

Nathalie Bulle (2009), *Nouvel Observateur* (site internet : Educobs): « Savoir moins pour enseigner mieux ? », 9 mars.

Savoir moins pour enseigner mieux ?

Le projet de réforme de la formation des enseignants soulève une question majeure : les conditions d'un enseignement de qualité. Or le niveau académique du corps professoral est révélé dans les enquêtes comparatives comme un facteur clé qui contribue notamment à atténuer l'inégalité des chances. Il n'y a donc pas de raison d'opposer l'acquisition des contenus par les futurs professeurs et le fait pour eux de s'essayer à leur métier, logique disciplinaire contre logique professionnelle comme c'est l'optique de la création des masters d'enseignement. Cette opposition, prônée aux Etats-Unis au début du XX^e siècle, a eu des effets destructeurs sur l'enseignement américain jusqu'à l'université. Mais l'école américaine a longtemps fermé les yeux sur les résultats de ses élèves en se flattant d'offrir une « éducation » à tous, et de former les caractères plutôt que les intellects.

Le raisonnement suivant lequel scolariser une plus grande partie d'une classe d'âge demande que l'école diminue ses attentes à l'égard de la majorité des élèves, tient en partie de la prophétie auto-réalisatrice. Mais il ne dit pas toute l'histoire, car le développement intellectuel n'est pas non plus l'objectif premier des changements pédagogiques associés à la scolarisation de masse en France.

Les sociologues Christian Baudelot et Roger Establet observaient en 1989¹, sur la base des résultats de tests préalables au service militaire, que les aptitudes logiques (non verbales) des individus avaient augmenté entre 1964 et de 1982. Une autre enquête révèle que les performances en mathématiques des élèves des classes de quatrième en France s'étaient globalement élevées entre 1964 et 1982², *alors même qu'environ 30% supplémentaire d'une classe d'âge* était concernée par l'enquête de 1982. Les progrès quantitatifs accomplis par le système éducatif ne sont donc pas exclusifs de progrès qualitatifs.

La note d'information³ de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) du ministère de l'Education nationale, publiée en décembre dernier, confirme les inquiétudes profondes de nombre d'acteurs et d'observateurs du système éducatif depuis vingt ans. Elle révèle une baisse notoire des performances des élèves en fin de

¹ C.Baudelot, R.Establet (1989), *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil.

² Cf. N.Bulle, *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France*. A paraître le 17 février 2009 chez Hermann.

³ « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », *Les notes d'information*, D.E.P.P, n°08.38, décembre 2008.

primaire, entre 1987 et 2007. Ces performances se sont affaiblies aussi bien en lecture, en calcul, qu'en orthographe (le nombre moyen d'erreurs dans la même dictée est passé de 10,7 à 14,7), sans compter l'augmentation forte du taux de non-réponses aux questions exigeant un effort de rédaction. Différents facteurs peuvent être mis en cause pour expliquer l'affaiblissement manifeste des habiletés de base des élèves en mathématiques comme en français. Ceux qui sont proprement pédagogiques, concernant les méthodes et les programmes, dont les premiers effets ont été immédiats, sont aisément identifiables. Cet affaiblissement est lié aux grandes réorientations des missions de l'école et de ses enseignements institutionnalisées par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Le mouvement réformateur s'est inscrit dans la logique des évolutions de l'enseignement du français opérées depuis le début des années soixante-dix. Ces transformations pédagogiques majeures sont, tout comme c'était le cas aux Etats-Unis, fondées sur des conceptions psychologiques fausses. Elles tiennent comme exemple type de l'apprentissage celui de la langue maternelle. Ce modèle met en avant la pratique et l'imprégnation, la communication interpersonnelle, plutôt que la transmission de savoirs, la médiation de concepts définis et de règles claires. On a ainsi tendu à miser sur des processus inductifs plus ou moins inconscients qui conduisent à différer indéfiniment les apprentissages réels. Mais l'enjeu profond de ces changements est moral. La raison en acte, développée à même le monde, est opposée à la raison abstraite, incarnant désormais autorité et dogmatisme.

La diminution de l'accès d'une génération au bac général à partir de 1996 peut être elle-même rattachée au mouvement de rénovation pédagogique de l'enseignement secondaire. En quelques années, l'enseignement général a perdu près de 5% d'une génération. Cette diminution relativement brutale, à un moment où le nombre des bacheliers généraux devait encore augmenter, a été quelque peu masquée par une élévation artificielle, fondée sur un affaiblissement des exigences, des taux de réussite au baccalauréat. On est en effet passé de 75% de réussite au bac général en 1995 à 88% en 2007, hissant ainsi à bout de bras vers le succès 5% supplémentaire d'une génération.

Les Etats-Unis avaient l'excuse d'être des pionniers sur le terrain du progressisme pédagogique et leur exemple est un échec notoire. L'école nécessitait sans doute des transformations mettant l'accent sur l'activité tant prisée par la pensée progressiste. Mais cette activité a besoin, pour se développer avec fruit, des outils cognitifs que l'école a fondamentalement vocation de transmettre, afin qu'ils « réarment » l'esprit des enfants. C'est pourquoi l'exigence académique des cursus et la qualité du corps enseignant sont des facteurs majeurs de la réussite des élèves. Les ambitions des transformations en cause ont été morales

avant d'être intellectuelles. Mais les déceptions intellectuelles ne doivent pas nous conduire à nous enfermer dans un faux réconfort moral.