réflexion, dont « Sauver les lettres » ; « Reconstruire l'école » ; « Lire écrire » ; « Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes (GRIP) » ; « Formapex » ; « Trans-maître » ; « Transmettre, savoirs et méthodes ». Peu de grands scientifiques et académiciens se sont engagés activement dans ces débats, citons Jacqueline de Romilly (Collège de France, Académie française), Danièle Sallenave, (Académie française), Laurent Lafforgue (médaille Fields 2002) et les philosophes Guy Coq, Marcel Gauchet, Denis Kambouchner, Jacques Muglioni. Des textes et débats sur ces sujets sont régulièrement publiés sur le site de *Skhole.fr*.

L'équilibre naturel et social y est défini par des relations évolutives entre les êtres et leur environnement. Homme et culture sont supposés participer d'un processus naturel de changement et de développement. Dès lors, la raison perd sa position privilégiée dans l'interprétation du développement humain, et devient une auxiliaire de l'action, ou encore du comportement.

I – Deux conceptions de l'enseignement

1 - Un enseignement « centré sur le maître » ?

Suivant le point de vue des pédagogies de la transmission, pédagogies « explicites », rationnelles ou encore suivant l'idée d'éducation libérale, au sens philosophique², un des objets premiers de l'enseignement est le développement des potentialités de l'intellect fondées sur la compréhension. Dans chaque domaine de connaissance, les apprentissages scolaires ont pour objet de développer l'intelligence des choses qui constituent ce domaine et les capacités de réflexion des élèves. Ces finalités intellectuelles et culturelles ont souvent été associées au développement de qualités individuelles fondant l'autonomie et servant les apprentissages futurs telles que la sincérité, la rectitude de caractère, la finesse d'esprit etc. Dans ce cadre, la méthode et la volonté exigées par les exercices proposés dans différents domaines visent la formation d'une pensée libre, personnelle, affranchie des préjugés et des influences, d'êtres de volonté et de réflexion.

Les pédagogies rationnelles ou explicites s'appuient sur l'idée que les programmes scolaires doivent être conçus en fonction d'un développement logique et structuré de chacune des matières d'enseignement, à partir de principes et notions élémentaires. Ces notions élémentaires représentent une réduction analytique des « savoirs savants ». Elles en exhument la logique fondamentale et mettent cette dernière à la portée des élèves. Elles ne correspondent pas à des idées simplifiées ou vulgarisées des formes élaborées des savoirs, mais sous-tendent la compréhension de leurs principes fondamentaux et leur maîtrise progressive, allant du simple vers le complexe. C'est pourquoi elles sont définies en fonction du développement ultérieur de l'enseignement. Autrement dit, pour valoir pédagogiquement, en termes de cohérence et de progressivité, l'enseignement nécessite une maîtrise profonde des savoirs de la part du professeur (et, ajoutons, des concepteurs des programmes). Cette maîtrise est une garantie de sa faculté à transmettre les fondements rationnels qui structurent sa matière, à clarifier les relations qui caractérisent les concepts et les relations entretenues entre différents domaines de connaissance. Les moments collectifs, bénéficiant de l'apport substantiel de l'enseignant, sont alors fondateurs de l'apprentissage.

² Attachée à l'origine à l'enseignement des arts libéraux – visant la connaissance du vrai – de l'Antiquité et du Moyen Age. Les arts libéraux étaient divisés en deux degrés, le Trivium – grammaire, dialectique et rhétorique - et le Quadrivium – arithmétique, musique, géométrie et astronomie.

Cet enseignement, dont le développement est impulsé par le maître, s'attache principalement à la compréhension conceptuelle ou « théorique » de l'élève – par opposition à l'accumulation de savoirs factuels ou de « pratiques intellectuelles » - et à ses capacités à manipuler les éléments du savoir en jeu. L'« activité » de l'élève repose dès lors sur l'appropriation intellectuelle d'un savoir irréductible à l'idée de savoir-faire ou de compétence comportementale, et sur la production de travaux et résultats originaux. Cette appropriation est un préalable nécessaire à l'idée d'interdisciplinarité, laquelle n'a pas de sens indépendamment des logiques disciplinaires mises en commun pour aborder une réalité perçue grâce à elles comme complexe. C'est par son développement dans différentes disciplines que l'individu peut effectuer, dans l'appréhension d'un donné, une synthèse créative des points de vue qui lui ont été rendus accessibles.

2 - Un enseignement “centré sur l'élève”?

Les pédagogies dites « modernes », « actives », « constructivistes », « socioconstructivistes » et les approches « par compétences », qui représentent toutes des formes modernisées du progressisme éducatif, se rejoignent plus ou moins pour mettre l'accent sur :

1 - la notion d'« expérience », le « faire », ou encore la mise en situation des apprentissages ;

2 - les procédures des disciplines – la manière dont les savoirs se constituent empiriquement – plutôt que sur les savoirs constitués ;

3 – les programmes « intégrés » - construits autour d'unités thématiques – par opposition aux programmes des disciplines ;

4 - les travaux et projets de groupe et, corrélativement, le développement de « compétences sociales » ;

5 - les besoins de la vie quotidienne et les compétences associées ;

6 - l'interprétation politique des fins et moyens des apprentissages scolaires.

Les orientations progressistes de la pédagogie modernes se sont constituées en opposition à l'enseignement qualifié de « traditionnel », parce que fondé sur l'étude de savoirs organisés, sans que soient distingués un enseignement transmissif mécaniste, faisant appel au par cœur, et un enseignement signifiant, faisant appel à la compréhension et au développement rationnel.

La raison de ce rejet en bloc des pédagogies de la transmission a pour source une psychologie « fonctionnelle » ou « adaptative » dérivée des premières doctrines évolutionnistes. Dans ce cadre interprétatif, l'individu représente une totalité organique évoluant par interaction avec son environnement. Ces conceptions caractérisent l'approche biologique de l'évolution : le biologiste considère tous les caractères de l'organisme comme reliés entre eux et fonctionnant ensemble pour le

maintien du processus vital. En découlent les principes énoncés fondant la logique de l'enseignement sur l'idée d'un développement adaptatif de l'élève en contact avec le monde et ses activités, principes qui caractérisent les apprentissages scolaires « centrés sur l'élèves ». Dans ce cadre, l'objectif assigné à l'enseignement général est le développement de « compétences » pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne. Cet objectif s'associe à des finalités socialisatrices visant un contrôle des relations interpersonnelles associées aux différentes activités citoyennes, domestiques, professionnelles futures etc.

Dans ce cadre, les programmes scolaires tendent à se départir des matières d'enseignement pour se fonder sur des problèmes thématiques et la définition d'objectifs comportementaux. Les savoirs n'apparaissent pas structurer en tant que telle la pensée réflexive. Ils sont perçus comme des « contenus » de la pensée, de simples ressources conçues comme « encyclopédiques » parce qu'elles ne sont pas distinguées de l'information. C'est pourquoi l'élève en science est supposé pouvoir apprendre en jouant le rôle du scientifique plutôt qu'en structurant sa pensée sur la base d'explications et de problèmes appropriés. Corrélativement, le développement des capacités intellectuelles des élèves n'est pas associé aux sujets d'enseignement mais aux méthodes, d'où l'accent mis sur la « pédagogie » liée à ces méthodes supposées favoriser l'aptitude à apprendre des élèves, la pensée critique et l'imagination. Elle s'appuie sur les « procédures » des disciplines – la manière dont elles se développent empiriquement - et non sur les connaissances qui les structurent.

La logique de l'apprentissage est idéalement impulsée par l'élève lui-même et non par le professeur. Ce dernier tend à se trouver en position de symétrie par rapport à l'élève, l'idéal étant celui d'une correspondance entre sa pensée et celle de l'élève afin d'éviter tout risque de « verbalisme »: il n'est plus à cet égard un « maître », mais un guide. Son rôle est d'organiser les situations visant à permettre aux élèves de construire leur savoir et de développer des compétences comportementales sur la base de leur activité propre, en interagissant avec les éléments de l'environnement dans lequel ils se trouvent. Cette activité pratique de résolution de problèmes a pour objet de développer les dispositions à agir des élèves – compétences - dans des ensembles ou types donnés de situations – au gré d'expériences renouvelées, conçues comme structurantes. L'accent est mis sur les apprentissages empiriques, « en situation », impliquant réflexion et processus psychologiques non conscients développés par la pratique, à l'image de l'apprentissage de la langue maternelle. Non seulement la grammaire, l'algèbre ou l'histoire de la littérature participent d'une culture intellectuelle supposée sans utilité sociale, mais aussi impropre à être réinvestie en dehors de l'école.

II – Fondements psychologiques de la querelle

1 - Les psychologies modernes du développement

Le développement intellectuel humain dépend de deux grands ensembles de facteurs : biologiques et sociaux. D'une part il répond à une logique génétique et adaptative au même titre que les autres espèces animales ; d'autre part il s'appuie sur les possibilités humaines de transmission culturelle.

Influencée par les doctrines évolutionnistes qui ont révolutionné les sciences humaines au XIX^e siècle, la psychologie moderne a tendu à développer des modèles du développement humain répondant à la logique génétique et adaptative de la biologie. Elle a suivi à cet égard deux grandes orientations.

La première de ces orientations, modernisée par la psychologie behavioriste, est héritière de la tradition empiriste classique et de la psychologie associationniste. L'esprit est supposé se développer par accumulation de faits et par association d'idées à partir des premières perceptions sensorielles. Son développement dépend essentiellement de l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu, c'est-à-dire de connexions neuronales reproductibles d'une situation à l'autre.

Liée à la tradition empiriste mais en réaction contre la passivité du modèle offert par la psychologie associationniste, la deuxième grande orientation est à la source de tous les courants en psychologie qui inspirent les pédagogies dites modernes, actives, constructivistes au sens piagétien, socioconstructivistes, et approches dites par compétences. Sur la base de la théorie de la sélection naturelle, le développement intellectuel est associé à une demande vitale pour l'ajustement, ou encore l'adaptation. L'activité intellectuelle est supposée émerger de situations concrètes problématiques auxquelles l'organisme doit apporter une solution. La recherche de cette solution dépend des structures cognitives du sujet et sollicite leur développement. C'est pourquoi les pédagogies modernes valorisent les idées d'intérêt et d'activité propre de l'élève. Ce dernier est, sur la base de son action, supposé développer les compétences ou « schème d'action » nécessaires à un meilleur contrôle de son environnement.

D'après une troisième grande orientation de la psychologie qui rompt avec la logique adaptative du développement biologique, les transmissions culturelles influencent le développement intellectuel de l'homme en lui imprimant une dynamique propre. Cette orientation est celle de la psychologie historico-culturelle dont le père est le psychologue russe Lev Vygotski. Cette troisième perspective confère un rôle central aux outils de pensée construits culturellement et transmis notamment au cours de l'apprentissage scolaire – langage, systèmes de signes, système numérique, ensembles organisés de concepts etc. - dans le développement intellectuel des individus.

2 - Les deux constructivismes

Le constructivisme est avant tout une perspective en théorie de la connaissance scientifique suivant laquelle le réel n'est pas connaissable tel qu'il est, mais seulement sur la base des structures qu'un sujet (individuel ou collectif) impose à la connaissance. Cette perspective est aujourd'hui généralement partagée et peut être considérée comme relevant d'un constructivisme de sens commun.

S'en détache un constructivisme radical suivant lequel la connaissance est essentiellement adaptative : dans la mesure où le sujet contribue à la connaissance, il n'y a pas de savoir « objectif », par conséquent « les concepts peuvent uniquement être construits dans le monde empirique d'un individu »³. Cette conception adaptative est défendue par des auteurs dont le constructivisme s'enracine dans la psychologie de Piaget. Il en découle l'idée que les concepts qui font l'objet d'un enseignement ne peuvent être transmis de manière explicite, mais doivent être construits mentalement par les individus sur la base de leur activité propre.

Le principe d'élémentarité développé par Condorcet, cohérent avec le constructivisme de sens commun, s'appuie au contraire sur l'idée qu'il est possible d'établir une continuité entre la raison individuelle et la raison commune, tout en préservant la diversité des esprits. Il s'agit de permettre à chacun une maîtrise rationnelle des « savoirs savants » grâce à un enseignement progressif fondé sur la « réduction analytique » de ces savoirs. L'ordre didactique élémentaire, qui vise la compréhension des fondements rationnels des savoirs, diffère fondamentalement de la logique de recherche scientifique. L'enseignement des principes élémentaires fondateurs, révisables avec l'avancée des connaissances, crée un espace public de la connaissance.

3 - Piaget ou Vygotski ?

Lev Vygotski est un psychologue russe, père de l'approche historico-culturelle de la psychologie. Son génie, sa créativité et l'abondance de ses travaux alors qu'il était encore un jeune savant, lui vaudront d'être qualifié de « Mozart de la psychologie ». Né la même année que Jean Piaget, en 1896, il est mort de la tuberculose à 37 ans en 1934, tandis que Piaget est mort en 1980 près d'un demi-siècle plus tard. L'interdiction de ses écrits sous le régime stalinien, explique que ses travaux n'ont été diffusés en Occident qu'au début des années 1960.

Piaget s'est intéressé au développement des structures générales de la pensée conçu comme stimulé par les interactions de l'individu avec son environnement. Sa psychologie s'appuie sur l'idée que le développement intellectuel participe d'une suite d'équilibres grâce auxquels les structures de la pensée s'harmonisent avec les objets appréhendés dans l'environnement. Ce développement est supposé répondre à une formation progressive des structures cognitives générales du sujet. Ces dernières atteignent successivement des niveaux de complexité supérieurs, allant du développement des capacités sensori-motrices jusqu'à celui des capacités hypothético-déductives.

D'après Vygotski, le développement intellectuel de l'homme s'appuie sur des apprentissages de nature sociale et notamment sur les apprentissages scolaires. Contrairement à Piaget, il soutient que le développement des formes élaborées de la pensée humaine marque une rupture qualitative avec les modes du développement biologique. Cette rupture est due au rôle joué par les « outils

³ Ernst Von Glasersfeld (2001), « Constructivisme radical et enseignement » *Perspectives* 31 (2), p.202.

psychologiques » médiateurs de la pensée, qui sont d'origine sociale. D'après Vygotski, l'esprit humain ne connaît pas une seule ligne de développement, allant des fonctions intellectuelles élémentaires vers les fonctions intellectuelles supérieures, mais deux lignes qui interagissent. Ainsi, l'utilisation de moyens psychologiques artificiels, le passage à des activités de pensée médiates change fondamentalement tous les processus psychologiques. Ces « outils » psychologiques - ensemble de signes, système numérique, concepts etc. - créés par les sociétés dans le cours de l'histoire humaine ont à l'origine un caractère externe d'instruments de la médiation entre personnes. Ils deviennent, notamment grâce à l'école, éléments médiateurs de la pensée dans l'esprit de l'individu. Contrairement à l'outil qui médiatise une action humaine menée sur les objets de son activité, le signe ou l'outil de pensée est un moyen d'activité interne, visant la maîtrise de soi-même. Il est, d'après Vygotski, à l'origine de l'acte volontaire de l'homme libre.

Selon le psychologue russe, la transmission, par l'école, d'outils psychologiques progressivement constitués en savoirs organisés est l'élément moteur du développement intellectuel. L'apprentissage par l'expérience est nécessaire à l'école primaire pour la compréhension des notions les plus basiques, telles que « plus petit que », « plus grand que ». ⁴ Mais l'enseignement ne stimule le développement que si, à l'intérieur du champ de compréhension de l'élève, il se situe à un niveau supérieur aux tâches que ce dernier est capable de réaliser seul. ⁵ Or c'est par leur structure propre que les savoirs sous-tendent la prise de conscience, la maîtrise et les capacités de raisonnement dans les différents domaines de connaissance.

Le rapprochement de Vygotski et de Piaget par les sciences de l'éducation contemporaines ne tient pas compte des différences fondamentales de leurs psychologies. Vygotski est improprement tenu pour un des pères du socioconstructivisme contemporain, inspiré de la théorie piagétienne de l'activité.

III – Les idéaux moraux en jeu

1 – Egalité ou élitisme ?

Une des questions qui animent le plus vivement les débats pédagogiques est celle de l'égalité. Ce n'est pas la question la plus profonde, mais c'est la plus communément soulevée. L'école, dans les sociétés démocratiques et libérales, paraît de moins en moins légitimée à sanctionner des différences de réussite, comme elle paraît de moins en moins légitimée à opérer des choix culturels. C'est d'autant plus vrai qu'elle s'adresse à des élèves issus de toutes les origines sociales et promis à tous les destins sociaux. Les systèmes éducatifs ont été

⁴ Aharoni, R. (2005). What I learned in elementary school. *American Educator*, 29 (3).

<http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/fall2005/aharoni.cfm>

⁵ C'est ce que Lev Vygotski appelle la « zone prochaine de développement ».

rendus coupables d'imposer à l'ensemble des élèves des valeurs et une culture qui seraient celles d'une classe particulière, des valeurs et une culture non faites pour les « libérer », mais pour les « dominer ».⁶

A l'enseignement d'une minorité on a opposé les besoins de l'éducation de tous, celles d'un enseignement « de masse ». L'idée d'enseignement de masse fait de la demande d'éducation un défi quantitatif; elle exige de l'école qu'elle se recentre sur l'ensemble qui fait corps par opposition aux individus eux-mêmes. Dès lors, la question de l'égalité partagent ceux qui tiennent pour « élitiste » un enseignement visant le développement intellectuel – par l'approche des grandes œuvres culturelles et la transmission de corps organisés de savoirs – plutôt que les habiletés et savoir-faire supposés utiles à la vie quotidienne, et ceux qui défendent qu'un tel enseignement non seulement sert mieux les intérêts pédagogiques de tous les élèves, mais favorise l'égalité des chances.

Les mêmes questions ont été soulevées très tôt Etats-Unis, en raison d'une expansion précoce de l'enseignement secondaire qui a favorisé la montée du progressisme éducatif au début du XX^e siècle. Un éducateur américain retournait l'argument de l'élitisme en écrivant, il y a plus d'un demi-siècle, que convaincus qu'un petit nombre d'élèves seulement a les capacités de recevoir un bon enseignement – fondé sur des savoirs organisés – certains accusent ceux qui favorisent un tel enseignement d'être anti-démocratiques, parce que le vrai démocrate insiste sur l'enseignement de tous ; la conséquence étant que ceux qui croient aux capacités des individus sont qualifiés de réactionnaires et d'anti-démocratiques, tandis que ceux qui doutent de ces capacités, défendant des objectifs éducatifs généraux plutôt qu'intellectuels, se disent démocrates;⁷ et une historienne spécialiste de l'histoire ces controverses, de noter qu'à mesure que le programme d'étude académique a perdu sa valeur centrale dans le système scolaire public américain, les écoles ont perdu leur équilibre fondamental, le sens de leur mission, leur dévouement moral intense au développement intellectuel de l'enfant.⁸

Une mesure des défis que les systèmes d'enseignement doivent relever et des dangers qui les menacent apparaît ainsi au travers des glissements de sens qui s'opèrent entre démocratie, démocratisation et « massification ».

⁶ P.Bourdieu, J.C.Passeron, *La Reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970. Cette thèse a profondément marqué la pensée de l'école malgré ses faibles assises scientifiques. Les célèbres analyses de Raymond Boudon (1973) dans *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, ont en effet révélé la part très importante des inégalités scolaires imputable aux différences sociales des attentes et attitudes face à l'école, plutôt qu'à des différences relatives de proximité à la culture scolaire, sapant ainsi les fondements d'une conception simpliste de la domination sociale.

⁷ R.Hutchins, *The conflict in education in a democratic society*, New York, Harper & Row, 1953, p.63.

⁸ D. Ravitch, *Left Back. A Century of Battles Over School Reform*, New York, 2001, p.16.

2 - Enseignement et démocratie

La notion de démocratie est utilisée parfois confusément pour désigner des choses diverses, régime politique, forme d'organisation sociale, état d'esprit, ensemble de comportements etc. Elle prend un sens tout particulier dans le contexte de la modernité occidentale, marqué par une désacralisation généralisée des valeurs qui structuraient antérieurement la vie sociale. Les problèmes qui affectent l'éducation, et en particulier l'école, en relation avec l'idée de démocratie, expriment à bien des égards cette crise des valeurs et des normes sociales propre à la modernité. L'homme moderne entretient l'idée que l'autorité se fondait sur l'altérité de la vérité, renvoyait à un arrière-monde, à la « révélation », aux écritures saintes, accessibles par des qualités différant en nature de celles du commun des mortels. Le mouvement de désacralisation des vérités préétablies, des dispositions à suivre les logiques « traditionnelles », est ainsi associé à l'émancipation humaine, à la responsabilité nouvelle des individus face à la vérité et face à leur destinée. Or les savoirs établis, les grandes œuvres culturelles, connaissent une position de relative altérité par rapport aux individus : ils participent d'une réalité extérieure, construite par autrui. Que la résorption partielle de cette altérité, par une action pédagogique fondée sur la raison et non sur la sujétion, soit source de libération pour l'homme se heurte malgré tout à l'esprit de la modernité démocratique.

Par ailleurs, les penseurs de la société au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle ont cru que les doctrines évolutionnistes allaient, par la connaissance du développement humain qu'elles laissaient espérer, permettre de résoudre les problèmes sociaux. Ils ont cru que l'Evolution assurait, pour peu que l'on sache la comprendre, une amélioration de l'espèce humaine vers un état démocratique naturel où une plus grande liberté s'accompagnerait d'une plus grande égalité de tous. De manière comparable, les conceptions de Marx et Engels participent d'un renversement de la représentation de l'homme : ce sont les relations sociales qui fondent sa personnalité et de sa conscience.

Ces représentations du développement humain prisées par la modernité satisfont un modèle démocratique du lien social, fondé sur des relations horizontales, intra-générationnelles. La préparation à la « vie complète » est, dans ce cadre, opposées à la vie de la raison: « Vivre est le métier que je veux lui apprendre » écrivait déjà Jean-Jacques Rousseau résumant ainsi ses projets éducatifs pour Emile ; Johann Pestalozzi proposait de faire non pas « des écoles d'écriture, d'alphabet et de catéchisme, mais des écoles d'hommes », etc.

Les transformations « progressistes » de l'éducation moderne s'accordent avec le fonctionnalisme néolibéral qui domine aujourd'hui la philosophie éducative en Occident. Les compétences ne sont spécifiques à aucun groupe ni à aucune culture ; elles désignent, indépendamment de programmes définis, des accomplissements pratiques susceptibles de servir les objectifs d'efficacité sociale et les logiques de mise en concurrence. L'idée d'évolution aux fondements communs de ces interprétations recèle autant de promesses que de dangers : elle menace de subordonner les développements individuels à une idée fonctionnelle, réductrice, potentiellement illusoire du devenir collectif.

Des évaluations controversées

Les évaluations des politiques éducatives sont particulièrement délicates. Tout d'abord les effets à long terme de l'école sont difficilement évaluables. Ils le sont d'autant moins que l'on contrôle mal le jeu de tous les facteurs extrascolaires qui influent sur les résultats des élèves, pour mesurer les effets des politiques éducatives « toutes choses égales par ailleurs ». A ce sujet, il est périlleux de comparer les effets des apprentissages scolaires dans différents systèmes éducatifs, notamment lorsque les populations connaissent des situations économiques et sociales contrastées.⁹

Les diverses études réalisées tendent néanmoins à montrer que les facteurs scolaires qui favorisent la réussite des élèves sont aussi ceux qui favorisent l'égalité des chances - leurs effets sur les résultats des enfants issus des milieux modestes tendent à se faire moins discriminants - et à corroborer les orientations des pédagogies explicites ou rationnelles. Les résultats de ces études, qui font apparaître des « effets maîtres » et des « effets établissements », révèlent que les facteurs majeurs de la réussite des élèves sont la qualité du corps enseignant, l'exigence académique des cursus et les attentes élevées communiquées aux élèves, l'attention portée à la réussite de chacun, le suivi effectif des progrès réalisés ainsi que

⁹ L'interprétation superficielle des résultats de PISA (*Programme for International Student Assessment*), a conduit à énoncer de nombreuses contre-vérités sur les performances relatives des systèmes éducatifs. Lorsque les situations économiques et sociales des populations sont prises en compte, ces positions relatives changent considérablement. Par exemple, les pays scandinaves souvent donnés pour modèles, sont contre-performants à PISA – hormis la Finlande - si l'on tient compte des avantages socio-économiques moyens de leurs élèves (N.Bulle (2010), « L'imaginaire réformateur. PISA et les politiques de l'école », *Le Débat*, n°159, mars-avril p.95-109 : http://www.nathalie-bulle.com/Files/pisa_qo.pdf.)

En réalité, l'inégalité des chances s'est sensiblement accrue en France au cours des années 2000 tandis que les performances des élèves scolairement les plus fragiles s'affaiblissaient : le pourcentage d'élèves situés au niveau 1 ou en-dessous en compréhension de l'écrit (aptitude à accomplir au mieux des tâches élémentaires) a augmenté en passant de 15,2 % en 2000 à 21,8 % en 2006, la moyenne des pays de l'OCDE étant située à 17,9 %. Ainsi, l'écart entre les meilleurs élèves français (qui contrairement à une idée reçue ne sont pas, ou plus, parmi les meilleurs élèves sur le plan international) et les moins bons, et l'influence des milieux familiaux sur la réussite, se situaient dans la moyenne de l'OCDE en 2000, et sont aujourd'hui parmi les plus importants des pays de l'OCDE. Ces évolutions sont corrélées au développement des principes pédagogiques progressistes en France.

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.

10

Les analyses menées sur l'histoire des politiques éducatives révèlent que les mêmes types de réformes pédagogiques ont été proposés au cours du temps sous de nouveaux labels, sans reconnaissance de leurs similarités avec des pratiques ou des politiques qui avaient échoué dans le passé.¹¹ Les partis pris pédagogiques qui dominent les politiques éducatives aujourd'hui en Occident tendent en réalité à répondre à un « esprit des temps », plutôt qu'à des analyses approfondies et objectives.

Ni les politiques expérimentées dans le passé, ni les résultats des vastes recherches menées ne permettent en réalité d'aboutir à un consensus concernant les meilleurs partis pris pédagogiques. Le problème s'enracine dans les conceptions divergentes du développement humain qui sont en jeu : les partisans des approches « centrées sur le maître » s'intéressent à la maîtrise des sujets d'enseignement et au développement intellectuel, tandis que les partisans des approches « centrées sur l'élève » s'intéressent aux capacités générales à résoudre des problèmes de la vie quotidienne et à l'éducation de l'élève dans son ensemble. Seules les avancées de la psychologie du développement et une réflexion sur les fins de l'école peuvent permettre de trancher les dilemmes pédagogiques en jeu. Néanmoins, pour que ces avancées puissent être comprises et puissent nourrir les politiques éducatives, les experts de l'éducation doivent se départir des partis pris évaluatifs susceptibles d'altérer leur jugement.

Bibliographie sommaire

Nathalie Bulle (2009, rééd. 2010). *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France*, Paris, Hermann.

¹⁰ Cf. pour des éléments de synthèse, la bibliographie proposée par le rapport australien : J.Cresswell (2004), *Schooling issues digest: school effectiveness*. Canberra: Dept of Education, Science and Training, 2004; et le rapport McKinsey :

http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How_the_Worlds_Best_Performing_french.pdf;
Ainsi que la présentation des résultats de la plus vaste expérimentation de l'histoire de l'éducation, l'expérience « Follow Through » dans C.Gauthier & al., *Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche*, Fondation pour l'innovation politique, 2005.

¹¹ Cf. en particulier Chall, J. (2000). *The academic achievement challenge: what really works in the classroom?* New York, NY: Guilford Press; D. Ravitch, *Left Back. A Century of Battles Over School Reform*, New York, Simon & Schuster, 2000; Bulle N. (2009, rééd. 2010), *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France*, Paris Hermann.

Nicolas de Condorcet [1791-1792] (1989). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Edilig.

John Dewey, Evelyn Dewey (1915). *Schools of Tomorrow*, E.P. Dutton & Company.

Ernst Von Glasersfeld (2001), « Constructivisme radical et enseignement » *Perspectives* 31 (2): 191–204.

Denis Kambouchner (2000). *Une école contre l'autre*, Paris, PUF.

Bernard Kuntz, Philippe Meirieu (2009). *Faut-il en finir avec le collège unique ?*, Paris, Magnard.

Marcel Gauchet (2002). *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard.

Laurent Lafforgue, Lyliane Lurçat (2007). *La débâcle de l'école. Une tragédie incomprise*, Paris, François-Xavier de Guibert.

Jean-Claude Michéa (1999). *L'enseignement de l'ignorance. Et ses conditions modernes*, Paris, Climats.

Jacques Muglioni (2002). *L'école ou le loisir de penser*, Paris, CNDP.

Philippe Perrenoud (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux, FR: ESF editeur.

Jean Piaget [1967] (1992). *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Lausanne, CH : Delachaux et Niestlé.

Philippe Raynaud, Paul Thibaud (1990). *La fin de l'école républicaine*, Paris, Calmann-Lévy.

Lev Vygotsky [1934] (1997), *Pensée et langage*, Paris, SNEDiT.

Sitographie sommaire

Site de *Skhole.fr* :

<http://skhole.fr/>

Site de l'association « Sauver les lettres » :

<http://www.sauv.net/>

Site de défense de la pédagogie explicite :

<http://www.formapex.com/>

Site de l'association Lire-écrire :

<http://www.lire-ecrire.org/lire-ecrire.html>

Site de l'association Trans-maître :

<http://www.trans-maitre.org/>

Site Neoprofs

<http://www.neoprofs.org/>

Blog de Jean-Paul Briguelli :

<http://blog.causeur.fr/bonnetdane/>

Blog de Pedro Cordoba :

<http://pedrocordoba.blog.lemonde.fr/>

Blog de Marcel Gauchet :

<http://gauchet.blogspot.fr/>

Blog de Katherine Kintzler :

<http://www.mezetulle.net/>

Blog de Natacha Polony :

<http://blog.lefigaro.fr/education/natacha-polony.html>

Site du Café pédagogique :

<http://www.cafepedagogique.net/Pages/Accueil.aspx>

Site des Cahiers pédagogiques :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/>