



HAL
open science

La crise du modèle français d'éducation

Denis Meuret

► **To cite this version:**

| Denis Meuret. La crise du modèle français d'éducation. 2007. halshs-00141563

HAL Id: halshs-00141563

<https://shs.hal.science/halshs-00141563>

Submitted on 13 Apr 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

IREDU
Séminaire interne 03/04/07
Denis Meuret

La crise du modèle français d'éducation

(Conclusion de l'ouvrage « Gouverner l'école, une comparaison France/Etats Unis » PUF,
2007)

D'une façon générale, diriez vous qu'on peut faire confiance à la plupart des gens ? Oui
Etats-Unis 35,6 %
France 22,8 %
Word Value Survey, 1996

*« Décroche tes rêves »
Devise du système éducatif québécois*

A propos du contenu de l'éducation comme de sa régulation, les responsables des systèmes éducatifs de la France et des Etats-Unis parlent une langue voisine (faire réussir tous les élèves, accroître la responsabilité des acteurs, mieux préparer à la vie..). Mais cette langue semble là bas celle d'un réel gouvernement de l'éducation – un débat public existe, le gouvernement propose des objectifs, des contenus, des modes de régulation acceptés en définitive par les acteurs et soutenus par les citoyens- tandis qu'ici elle semble, pas toujours mais souvent, flotter au dessus des classes et des établissements sans vraiment les changer ni les aider.

En cause, avons-nous essayé de montrer : le modèle politique d'éducation de chaque pays, un récit sur la fonction et la nature de l'éducation compatible avec le discours de gouvernement général du pays. Le modèle américain s'avère davantage compatible avec le gouvernement de l'éducation d'une société moderne.

Au départ, on l'a vu, le fonctionnement des écoles puritaines de la côte Est était assez semblable à celui des écoles catholiques en France, quand elles étaient, dans les deux pays, à peu près les seules à offrir une éducation collective. Dans les deux pays, ce modèle a laissé des traces durables. Par exemple, un chercheur américain, dans un livre de souvenirs, met en scène (et prend pour cible emblématique) un professeur de latin qui, juste après la seconde guerre, lui délivrait des cours de la même manière que celui que j'ai eu une douzaine d'années plus tard en France : mécanique, autoritaire et sans souci de leur donner le moindre sens¹. Dans les deux pays, ce modèle, qu'on peut appeler « institutionnel » avec François Dubet, est en déclin. La différence est que ce déclin, plus tardif ici, semble aussi s'y faire dans les convulsions et le désarroi, avec des avancées fulgurantes et de pathétiques retours en arrière, tandis qu'il se fait aux Etats-Unis au profit d'un modèle en train de s'inventer à travers un processus, dont on ne connaît pas encore l'aboutissement, mais où chacun – Gouvernement, administration, intellectuels, professionnels, opinion - semble à peu près jouer le rôle qui lui revient dans une démocratie.

Pour comprendre ce qui nous handicape dans ce passage, il faut remonter aux discours qui ont servi à penser l'école à la charnière des XIXème et XXème siècle. Dans le cadre d'une différence culturelle de rapport à l'éducation décrite par Tocqueville, confrontés à des églises différentes, appuyés sur des cultures politiques différentes, l'une rousseauiste, l'autre lockéenne, Dewey et Durkheim proposent deux réponses différentes à la question de comment construire un modèle alternatif d'école de masse. Dewey propose une école qui vise à vivifier la démocratie en enrichissant la multiplicité des expériences et des échanges, Durkheim propose une école qui vise à vivifier la république, en éloignant les superstitions, en enseignant la vertu et en formant l'entendement. Le premier construit à l'écart du modèle ancien, le second en contre-dépendance vis-à-vis de lui.

Longtemps, le modèle éducatif français a organisé l'évolution de l'éducation...

Il ne s'agit pas de plaider que le système américain est meilleur que le système français. Des systèmes scandinaves, du système britannique, des systèmes canadiens - en

¹ Theodore R.Sizer, *The Red Pencil*, Yale University Press, 2004, p. 131.

particulier du québécois- nous pourrions le soutenir : les élèves y sont plus heureux, y ont plus de compétences et celles-ci sont réparties de façon au moins aussi équitable que dans notre pays². En revanche, les évaluations internationales disent que notre premier cycle du secondaire, en maths et peut être aussi en sciences, est plus efficace et plus équitable que l'américain : le niveau moyen de tous les élèves, celui des meilleurs, celui des plus faibles, sont plus élevés. L'avantage français n'est absolument pas là où les intellectuels français l'imaginent : le niveau en compréhension de l'écrit, les inégalités sociales de compétences sont identiques, les inégalités sociales de carrière scolaire sont plus faibles aux Etats-Unis. Cependant, cet avantage existe, et il existe, dans l'enseignement secondaire, d'autant plus que les élèves arrivent à la fin de l'enseignement primaire avec un meilleur niveau aux Etats-Unis qu'en France. D'ailleurs, le système américain, et d'autres avec lui, tendent à se rapprocher du notre dans certains domaines essentiels : nos examens et nos programmes nationaux, par exemple.

Il ne s'agit pas non plus de plaider que le système français serait incapable d'évoluer quand le système américain en serait capable. Antoine Prost a bien montré que certaines réformes étaient possibles en France (réformes de programmes, création des baccalauréat professionnels, création du collège unique) même si d'autres l'étaient plus difficilement (le Projet d'établissement) ou ne l'étaient pas (le tutorat, les 10% libres, le travail en équipe)³. Non seulement le système éducatif évolue, mais, à beaucoup d'égards, il s'améliore. Aux épreuves de compétences intellectuelles que passaient les conscrits, pendant que s'ouvrait l'enseignement du second degré, le niveau moyen des jeunes gens a augmenté, celui des plus faibles plus encore que celui des plus forts⁴. Les jeunes générations lisent mieux que les anciennes⁵.

De façon plus subjective et anecdotique, il me semble que mes enfants reçoivent aujourd'hui dans le second degré – la différence m'a semblé moins nette au primaire – un enseignement bien plus pertinent que celui que je recevais au début des années soixante. Ce qui se fait en musique, en éducation physique, en dessin, est intelligent ; ce qui se faisait alors

² D. Meuret, Pourquoi les jeunes français ont-ils à quinze ans des compétences inférieures à celle des jeunes d'autres pays? Revue française de Pédagogie, n°142, 2003, 89-104.

³ Antoine Prost, Réformes possibles et impossibles, Conférence à la septième biennale de l'éducation, Sorbonne, avril 2000. Il propose l'idée que les réformes impossibles sont celles qui remettent en cause l'identité disciplinaire des enseignants, un obstacle clairement relié au modèle durkheimien.

⁴ MEN-DEP, L'état de l'Ecole, 1997.

⁵ INSEE-Première, n° 1044, octobre 2005.

était tout bonnement stupide. Ce qui se faisait en histoire-géographie, en sciences, n'était pas stupide, mais ce qui se fait aujourd'hui est plus ouvert, riche, rigoureux. Ce qui se fait en technologie, dans les Travaux Personnels Encadrés (TPE), et qui est aussi très intelligent, n'existait pas. Les livres de maths s'efforcent de relier ce qu'ils enseignent au monde réel, à la physique par exemple, tandis que je n'avais jamais réussi à faire le lien entre les dérivées que l'on m'enseignait en physique (dy/dx) et celles que l'on m'enseignait en maths ($y'(x)$), tandis que je n'avais rien appris au secondaire des statistiques, la partie des maths, certes pas la plus pure, mais qui me sert le plus dans mes activités professionnelles et citoyennes. Mes cours de français m'ont jeté vers la littérature d'avant-garde et la littérature étrangère pour la seule raison qu'elles n'étaient pas celle dont on m'avait parlé en classe, alors qu'il arrive à mes enfants d'apprécier des romans qu'on leur indique à l'école. D'une façon générale, d'ailleurs, il leur arrive de dire qu'un prof est nul, mais pas qu'une discipline est nulle, ce qui, si je me souviens bien, était souvent notre cas. Toutes ces évolutions se sont faites dans un sens « deweyen », vers un enseignement plus soucieux de l'utilité (ou du sens, c'est pareil) des savoirs.

La même évolution est en jeu lorsque le ministère français de l'éducation mesure, en fin de troisième, des compétences comme « mettre en œuvre des stratégies efficaces pour exploiter un document, synthétiser, argumenter, mener un raisonnement complexe, utiliser la pensée hypothético-déductive⁶ ». Il est, de ce point de vue, important de noter, dans le tableau ci-dessus, la bonne performance des élèves français à l'épreuve de problèmes multidisciplinaires de PISA 2003, une épreuve orientée plus encore que les autres épreuves de PISA vers la mesure des capacités d'*empowerment* de l'enseignement, comme si un virage avait été pris dans le secret des classes dont le modèle empêche qu'il soit reconnu, assumé et valorisé.

.. mais il la gêne maintenant

Si le système français est plus efficace que le modèle américain, s'il est, au moins autant que lui, capable d'évoluer, en quoi son modèle politique pose-t-il problème ? En ce qu'il empêche – ou plutôt gêne- des évolutions qui sont devenues nécessaires pour des raisons

⁶ MEN-DEP, Note d'évaluation 04-09.

d'une nature nouvelle. Le modèle politique durkheimien n'empêche pas, il favorise même les changements nécessaires pour permettre à l'école de jouer son rôle fondateur dans de nouvelles conditions historiques. D'où une grande capacité de l'Etat, en France, à *moderniser* l'école : diminuer l'influence du latin, créer l'enseignant technique, les IUT, les bacs pro, organiser l'école de masse... L'Etat italien, par exemple, l'Etat américain à certains égards, l'ont fait moins bien. Ces progrès éducatifs étaient conformes au modèle parce qu'ils étaient rendus nécessaires par des progrès externes : de la science, de la technique, les mêmes raisons qu'invoquait Durkheim. Aujourd'hui, sont en jeu des changements de nature différente, *post-modernes* si l'on veut, liés à des stratégies plus qu'à des adaptations et les indicateurs qui retracent l'évolution récente de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement de base sont plutôt mieux orientés aux Etats-Unis qu'en France⁷.

D'une part, la compétition internationale, qui n'est pas qu'économique, fait que nous devons, non pas seulement scolariser nos élèves plus longtemps, mais les armer mieux quelque soit leur niveau de sortie. Non pas pour écraser les autres pays, comme le croit la vulgate antiéconomique, mais pour promouvoir un mouvement qui profitera à tous. Les américains sont puissamment aidés dans la conception de leur éducation par l'idée que *le monde* a besoin des talents de tous ses enfants, que les progrès de leur pays ne se feront pas au détriment des autres. A l'inverse, quand nous nous risquons à invoquer les « besoins économiques » pour penser l'avenir de notre système éducatif, il semble que ce doive être, selon une conception archaïque (mercantiliste) de la concurrence internationale, nuisible aux autres pays. On conçoit qu'il y ait plus mobilisateur. Mais il y a plus : améliorer notre éducation (la rendre plus pertinente et plus efficace pour tous les élèves) requiert qu'on la pense comme un processus qui produit plus ou moins de qualités chez des jeunes et non pas, ainsi que le modèle nous y incite, comme un processus qui vise à déceler des capacités plus qu'à produire des compétences. On ne peut, en effet, améliorer que ce sur quoi on a prise. Le modèle américain, on l'a vu, est bien plus accueillant à cette idée là.

D'autre part, il s'agit de répondre à une demande des usagers : les élèves veulent être traités d'une certaine façon, les parents réclament qualité, sécurité, une certaine convivialité, une certaine exigence. Il s'agit de s'adapter à des individus, pas à des évolutions globales. Le modèle, qui inclut cette idée que l'école lutte contre les influences délétères de la société et

⁷ Voir les données en annexe.

cette autre que l'émancipation passe par une formation de l'esprit qui ne souffre pas de variantes, a beaucoup de mal à tolérer ces dimensions.

Par ailleurs, ce ne sont plus les idées fausses qui menacent aujourd'hui la citoyenneté mais le retrait, la recherche de l'entre soi et l'indifférence aux autres. Le modèle est mal armé pour y faire face.

Une dimension du modèle commande les autres : l'idée que l'école doit sauver les individus de l'influence pernicieuse du monde, une idée totalement absente du modèle deweyen et compatible en revanche avec la conception religieuse du salut et la conception rousseauiste du politique.

Il résulte de cette idée que certains élèves accéderont à la lumière tandis que les autres resteront du côté obscur. Cela se traduit par une certaine méfiance vis-à-vis de la démocratie : la délibération est toujours soupçonnée de n'être jamais que le heurt des intérêts privés⁸. La propension aux classements, plus précisément aux classements binaires, le recours au redoublement, la difficulté à mettre en œuvre un tronc commun jusqu'au lycée, toutes ces caractéristiques qui distinguent notre système du système américain - et, de plus en plus, de tous les autres - s'expliquent aussi à partir de là. De même l'attitude ambivalente à l'égard de l'ouverture de l'enseignement du second degré. Elle est exclue par le modèle pour autant qu'elle repose sur une certaine confiance dans les capacités des élèves mais elle est autorisée par lui à travers l'idée que la complexité du monde moderne réclame davantage de compétences. Cela pourrait expliquer les coups d'accordéon qui affectent cette ouverture, et que nous soyons, avec l'Espagne, le seul pays où ils se soient produits. Cela explique en tous cas que tant d'enseignants aient perçu cette ouverture comme une trahison de leur mission et non comme le signe qu'ils y étaient davantage fidèles.

Il en résulte aussi une vision négative de l'action de tout ce qui est extérieur à l'école : les parents, la télé, et, à travers eux, l'individualisme, le souci de la réussite matérielle, l'hédonisme, la paresse, qui ont remplacé l'église comme ennemi principal. Cela rend évidemment difficile de concevoir un enseignement qui complète les influences externes et

⁸ B. Matonti, dans une thèse de Sciences Politiques, explique la soumission à la doxa communiste des intellectuels de la Nouvelle Critique par leur formation en Khâgne (citée par Baudelot et Leclerc, *Les effets de l'éducation*, op.cit., p 104).

s'articule avec elles, alors même que tout suggère qu'une clé de l'amélioration des systèmes éducatifs est de mieux s'articuler –fut ce pour le corriger- avec ce que les élèves apprennent et expérimentent à l'extérieur⁹. Il en résulte ce que Claude Thélot appelle « une école contre » : « contre les patois pour le français, contre les déterminismes sociaux pour l'accès au savoir qui libère, contre les vices de la rue et de la ville pour un espace scolaire au sein duquel règnent des valeurs propres à l'épanouissement de l'enfant¹⁰ ». Il en résulte que l'on pense plus volontiers en France que l'école doit choisir entre favoriser le succès dans le monde et favoriser le développement humain et civique. Dans cette logique, l'école ne peut se fixer pour mission le succès de chacun, mais seulement le Bien Commun. Si les meilleurs sujets scolaires sont choisis par les meilleurs lycées puis récompensés par l'occupation des plus hautes places, c'est parce qu'ils sont censés être, mieux que les autres, capables de discerner le bien commun et d'œuvrer pour lui. L'excellence académique, c'est la République qui reconnaît ses meilleurs sujets, comme l'Eglise sanctifie les sujets dont la vie témoigne pour elle, montre qu'il est possible de vivre selon ses principes. Ce pourquoi les plus Grandes Ecoles françaises préparent au service public – en ce sens, le pantouflage des Enarques est un signe de la corruption du modèle -, tandis que les meilleures universités américaines préparent indifféremment aux carrières publiques ou privées. La réussite scolaire ne peut être, en France, au service du succès personnel. D'où, d'ailleurs, l'ampleur du choc provoqué par l'analyse de Bourdieu et Passeron, les Héritiers, en 1964 : ils dénonçaient, plus encore qu'une injustice, une imposture¹¹.

Il en résulte enfin que les différents établissements, les différents enseignants, ne peuvent proposer des qualités différentes d'enseignement, sinon pour des raisons, indépendantes de leur action, liées à la plus ou moins grande réceptivité de leur public. En effet, selon le modèle, ils présentent des savoirs qui suscitent l'intérêt pour la seule raison qu'ils éloignent des ténèbres. Sinon, il n'y aurait pas dessillement mais inculcation. Donc, si certains élèves échouent, ce ne peut être que pour des raisons, morales pour la droite, sociales pour la gauche, externes à l'école pour toutes deux. L'idée que l'école puisse être comptable

⁹ Voir ThéodoreSizer, *The Red Pencil*, Yale University Press, 2004, 131p.

¹⁰ Claude Thélot, *L'école doit vraiment faire réussir tous les élèves*, Regards sur l'actualité, n° 310, Avril 2005, 21-32.

¹¹ A la même époque, aux USA, le rapport Coleman établissait, comme les enquêtes qu'interprétaient Bourdieu et Passeron, l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire. Interprétation de ce même fait aux USA : non pas « la République vous trompe », mais « l'école n'est pas efficace », et un débat ensuite pour savoir si l'on pouvait ou non la rendre telle.

de son action est donc doublement exclue : elle ne peut être comptable vis-à-vis d'une société qu'elle doit amener à des valeurs plus hautes, d'individus qu'elle doit sauver d'eux mêmes ; elle ne peut être comptable d'une activité dont le succès dépend seulement de la réceptivité et de la volonté des élèves. Cette idée, en revanche, est évidente aux Etats-Unis. On ne s'y oppose, vigoureusement d'ailleurs, que sur la nature du compte rendu.

Modes d'action du modèle politique d'éducation

Mais comment un modèle politique agit-il ? Dans le cas français, il empêche que les dispositifs qui y sont contraires soient proposés publiquement, il fragilise la mise en œuvre de certaines autres, les détourne de leurs objectifs initiaux, ou encore les réduit au statut d'utopie. De plus son inadaptation, lorsqu'elle survient, prive d'autorité un gouvernement qui ne peut plus agir selon ses règles et pourtant ne peut cesser de s'en réclamer.

Le refoulement.

Lorsqu'on sonde les parents, ils sont favorables au choix de l'école, en France comme aux Etats-Unis. Aux Etats-Unis, les citoyens votent contre les propositions en ce sens, mais le débat peut exister. On trouve en effet dans leur modèle politique d'éducation des idées ambivalentes : favorables à la liberté de choix, mais favorables aussi à l'école de la *neighborhood*. En France, où le modèle est absolument contradictoire avec cette politique, l'absence de délibération sur le sujet n'empêche pas qu'existe en France un choix qui organise la distribution de la rente (les établissements réputés choisissent les meilleurs élèves, les terrains les plus fertiles) mais empêche qu'on cherche les modalités d'un choix qui, à travers l'émulation entre les établissements, servirait les objectifs qu'on voudrait bien lui donner, en terme d'efficacité et d'équité. Autre exemple : lorsqu'on sonde les enseignants du second degré, ils sont favorables, à 70%, au principe d'une évolution de carrière davantage liée à la valeurs professionnelle qu'à l'ancienneté¹².

Pourtant, aucun gouvernement ne se risquera à proposer cela. Il n'y a là ni erreur des sondeurs, ni inconstance des enseignants. C'est bien parce que ce modèle est politique que ce

¹² MEN-DEP, Note d'Information 05-07.

qu'il sanctionne est moins la réalité des politiques que leur argumentation publique, que l'on peut adhérer de façon privée à une idée mais se trouver gêné si l'on doit la défendre en public. Pierre Rosanvallon raconte un peu la même histoire¹³ : Le modèle politique français, qui repose sur l'absence de corps intermédiaires entre l'Etat et l'individu – ce qui, bien sûr, n'est pas sans similitude avec le modèle durkheimien d'éducation - n'a pas empêché que ces corps intermédiaires existent, mais il a empêché que cette existence fut reconnue, visible, y compris de l'historiographie, à commencer par la représentation toquevillienne de « l'espace immense et vide » qui sépare selon lui le pouvoir central des particuliers après la Révolution française. Il en découle une régulation de ces dispositifs qui, au lieu de chercher à profiter de leurs vertus tout en atténuant ou compensant leurs effets négatifs, s'attache surtout à en circonscrire l'influence : On cède toutes leurs demandes financières aux écoles catholiques, on les inspecte de façon bénigne, mais sous réserve que la loi Falloux limite leur développement ; On n'essaie pas de faire en sorte que le choix de l'école soit réservé à ceux qui en tireraient le plus de bénéfice, les élèves faibles¹⁴, on s'attache seulement à l'autoriser pour des motifs qui n'impliquent aucun jugement sur la qualité des établissements.

La fragilisation

D'autres politiques, peut être moins radicalement contraire au modèle, en sont pourtant fragilisées. En grossissant le trait, deux scénarios existent : Si un dispositif est proposé par la technostructure, il est ignoré ou vidé progressivement de sa substance ; s'il est proposé avec des arguments politiques, donc avec un certain degré de généralité, il sera combattu jusqu'à ce qu'on y renonce –les programmes de philosophie- ou jusqu'à ce qu'il perde cette dimension politique, ce qui permettra de se ramener au cas précédent. Dans les joutes publiques, en effet, les arguments conformes au modèle politique d'éducation sont accueillis de façon moins critique que les autres. A vrai dire, les arguments les plus fallacieux passent comme lettre à la poste, un peu comme on pardonne aux agriculteurs ou aux pêcheurs, dépositaires de la tradition nationale, des exactions qu'on sanctionne quand elles sont le fait des jeunes ou des ouvriers. Les audits d'établissement, l'évaluation nationale en seconde ont obéi au premier scénario.

¹³ P. Rosanvallon, *Le modèle politique français*, op.cit. , 2004. Sur le lien entre la loi et le savoir, voir p. 83 l'évocation des Physiocrates et de Mercier de la Rivière.

¹⁴ La progression d'un élève dépend d'autant plus de l'établissement qu'il fréquente que ses compétences initiales sont faibles, de multiples études l'ont montré, dans plusieurs pays dont la France.

La réforme des lycées proposée par Claude Allègre, elle, fut accueillie par une opposition politique féroce, dans les journaux et dans la rue. L'intéressant ici, bien sûr, est que, Allègre tombé, des éléments de sa politique – les TPE, par exemple-, ainsi privés de leur signification politique (« américaine », « light »), purent être repris par un ministre qui les présenta d'une façon moins contraire au modèle. Repris, mais tout de même fragilisés : le ministre Fillon les a retiré peu après du programme de terminale, les laissant seulement en première. Que cette politique ait été combattue dans la rue avant que les mêmes enseignants ne finissent par adhérer aux TPE au point de prendre leur défense quand le ministre les a remis en cause a une signification : les enseignants se mobilisent dans la rue selon des représentations différentes de celles qui les aident à travailler. Ils préfèrent penser que la norme de leur métier est le professeur de lycée des années cinquante, et trouver avec cette norme des accommodements, plutôt que de penser que cette norme elle-même devrait changer. Rien là que de rationnel si le récit qui construit leur place dans la Nation est encore celui des années cinquante. Rationnel, mais produisant un écart désagréable entre le discours du métier et celui du statut, repéré depuis longtemps par François Dubet.

Le détournement

Dans le cas du détournement, une politique produit, à cause de la culture dans laquelle elle s'insère, d'autres effets que ceux qui étaient attendus. On a évoqué les délégués des élèves auprès de l'institution, qui deviennent des délégués de l'institution auprès des élèves. On pourrait évoquer aussi les nombreux établissements où l'apprentissage du civisme, une tentative de transmettre autre chose que des savoirs disciplinaires, est identifié à l'inculcation du respect des professeurs. De façon plus souterraine, lorsqu'on propose aux enseignants français de « faire réussir tous les élèves », le modèle leur suggère que l'on veut amener tout le monde à l'excellence, ce qui amène la moitié d'entre eux environ à penser que l'impossibilité où ils sont d'y arriver est la première cause de leur malaise¹⁵. Dans la même formule, un enseignant américain entendrait plus volontiers qu'il s'agît d'amener chaque élève à un niveau de compétences qui ne l'exclue pas du rêve américain, un niveau plus réaliste. Mais le caractère binaire du modèle empêche de véritablement intégrer dans la représentation qui donne sens au système éducatif les élèves qui ne sont pas aux extrêmes - ceux d'Henri IV et des « collèges de banlieue »- alors même que le nouvel enseignement s'invente surtout avec eux.

¹⁵ MEN-DEP, Note d'information 05-07.

L'héroïsation

La dernière est de conférer aux propositions contraires l'aura ambiguë de l'utopie, de l'expérimentation ou de la contestation. On tolère des formes contraires au modèle (les établissements expérimentaux, les expérimentations pédagogiques, la pédagogie de la main à la pâte,..) mais à condition qu'elles restent marginales. Souvent, les acteurs même de ces dispositifs partagent assez les idées du modèle pour penser eux aussi que la forme qu'ils promeuvent ne peut rester que marginale, une idée confortable à certains égards, puisqu'un éventuel échec peut être expliqué par la radicalité et la nature même de la tentative dans un monde qui n'en veut pas. L'importance des TPE à cet égard, tient d'ailleurs à ce qu'ils rompent avec ce modèle, en concevant, de façon très deweyenne, le traitement d'un problème réel au moyen de plusieurs disciplines comme l'accomplissement, et non la critique, du travail disciplinaire.

L'affaiblissement du gouvernement

Le dernier effet du modèle d'éducation ne procède pas de son contenu mais de son inadaptation. L'existence de principes de référence concurrents n'est pas une fatalité de la modernité, c'est un effet de l'incapacité du modèle français à justifier vraiment un gouvernement de l'éducation comme à laisser la place à un nouveau modèle : tous les récits sont légitimes puisque aucun ne réussit à s'imposer. Cette atomisation des principes se traduit par une perte d'autorité du gouvernement et de l'administration, qui ne peut ni se prévaloir d'un modèle désuet, ni d'un autre qui l'aurait remplacé. Pour cette raison, le ministre Ferry a échoué, à son extrême surprise, lui qui avait déduit des manifestations anti-Allègre que celui qui parlerait aux enseignants le langage du modèle (effort, autorité,...) au lieu de leur parler celui de la modernité les aurait avec lui aux prochaines élections.

Nous sommes peut être entrés dans la dernière phase du modèle : celle où il n'a plus qu'un pouvoir de nuisance, inspirant des politiques régressives sans pour autant pouvoir en assurer la justification auprès des acteurs, Fillon et de Robien se trouvant devoir faire du Ferry sans flamboyance idéologique exactement comme Lang, au fond, avait du faire du Allègre technique. Rien ne donne mieux la mesure de ce qui sépare aujourd'hui le gouvernement du système éducatif américain de celui du système français que l'enseignement de la lecture. Là bas, le Président lui-même – et un président qui n'a pas l'habitude de bousculer ses électeurs par vertu civique - s'engage au profit d'un enseignement de la lecture

« fondé sur des recherches expérimentales » et des stratégies multiples – de recherche, d'expérimentations, d'évaluations, de diffusion- sont envisagées à plusieurs niveaux d'intervention et en distinguant plusieurs types d'élèves¹⁶. Ici, un ministre croit régler le problème en cédant à un lobby d'enseignants nostalgiques, croyant comme au bon vieux temps que tout dépend de la méthode d'enseignement et rendant obligatoire une méthode dont les vertus sont visibles dans les affirmations des enseignants qui la promeuvent mais pas dans les évaluations des capacités de lecture des adultes.

La nouvelle éducation américaine

Idéologiquement, trois modèles sont en compétition aujourd'hui aux Etats-Unis : un retour à l'éducation puritaine (avec le développement d'écoles catholiques ou évangéliques traditionalistes, mais aussi, dans certains districts publics, le développement du redoublement), un recours au marché (*Vouchers, Charter schools, Homeschooling*) et un enseignement public rénové selon les directions qui ont été présentées ici : *standards* et *accountability*.

Associer au sein d'un même modèle une approche deweyenne du contenu de l'enseignement, de sa fonction sociale et civique, et les procédures de régulation modernes sera perçu comme une hérésie, et par la plupart des partisans de Dewey, qui tiennent les tests comme contraires à sa conception de l'enseignement, et par certains partisans de l'*accountability*, qui y voient surtout le moyen d'inciter les enseignants à répudier des modes d'action inefficaces inspirés de Dewey. Pourtant, on soutient bien ici que la comparaison avec le modèle français montre qu'il s'agit entre eux de débats à l'intérieur d'interprétations différentes d'un même modèle et que c'est la raison pour laquelle les Etats-Unis peuvent aujourd'hui réformer leur enseignement public tandis que nous n'y arrivons pas.

Historiquement, on peut observer que si certains usages des tests – ceux qui visent à orienter les élèves vers telle ou telle filière et plus généralement à les ranger dans des catégories - sont incompatibles avec la conception deweyenne de l'éducation, d'autres,

¹⁶ R. Slavin, *Pouvons nous apprendre à lire à tous les enfants ?* In G. Chapelle et D. Meuret, *Améliorer l'école*, PUF, 2006.

notamment ceux qui visent à mesurer les performances des systèmes éducatifs à travers les compétences des élèves n'y sont pas contraires. Ralph Tyler fut à la fois l'initiateur de ce qui est devenu une des principales institutions de l'enseignement américain, le NAEP (National Assessment of Educational Progress), un ensemble d'épreuves sur échantillon qui permet de mesurer d'année en année le niveau des élèves dans diverses disciplines, et le maître d'œuvre de la *eight years study*, le suivi d'une cohorte d'élèves des lycées à l'université qui montra, dans les années 30, que les approches intégrées du curriculum préparaient mieux les élèves à l'Université que les approches qui séparaient complètement les disciplines, une étude qui servit beaucoup au mouvement deweyen de la Progressive Education pour justifier ses options. Il est d'autres témoignages du fait qu'il n'est pas vrai qu'un enseignement deweyen est forcément inefficace selon les critères de l'*accountability* et par conséquent se trouve menacé par lui. Les responsables des administrations d'état qui implantaient avec résolution l'*accountability* de NCLB, lorsqu'ils voulaient me faire visiter des écoles modèles, m'envoyaient dans des écoles que je trouvais inspirées de Dewey, et les proviseurs de ces écoles m'affirmaient vigoureusement qu'il n'y avait là nulle opposition. De façon moins anecdotique, les *Comer schools, school design* d'inspiration deweyenne, sont désignés par des épreuves d'*accountability* comme un des trois *designs* les plus efficaces. De façon plus générale encore, des systèmes d'inspiration deweyenne comme les systèmes éducatifs scandinaves ou, le système québécois depuis la « révolution tranquille » des années 70, sont en tête des classements que permettent les évaluations internationales. D'ailleurs, un partisan du modèle républicain comme Christian Laval, range dans un même opprobre, comme utilitaristes et dévoués au service du Capital, les deux branches du modèle qui se combattent de façon si virulente aux Etats-Unis : la taylorisation liée aux tests et toute pédagogie un tant soit peu proche du modèle Dewey (« L'élève au centre », « la pédagogie de l'intérêt »...), par opposition, si l'on comprend bien, à un modèle qui, lui, ose ne pas abandonner la transmission de la grande culture et d'abord –saisissante illustration de la corruption du modèle durckheimien en défense de la tradition - du grec et du latin¹⁷.

De fait, il n'y a rien de contradictoire entre les principes les plus fondamentaux du modèle de Dewey – la « connexion organique entre l'éducation et l'expérience personnelle », le « principe de continuité de l'expérience éducative », l'usage par les élèves d'une approche et d'un traitement scientifique des problèmes, le besoin de considérer les « besoins et les

¹⁷ Ch. Laval, *L'école n'est pas une entreprise*, op.cit., pp.209-217.

possibilités des enseignés », une approche de l'enseignement par la résolution de problèmes, un enseignement adapté aux capacités d'apprendre de chaque élève - et l'existence, pendant la scolarité obligatoire, de standards communs portant sur les disciplines fondamentales, d'épreuves qui en mesurent la maîtrise et d'un processus d'aide et de sanctions pour les écoles dont les élèves n'y arrivent pas. Il y a même une certaine complicité entre elles : Le triptyque des disciplines de base évaluées dans le cadre de NCLB- langue, maths, sciences - est assez fortement deweyen : la civilisation des élèves, leur éducation civique procéderont surtout de leur capacité à participer à une société démocratique, ce pourquoi l'apprentissage des deux langues de base et de l'approche scientifique peut être privilégié. Il serait plus difficile en France de distinguer certaines disciplines des autres : puisqu'il s'agit de former l'esprit par les disciplines, exclure l'une d'entre elles du socle commun revient à prononcer son indignité radicale.

Cette compatibilité suppose évidemment que les standards soient pertinents et révisés régulièrement, que l'on ne confonde pas objectifs communs et enseignement de même contenu et de même durée, que les épreuves mesurent vraiment les capacités des élèves de mobiliser leurs compétences et non pas des compétences sans lien avec la vie ou avec les apprentissages futurs, que le processus d'aide et de pression conduise toutes les écoles, et d'abord celles qui scolarisent les élèves les plus faibles ou les plus défavorisés, à distribuer un enseignement de grande qualité. Ce n'est pas toujours le cas aux Etats-Unis, parfois pour des raisons scientifiques ou techniques (On n'a pas les moyens de généraliser, ou on ne connaît pas encore les formes optimales de tests ou d'indicateurs de performance, la combinaison optimale de soutien et de sanctions), parfois pour des raisons politiques (pour des raisons idéologiques ou pour favoriser telle catégorie sociale, tel parti privilégie telle forme d'incitations sur telle autre, par exemple la scolarisation dans des écoles privées ou le redoublement plutôt que l'organisation de la concurrence entre *school designs*). Il y a donc des conflits, qui sont parfois des conflits de valeurs et de principes. Mais le cadre idéologique permet, depuis plus de 10 ans maintenant, le traitement politique de ces conflits et la mise en place progressive d'un modèle qui s'affine progressivement.

La tentation existe dans certains cercles américains de vouloir revenir à une éducation plus proche du modèle puritain. L'exemple français les avertit de ce que le prix à payer en serait, entre autres, la délégitimation de l'idée que la société est en droit d'attendre des comptes du système éducatif. Il est plus que probable que ce prix sera jugé trop lourd.

L'héritage du modèle politique d'éducation français, nos tergiversations à nous en émanciper, font que nous avons beaucoup moins de chances qu'il en soit de même ici. L'exemple américain nous avertit de ce que, si nous voulons d'un système éducatif compatible avec le fait que l'éducation est désirée, avec un enseignement qui vise à donner aux élèves plus le goût de comprendre et plus de pouvoir sur le monde, à leur permettre de participer avec confiance aux échanges dont la diversité fait le prix des sociétés modernes, si nous voulons retrouver une capacité à gouverner notre système éducatif, alors sans doute nous ne pouvons plus retarder d'interroger ses fondements.