

DOSSIER

Démocratisation

Le niveau, *une question insoluble ?*



© DR

© Thierry Nectoux

© Clément Martin

© Thierry Nectoux

Ont participé à la réalisation de ce dossier : Alice Cardoso, Julien Cueille, Bruno Bitouzé, Sandrine Charrier, Jean-François Clair, Romain Geny, Michel Grasselli, Gérard Grosse, Jean-Pierre Hennuyer, Vassília Margaria, Sylvie Nony, Georges Ortusi, Alain Prévot, Thierry Reygades, Valérie Siphimalani, Brigitte Sotura, Valérie Sultan,

Quel enseignant ne s'est pas retrouvé à se lamenter, devant un paquet de copies, sur le « niveau » de ses élèves ? Peut-être à se demander « ce qu'on peut bien leur apprendre en primaire / en collège / en lycée pour qu'ils aient un tel niveau » ; voire à s'interroger sur le fait qu'on ait laissé parvenir ces élèves jusqu'à « ce niveau » avec « un tel niveau ». Le « niveau » fait sans doute partie de ces notions que tout le monde croit comprendre intuitivement mais qu'il est bien difficile d'expliquer. Ce terme peut recouvrir : ce que les élèves savent faire, ce que les programmes exigent, ce que les examens permettent vraiment de mesurer, ce qu'on peut raisonnablement attendre d'élèves de tel âge, etc. Comment alors espérer résoudre la question de la « baisse du niveau » ?

Les programmes sont-ils de moins en moins exigeants ? Pour pouvoir répondre, il faudrait hiérarchiser les opérations intellectuelles qui sont exigées à tel ou tel moment, et évaluer les connaissances qu'elles mobilisent. Mais on sait aussi que les enseignants peuvent, involon-

tairement souvent, « adapter » leurs exigences au « niveau » (moyen) qu'ils « pressentent » chez leurs élèves (avec le risque de créer ainsi le niveau qu'ils déplorent).

Les élèves « savent »-ils moins de choses aujourd'hui ? De quelles connaissances parle-t-on ? Et maîtrisées par quels élèves ? Sans sombrer dans un relativisme absolu, il ne faut pas oublier que ce que l'École se donne pour mission de transmettre est, en dernière instance, ce que la « société » estime comme nécessaire.

Les examens sont-ils de plus en plus faciles ? Permettent-ils, au contraire, d'avoir une évaluation plus précise et plus large à la fois des « compétences » des élèves ?

L'évaluation du « niveau » apparaît en fait comme une appréciation collective, conflictuelle (et souvent implicite) du « savoir à l'école », à travers les perceptions que les acteurs (profs, élèves, parents, universitaires, didacticiens, etc.) ont de ce qui se passe à l'école.

Nous avons souhaité croiser quelques-unes de ces questions, pour ne pas laisser le champ libre au simplisme ambiant.



Le niveau,
une question insoluble ?

Rencontre avec Christian Baudelot

« Le niveau pro

L'US : *La question de la baisse du niveau est certes une question récurrente mais elle semble s'amplifier en ce moment avec la parution d'ouvrages tel que « la fabrique du crétin » et des mesures prises par le ministère concernant l'orthographe, la grammaire, le calcul... Les enseignants ont eux-mêmes parfois le sentiment que le niveau baisse, notamment en français et en mathématiques. Près de 18 ans après la parution de votre ouvrage, « le niveau monte », en 1989, quel est votre sentiment aujourd'hui ?*

Christian Baudelot : Effectivement, les mesures prises par le ministère accréditent l'idée que le niveau baisse.

Roger Establet : Pourtant, les sources militaires montrent, à partir de l'évaluation des jeunes qui faisaient avant leurs « trois jours » et qui font maintenant leur journée d'appel, que le « niveau » continue à monter. À partir de tests comparables d'une époque à l'autre, qui permettent d'évaluer des compétences mathématiques par exemple, on voit que le niveau progresse globalement. Or cette performance est fortement corrélée au niveau de diplôme. Par ailleurs, on a l'avantage maintenant de pouvoir évaluer tout le monde, garçons et filles.

Ceci dit, il faut rappeler aux gens, et c'est sans doute le plus important, que lorsque nous avons écrit « le niveau monte », ce n'était pas pour dire que le niveau était génial. Ne



Lorsque nous avons écrit « le niveau monte », ce n'était pas pour dire que le niveau était génial. Ne nous faisons pas d'illusion, nous sommes partis de très bas.

nous faisons pas d'illusion, nous sommes partis de très bas : lors de la guerre de 1914-1918, 5 % des conscrits ont signé avec une croix, les femmes n'étaient pas concernées mais on sait qu'elles étaient moins scolarisées. Il s'agissait d'analphabètes « stricts ». Jamais, en France, depuis que l'école existe, on est

arrivé à apprendre à tout le monde et de façon satisfaisante à lire, écrire et compter. Et il en va de même dans tous les autres pays. C'est très difficile à réaliser et ce n'est pas en disant que les méthodes sont mauvaises et que l'on fait moins bien le travail aujourd'hui qu'avant qu'on va réussir. Si l'on prend les 15 % d'une génération où sont présents les plus diplômés d'il y a 100 ans, on va descendre pour certains en dessous du certificat d'études. Aujourd'hui, on va y trouver des gens titulaires du bac S. On peut dire que certains sont nuls en maths mais ils sont certainement meilleurs que leurs aînés ! En moyenne, les 15 % d'aujourd'hui, c'est plutôt bac + 2. On n'a donc pas à pleurer sur la « décadence » ! On est dans un système compétitif. Les économistes montrent l'importance du capital humain dans les progrès de la productivité, impossible à réaliser sans l'élévation du niveau.

C. B. : Dans une étude récente du CEPRE-MAP⁽¹⁾, Marc Gurgand et Eric Maurin font le lien entre démocratisation du secondaire et inégalités salariales. Ils montrent que, en moyenne (à l'échelon macroéconomique), l'ouverture du lycée conduit à la réduction des écarts de salaires. Globalement et sur le long terme, les choses vont donc plutôt dans le bon sens.

Une « inflation » des diplômes ?

Christian Baudelot : Bien sûr, dans un contexte de généralisation de la scolarisation, avec un bac on n'obtient plus les mêmes salaires, les mêmes emplois, qu'à l'époque où 10 % de la population obtenaient ce niveau. Mais quand on parle « d'inflation scolaire » il y a l'idée qu'on en fait trop et que trop ce n'est pas bien. Le fait de décourager les gens de faire des études c'est une absurdité. Quand le thème de l'inflation des diplômes est apparu à la fin des années soixante, début des années soixante-dix, même sous la plume de Bourdieu et Passeron, aucune statistique ne permettait de démontrer ce phénomène. En fait, il faut attendre le milieu des années quatre-vingt-dix pour que la courbe des diplômes « licence et plus » dépasse légèrement celle des emplois de cadres supérieurs. De toute façon, nous vivons dans une société « hypertechnologique » où ceux qui n'ont pas de niveau de diplôme exigeant sont distancés. La théorie du capital humain est la seule qui marche à tous les coups. Il ne faut pas raisonner en terme absolu mais les 5 ou 10 % de ceux qui obtiennent les meilleurs diplômes obtiennent aussi les meilleurs emplois. Ensuite les 15 % qui sont suivant ont de meilleurs emplois que ceux qui sont encore derrière... Ce sont des choses extrêmement simples mais qui permettent de suspecter les opinions élitistes dont finalement relève l'analyse en terme d'inflation scolaire.

1792

200 ans de démocratisation

20-21 avril – Condorcet présente à l'Assemblée nationale législative son rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique. Il y défend le projet d'une école laïque, gratuite (mais non obligatoire).

1793/1795

Loi Bouquier : la Convention déclare que l'instruction est gratuite et obligatoire pour tout enfant de 6 à 8 ans.

Loi Daunou : la gratuité est abandonnée.

1833

28 juin : Publication de la loi sur l'Instruction primaire (« Loi Guizot »). La loi prévoit : l'ouverture obligatoire d'une école de garçons dans toute commune de plus de 500 habitants, l'ouverture d'une École normale d'instituteurs dans chaque département.

1867

10 avril, la loi Duruy impose la création d'une école de filles dans chaque commune de plus de 500 habitants.

et Roger Establet*

grosse globalement »

R. E. : Une enquête de l'INSEE, publiée dans INSEE Première⁽²⁾, montre que l'illettrisme diminue considérablement avec l'âge, les jeunes sont bien plus à l'aise que les plus vieux. Ils ne se débrouillent pas tous très bien mais la diminution de l'illettrisme est corrélée au diplôme. Les plus illettrés sont sortis il y a bien longtemps de l'école, ce qui n'empêche pas les médias de continuer à demander « Mais que fait l'école ? ».

L'US : *Beaucoup d'enseignants ne pensent pas forcément que le niveau baisse globalement, mais estiment par contre que c'est une réalité en mathématiques et en français...*

R. E. : C'est une question « d'observatoire » : il ne faut pas oublier qu'en 1962, par exemple, 40 % des jeunes allaient au collège. Ceux qui étaient faibles n'y allaient pas.

Les enquêtes PISA

Roger Establet : À condition de savoir les utiliser, ces études montrent, globalement, que la France n'est pas si mal placée. Mais il y a des pays qui font beaucoup mieux avec des moyens inférieurs. C'est le cas de la Finlande par exemple. La France fait moins bien qu'elle avec des moyens supérieurs, par contre elle fait mieux que les États-Unis qui ont des moyens supérieurs aux nôtres. La France a encore des progrès à faire : le niveau moyen est plutôt bon mais la dispersion est trop forte. Les Finlandais font un peu mieux que nous en moyenne mais c'est sur surtout sur les écarts qu'ils sont meilleurs.

Les études ont démontré que c'est dans les pays où les taux de redoublement sont les plus forts que les résultats sont en moyenne les plus faibles. Il faut également relever les effets catastrophiques des groupes de niveau : les pays qui utilisent cette façon de faire obtiennent des dispersions fortes et des résultats moyens « plombés » par ceux des plus faibles. Les classes de niveau relèvent d'une mauvaise politique.

Aujourd'hui, 100 % d'une génération y va : on est devant un enseignement de masse. Même les élèves faibles continuent à aller à l'école, ce qui est très bien ! Évidemment, cela change des choses dans le vécu des enseignants.

L'US : *Donc, il ne serait pas absurde de dire que pour que le niveau moyen de la population augmente en France, il faut que le niveau moyen dans les classes baisse puisqu'on élargit le recrutement ?*

C. B. : C'est exactement cela. Ce qui n'empêche pas d'être confronté à l'expérience au quotidien des enseignants dans leurs classes : le boulot est de plus en plus dur. Et dans un sens, tant mieux : on n'a pas que des « héritiers », c'est ça la démocratie !

R. E. : Le « niveau » n'est pas éternel, il change ! En fait, le « niveau » n'existe pas : il y a eu des époques où ce qu'il y avait d'important pour la société c'était de bien

écrire, de faire de la correspondance. Aujourd'hui, c'est tout à fait autre chose... Il faut savoir créer des aptitudes qui favorisent la sociabilité des élèves. La vie sociale dans un collège ce n'est pas seulement les enseignements théoriques. En fait, le « niveau » c'est comme le « PIB » : quand on compare le PIB d'aujourd'hui à celui de 1900, on va dire qu'il est par exemple dix fois plus important, sauf qu'on ne compare absolument pas les mêmes choses. En 1900 on « produisait » des chevaux, aujourd'hui des ordinateurs... ■

Propos recueillis le 25 janvier 2007

*Professeurs de sociologie à l'ENS et à l'Université d'Aix-en-Provence et auteurs notamment de : *Le niveau monte* (Seuil, 1989) ; *Allez les filles* (1992, réédition Points Seuil, 2006).

(1) Centre pour la Recherche Économique et ses Applications, placé sous la tutelle du ministère de la Recherche.

(2) Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale, Murat Fabrice, INSEE Première n° 1044 - oct 2005. Les personnes âgées de 18 à 29 ans ont de meilleurs résultats que les générations plus âgées, que ce soit en lecture, en calcul ou en compréhension orale.



© Clément Martin

On n'a pas que des « héritiers », c'est ça la démocratie !

Lecture

Avant, c'était mieux ?

L'étude réalisée en 2001 lors des Journées d'appel de la Défense (JAPD), portant sur la totalité des jeunes d'une classe d'âge a révélé que 11,6 % éprouvent des difficultés diverses, parmi lesquels 6,5 % sont proches de l'illettrisme. Il s'agit du taux le plus faible depuis 25 ans. L'enquête Insee / INED menée en novembre 2002

a montré que de 10 à 14 % des 18-65 ans ont des difficultés de lecture, mais la proportion croît avec l'âge : de 3 à 8 % chez les moins de 30 ans et... de 13 à 20 % pour les plus de 50 ans. On peut donc difficilement évoquer un âge d'or passé et encore moins justifier un retour « aux bonnes vieilles méthodes d'antan ».

1881

Juin : publication, le 16 juin, de la loi établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles et les salles d'asile publiques, et dans les écoles normales primaires (« loi Ferry »).

Juillet : Institution du Certificat d'études primaires à partir de l'âge de 11 ans.

1882

28 mars : La loi sur l'enseignement primaire obligatoire (« loi Ferry ») instaure l'obligation scolaire pour les enfants des deux sexes de 6 à 13 ans.

1936

La loi Jean Zay porte prolongation de la scolarité obligatoire à 14 ans.

1944

8 novembre : Création de la commission Langevin-Wallon, chargée d'élaborer un projet de réforme de l'enseignement. Ses travaux deviendront une référence obligée du débat sur l'éducation pendant des décennies (école unique, unification du secondaire, enseignement obligatoire de 6 à 18 ans...).



Nostalgie

L'histoire-géo d'antan ou la Troisième République fantasmée

Même si l'heure n'est plus au cri d'alarme de 1980, où les députés interpellent le gouvernement sur le thème de « nos enfants ne font plus d'histoire », on entend encore régulièrement quelque personnalité médiatique dénoncer l'inculture religieuse (ignorant au demeurant la place très importante qu'elle occupe dans les programmes du collège, notamment en 5^e), ou les dates qu'on n'apprend plus, sans parler de départements et des préfectures délaissés (Max Gallo, sur France Inter en novembre dernier). On sent poindre ainsi bien souvent encore, et le socle commun en témoigne largement, la nostalgie de l'école de Jules Ferry, le fantôme d'un âge d'or où l'enseignement de l'histoire et géographie se devait avant tout de servir la patrie et forger le sentiment national, ancré dans un territoire, identifié à l'État républicain, qu'il fallait, si nécessaire, défendre contre l'ennemi. « Cet âge d'or est plus souvent attribué au fait que les desseins de l'enseignement de l'histoire sont clairs, en cohérence avec les besoins de la nation, ce qui l'installe dans les structures institutionnelles de l'école »⁽¹⁾.

Qu'en était-il en réalité de cet enseignement sous la Troisième République ?

Bien peu de traces, hélas, de notes de cours, mais si les instructions officielles, les observations des IG, insistent si souvent sur la nécessité de sortir du psittacisme, que Marc Bloch lui-même désigne par « perro-



© D.F.

quetage », c'est que celui-ci dominait souvent la pratique de classe. Quant aux usagers de l'école, les témoignages recueillis par E. Héry, historienne de l'éducation, montrent à quel point l'histoire scolaire apparaissait alors à beaucoup comme un pensum. L'évaluation portait alors essentiellement sur la récitation du résumé.

E. Lavisse lui-même se désolait de constater, lors de l'interrogation au bac (à l'oral à l'époque), que les connaissances des élèves ne soient « qu'un magasin de faits et de dates ».

Ainsi, la méthode critique, qui devait certes faire partie de l'histoire enseignée dans la réforme scolaire de 1902, est souvent occultée devant la nécessité d'inculquer « le roman national » que l'élève devait simplement restituer. Et l'avant-guerre n'a pas manqué de débats, parfois houleux, entre les tenants de l'histoire-mémoire et de l'histoire-réflexion. Ainsi, n'en déplaise aux nostalgiques d'un âge d'or largement reconstruit, l'évolution du métier, la réorientation des finalités dans les années soixante-dix, les nouvelles pratiques pédagogiques qui sont apparues malgré les pesanteurs ou les retours en arrière, ne permettent guère une comparaison du « niveau » des élèves. Ce ne sont plus les mêmes exercices (le bac est à l'écrit un court moment dans les années soixante, puis à partir de 1978) ni les mêmes exigences.

Espérons que les prescriptions du socle commun ne piloteront pas toutes les finalités des programmes à venir, un retour à l'accumulation de faits et de dates pour donner les « repères » qui risquent alors de faire pencher l'histoire enseignée du côté d'un enseignement de mémoire (et vers la commémoration, le pas est vite franchi) dont les « bienfaits » supposés relèvent d'une vision mythologique d'un enseignement passé. ■

(1) E. Héry, Cent ans de leçons d'histoire, l'histoire enseignée au lycée 1870-1970, Presses Universitaires de Rennes, 1999.

Évaluations internationales et nationales

Ce que nous apprennent les évaluations en mathématiques

Les évaluations nationales et internationales sont un véritable enjeu : considérées à tort comme des indicateurs généraux de l'efficacité globale des systèmes éducatifs, elles peuvent être instrumentalisées pour justifier des pires politiques éducatives. Elles sont aussi l'enjeu d'un marché mondial.

Pour autant, par les données qu'elles accumulent, elles sont de véritables outils de connaissances sur les acquisitions des élèves ; à ce titre, elles nous sont utiles. Antoine Bodin, spécialiste des questions d'évaluation en mathématiques, donne dans un article publié dans Repères IREM octobre 2006, quelques éléments d'analyse.

Contrairement à ce que répand la presse, les différentes évaluations internationales en maths montrent que les résultats de la plupart des pays de niveau de développement comparables sont proches (à l'exception de quelques pays asiatiques). Le miracle finlandais mérite d'être relativisé : les écarts des scores entre la France et la Finlande

1959

6 janvier : Réforme Berthoin (décret du 6 janvier 1959) : prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et crée un cycle d'observation de deux ans à la fin du primaire ou au début du secondaire.

1962

Février : Création des BTS.

1963

3 août : Réforme Fouchet-Capelle : implante le cycle d'observation dans des établissements distincts, les collèges d'enseignement général (CEG) et les collèges d'enseignement secondaire (CES).

1975

11 juillet : Publication de la loi n° 75-620 relative à l'éducation qui institue le collège unique (« réforme Haby »). L'école primaire devient la première étape du système éducatif. Désormais, à l'issue du CM2, tous les enfants ayant atteint les objectifs de l'école élémentaire poursuivent leur scolarité au collège.

varient selon les items étudiés de +25 % en faveur des Français à +30 % en faveur des Finlandais, pour une moyenne de +3,5 % en faveur de ces derniers ! Par contre, on observe partout que les tâches dont le niveau dépasse la simple reproduction mettent les élèves en difficulté, que l'appel aux connaissances des années antérieures non entraînées au cours d'année, l'éloignement des conditions habituelles de présentation entraînent toujours des résultats faibles, et que les écarts entre le curriculum officiel (les programmes) et le curriculum atteint sont grands. Plus particulièrement pour la France, PISA 2000 et 2003 montrent que les élèves ont certes des connaissances en mathématiques mais qui sont peu disponibles, et qu'ils ont peu d'autonomie devant un problème qui ne leur est pas familier... Évidemment on peut prétexter que ces évaluations internationales sont biaisées. D'après A. Bodin, elles le sont plus d'un point de vue curriculaire que culturel. Ainsi, PISA n'évalue en fait que 15 % des programmes de mathématiques du collège, privilégie les QCM alors qu'ils sont peu pratiqués en France et laisse peu de place à l'expression écrite et à l'argumentation. PISA ne peut donc prétendre mesurer la qualité de la totalité de la formation délivrée au collège. Si des enseignements peuvent être tirés de ces évaluations, il ne saurait être question, comme le font certains, de piloter les réformes sur la base exclusive des résultats.

L'évaluation EVAPM (initiée par l'APMEP) couvre par contre assez bien le curriculum français et les derniers résultats obtenus en fin de classe de Seconde sont inquiétants puisqu'ils montrent entre 1991 et 2003 une baisse des compétences techniques dans les domaines de l'argumentation et la démonstration.

Il est difficile de ne pas y voir l'effet des baisses successives des horaires de mathématiques au collège. Les évaluations internationales ne montrent-elles pas que les différences de scores d'un pays à l'autre selon les domaines sont positivement liées à l'imposition aux contenus correspondants ? Cela est pour nous une lapalissade mais ne l'est pas toujours pour nos dirigeants. ■

APMEP : association des professeurs de l'enseignement public.

EVAPM : observatoire de l'enseignement des mathématiques.

IREM : institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques.

PISA : programme pour le suivi des acquis des élèves.

La philosophie

Julien L., 38 ans : « En philosophie, les nouveaux publics, qui ne partagent plus les codes sociaux et culturels de la « classe de philosophie » d'autrefois (5 % des garçons d'une génération à l'époque d'Alain, encore seulement 34 % en 1980 !), entrent certes plus difficilement dans un apprentissage qui présuppose non seulement nombre d'acquis antérieurs, mais un certain « capital culturel ». L'exercice raffiné de la dissertation paraît souvent insurmontable à des élèves pour qui les savoirs ne font pas « naturellement » sens, et qui entretiennent un rapport plus utilitariste et distancé avec l'école. D'où le dilemme d'une évaluation qui peine parfois à dégager les éléments authentiquement « philosophiques » dans les copies, et une solide réputation de notation impitoyable, ancrée dans l'histoire de la discipline. S'il est vrai que, dans la période antérieure, les moyennes de philosophie étaient les plus basses, de nombreux acteurs font état d'une amélioration des pratiques de concertation et d'harmonisation au moment du bac depuis quelques années. Des progrès restent sans nul doute à faire : une amélioration statistique ne saurait suffire. Il serait temps d'ouvrir la boîte noire de l'évaluation ! »

Les nouveaux savoirs

Pierre-François, 45 ans, enseignant documentaliste : « L'évolution de notre société rend nécessaire la formation à la maîtrise de l'information et aux TICE. Des efforts ont été faits pour l'équipement des établissements, mais les problèmes de la formation des enseignants et de l'accompagnement pédagogique restent posés. Si les nouvelles générations d'élèves sont nées avec le clavier, la souris et le Net, leurs savoirs sont limités. Ils ont des connaissances superficielles de ces outils, mais savent rarement en faire un usage pertinent : ils « zappent » beaucoup, « copient/collent », mais ne construisent pas un réel savoir. D'ailleurs, pourquoi apprendre puisque c'est « sur le net », gratuit, facile d'accès et déjà pensé et organisé ?

Nos élèves sont pourtant motivés pour effectuer des recherches documentaires ; guidés, aidés, ils apprennent la complémentarité des supports d'information, l'évaluation critique des ressources, le respect du droit d'auteur... Une maîtrise minimale des TICE leur permet d'élaborer des productions intéressantes ; on l'a vu avec les TPE. À mon avis l'école doit définir les savoirs documentaires qu'un élève doit maîtriser à l'issue de

sa scolarité, et dans quel cadre. Je doute que le socle et le B21 y parviennent, car ils se contentent d'une technique minimale. »

L'enseignement technologique

Bertrand B., 43 ans, physique appliquée : « En 30 ans, les technologies ont rapidement évolué et bouleversé notre mode de vie. Des champs technologiques ont été créés, d'autres ont disparu : par exemple le champ de l'automatique et informatique industrielle a émergé. Les automates programmables ont révolutionné la commande des machines et des systèmes industriels en permettant une complexité et une compacité inédites.

De même pour le champ de l'électronique de puissance, qui permet une souplesse nouvelle dans la commande de l'énergie, avec de meilleurs rendements ; de nouveaux modes de commandes des moteurs électriques sont apparus. Par contre l'étude approfondie des moteurs, elle, n'est plus centrale.

En 20 ans, la formation a été remaniée en profondeur dans ses objectifs (abandon de la finalité professionnelle), sa pédagogie et ses contenus. Les champs technologiques étudiés se sont multipliés, l'abstraction a augmenté, et le temps accordé aux activités d'atelier est moindre. Mais dans les champs qui se sont maintenus, le niveau d'exigence a pu diminuer, souvent parce qu'ils ne présentaient plus un intérêt majeur. Dans ces conditions, il est extrêmement hasardeux de s'avancer sur l'évolution du niveau des élèves en électrotechnique. »

En mathématiques

Manuel P. 37 ans, prof de maths en collège : « D'après un rapport * de notre inspection générale, les évaluations nationales de 6^e menées depuis 1989 montrent globalement que le niveau des performances se maintient. Par ailleurs, la comparaison de copies de certificat d'études primaires de 1923 à 1925 aux résultats d'élèves ayant composé en 1995 montre des bilans à peu près équivalents en calcul pour l'addition, la soustraction et la division de nombres entiers mais une légère baisse en multiplication. Les élèves actuels ont plus de difficultés pour résoudre des problèmes du type de ceux posés dans les années vingt, car ils y sont moins entraînés, mais leurs connaissances sont plus larges, surtout en géométrie.

Depuis celui de 1970, les programmes ne visent plus une insertion professionnelle pour >>>

1981

Création de zones d'éducation prioritaire (renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé).

1985

Bacs Pro : M. Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale crée les Bacs professionnels.

1989

10 juillet : La loi Jospin d'orientation sur l'éducation qui étend, en priorité, la préscolarité aux enfants de deux ans vivant dans un environnement social défavorisé.

2005

Décembre : L'apprentissage devient possible dès 14 ans.

Témoignages

►►► certains mais une poursuite d'études pour tous. On remplace les mécanismes par des activités menant à la construction de notions et on développe l'abstraction. L'idée est poursuivie jusqu'au programme de 2002 qui confirme l'importance des résolutions de problèmes, du calcul et de la qualité de la langue écrite et orale. L'évolution pourrait se résumer par "faire un peu moins mais faire mieux" ; d'ailleurs le temps de présence des élèves est passé de 30 heures/sem. à 26. Dans ce contexte, le retour aux seuls automatismes serait une rude régression pour beaucoup d'élèves. »

*<http://media.education.gouv.fr/file/46/0/3460.pdf>

En sciences de la vie et de la Terre

Alain P., prof de SVT, élève de 2nd en 1963 : « On entend souvent dire autour de nous : « quand même en SVT... si on apprend ses leçons... ! ». Pourtant cet enseignement a subi bien des transformations en un demi-siècle. En se centrant d'abord sur une meilleure transmission des démarches scientifiques, en se rapprochant ensuite de « la science qui se fait » et maintenant en incluant la pratique de l'expérimentation assistée par ordinateur... »

Le « niveau » a-t-il progressé à la mesure de ces ambitions ? Faux problème si on n'évalue pas les mêmes compétences. Mais sur la durée d'une carrière des évolutions sont perceptibles. Pendant 15-20 ans la proportion de bons et très bons élèves de SVT observés parmi ceux qui étaient en échec en français s'est manifestement accrue. Depuis, en deux autres décennies, les écarts de notes semblent s'être accrues, et les élèves qui réussissent sont de plus en plus les mêmes qu'en histoire-géographie... Comme si, après avoir développé et évalué des compétences spécifiques, nous en étions revenus à évaluer les mêmes compétences discursives que d'autres disciplines. »

Les enseignements artistiques

Naïma C., 40 ans, prof d'Éducation musicale en collège : « Ma discipline est en très forte évolution depuis une dizaine d'années : les notions de solfège, d'écriture du langage musical, de dictées musicales ne sont plus des passages obligés avant l'accès à l'invention, à la création. Il me semble que les arts plastiques vivent la même évolution : on n'en est plus à l'illustration, à la reproduction d'œuvres ou d'objets. »

J'essaie de développer des pratiques et des approches originales qui mettent les élèves en activité : travail d'invention vocale ou instrumentale à partir de notions découvertes dans des œuvres contemporaines, création de polyphonies rythmiques avec des percussions, travail sur le rap-

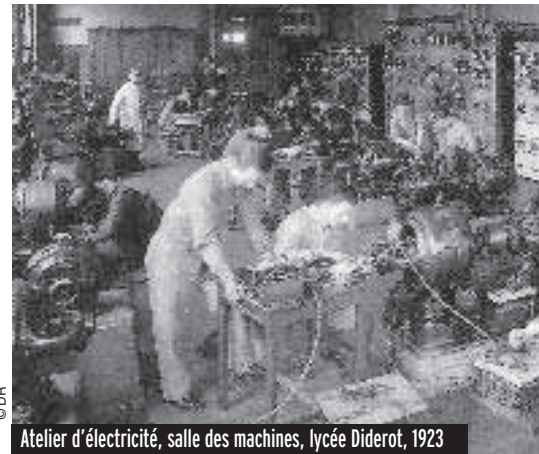
port de la musique aux images fixes ou animées, sur le rapport à la danse (ce qui permet de travailler en interdisciplinarité). Ainsi, sans grande maîtrise technique préalable, ces pratiques permettent de développer l'imagination, l'affirmation de soi, l'écoute des autres, et permettent d'accéder à des œuvres – y compris contemporaines – qui a priori ne font pas partie de l'univers musical de mes élèves. Sans cette mise en activité, beaucoup d'élèves décrocheraient très vite. Je trouve que cette évolution dynamise les apprentissages, permet de démocratiser l'accès aux arts, tout en favorisant l'acquisition de concepts et de connaissances parfois complexes. »

En français

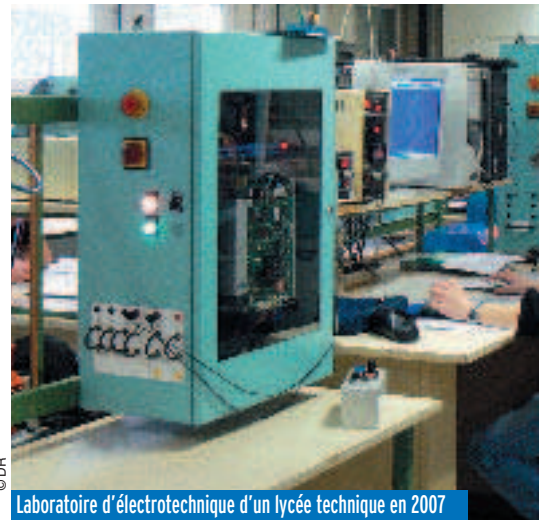
Pierrette B., 40 ans, prof de français en collège : « En français, les diminutions horaires et la multiplication des classes conduisent à une dégradation de la situation, dont l'écrit est la première victime. Se battre pour inverser cette tendance est un impératif absolu. Pour autant les conditions de travail peuvent-elles tout ? Face à l'élève en difficulté, nous sommes poussés dans nos derniers retranchements professionnels. Et chaque progrès pour lui en est aussi un pour nous. Pour améliorer son niveau, rien ne sert de nous formater à coup de « bonnes pratiques ». Il nous faudrait plutôt une palette élargie de pratiques à l'intérieur desquelles on pourrait puiser, ainsi qu'une réflexion plus solide sur notre métier, sur les évolutions de la recherche, sur ce qui se passe ailleurs et dont nous ignorons souvent tout ! La lutte contre l'échec scolaire ne relève pas de l'artisanat local. Une « liberté pédagogique » qui nous laisse livrés à nous-mêmes tout en nous imposant une obligation de résultats en est-elle vraiment une ? N'est-ce pas plutôt un cadeau empoisonné ? »

Un point de vue extérieur

Jérôme S., cofondateur d'un groupe d'éditions, qui avait obtenu un bac A4 mention bien en 1979, a choisi de repasser un bac L en juin dernier : « J'ai eu une agréable surprise. En histoire-géo, de bonnes questions, demandant moins de connaissances théoriques mais plus d'esprit critique que ce à quoi je m'attendais. En philo, de bons sujets, pragmatiques. En maths, des connaissances utiles (pourcentages, etc.). J'avais souvenir de programmes plus théoriques. En SVT, des thèmes intéressants, mais des questions cousues de fil blanc : un niveau nul ne mettant pas en valeur celui des candidats. Aux oraux, des questions sans pièges et des professeurs très rigoureux sur « l'égalité des chances », qui ne se sont jamais informés des raisons de ma présence avant d'avoir décidé de ma note. Au final, je garde tout de même un doute sur le niveau : globalement, les épreuves étaient faciles. »



Atelier d'électricité, salle des machines, lycée Diderot, 1923



Laboratoire d'électrotechnique d'un lycée technique en 2007

Évolutions Ce que scolar

Dans son ouvrage *La construction des inégalités dans l'École. Façons d'enseigner, contradictions sociales et difficultés scolaires*, à paraître en septembre aux éditions La Dispute, Stéphane Bonnery évoque la question du niveau. Il a accepté de confier à *L'US* quelques extraits de son livre.

L'allongement général des scolarités contribue à une élévation culturelle de la population et du niveau d'acquisitions à la sortie du système scolaire. Certains savoirs deviennent donc des évidences ou sont jugés inutiles dans les milieux scolarisés depuis plusieurs générations : ils font moins qu'avant l'objet d'enseignement⁽¹⁾. Et les savoirs scolaires sont de plus en plus inspirés de savoirs savants...

Les attitudes cognitives sollicitées pour s'appropriier ces « savoirs » sont donc tout autres. L'élévation d'ambition porte donc sur les activités intellectuelles sollicitées chez l'élève. Elles engagent aujourd'hui une compréhension bien plus qu'une simple mémorisation-restitution⁽²⁾.



ctions riser veut dire

Lorsque historiquement l'École importe des objets du monde dans la classe, elle les « scolarise »⁽³⁾. Par exemple dans les « leçons de choses » d'autrefois, l'École scolarisait les objets naturels (la châtaigne, les saisons...), issus du monde familier, en les constituant en objet d'étude. Ils ne sont plus des objets de l'expérience ordinaire⁽⁴⁾ : le regard porté sur eux est réflexif, distancié, objectivé, normé par les catégories de pensée des disciplines scolaires et de la culture écrite⁽⁵⁾...

Mais autrefois, l'école primaire délivrait elle-même ces discours qui scolarisent l'objet, l'inscrivent dans un cadre disciplinaire pour l'étudier. Ils étaient délivrés par le biais de textes de manuel à mémoriser, à réciter... la conception pédagogique de l'époque étant qu'il faut d'abord répéter pour retenir, afin d'être éventuellement compris ensuite par les meilleurs élèves.

On demande aujourd'hui à chaque élève de ne pas seulement retenir, mobiliser des attitudes de conformité aux discours pré-scolarisés par l'École. Il doit scolariser lui-même les objets du monde, changer de regard, mobiliser une attitude d'appropriation des savoirs...

La création et la rénovation des BTS s'effectuent sous l'égide des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC), composées, entre autres, de représentants des salariés, des employeurs, et des enseignants.

Chaque création ou rénovation débute par l'élaboration du référentiel des activités professionnelles (RAP), analyse des grandes activités que recouvrent les emplois susceptibles d'être occupés par les futurs titulaires du diplôme. Le RAP est ensuite traduit en termes de savoir-faire et de savoirs associés (contenus) permettant l'exercice de ces activités. Le risque est grand, à ce stade de réflexion, de se limiter à ce qui est strictement nécessaire pour occuper les postes de travail. Les représentants du SNES veillent, avec d'autres, à intégrer ce qui permettra aux diplômés d'évoluer et de se former « tout au long de la vie » mais aussi de poursuivre des études. Ces soucis sont souvent partagés par les salariés et les employeurs (sauf pour ce qui concerne les poursuites d'études) : les entreprises ont intérêt à disposer de personnels « adaptables » et susceptibles d'évoluer.

L'implication de représentants de la profession entraîne l'intégration des innovations technologiques et des pratiques professionnelles nouvelles dans les contenus. Ceux-ci sont « tirés vers le haut ». Cela concerne les disciplines technologiques, les sciences appliquées, mais aussi les enseignements « généraux ».

Après avoir déterminé les savoir-faire et les savoirs associés, la CPC ajoute une proposition d'horaires et de règlement d'examen, puis le projet complet est soumis pour avis aux différentes instances de concertation. Finalement le ministre décide.

L'ambition de solliciter des attitudes cognitives d'appropriation plutôt que d'inculquer des attitudes de conformité découle du besoin économique de travailleurs réflexifs sur leur activité productive y compris parmi les travailleurs les moins qualifiés⁽⁶⁾. Elle découle aussi des exigences de la vie dans une société de plus en plus cultivée. La nostalgie des méthodes du passé, en phase avec une conception scolaire de l'inculcation d'une conformité pour les milieux populaires⁽⁷⁾, ne répond pas à ces besoins. Mais vouloir que les élèves comprennent le savoir et ne se contentent pas d'obéir, oblige à considérer l'École comme responsable du développement chez

chaque élève de l'attitude d'appropriation qui va de pair. »

Les contenus sont ainsi actualisés et restructurés : des savoirs obsolètes sont remplacés par d'autres plus actuels, mais le plus souvent le nouveau s'ajoute à l'existant en reléguant parfois l'ancien dans un rôle moins important. Les contenus sont encore « tirés vers le haut ».

Chaque BTS est en théorie révisé tous les cinq ans. Les technologies et les pratiques professionnelles continuant d'évoluer entre deux rénovations, les enseignants adaptent en permanence les contenus dans le cadre imposé par les instructions officielles. Les contenus sont encore « tirés vers le haut ».

Les nouvelles technologies et les nouveaux « outils » (en particulier ceux comportant de l'informatique) rendent les gestes professionnels plus faciles à acquérir. Ils permettent aussi d'explorer plus facilement de nouveaux champs de connaissances. Il devient possible d'aller plus loin plus haut plus vite. Plus loin, plus haut, plus vite, mais pas toujours plus facilement : des activités répétitives s'effacent devant d'autres plus technologiques et conceptuelles. Les contenus sont là encore « tirés vers le haut ». ■



© Clément Martini

1. André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherches », *Histoire de l'éducation*, INRP, n° 38, 1988, p. 114-115.

2. Samuel Johsua, *L'école, entre crise et refondation*, Paris, La Dispute, 1999, p.28.

3. Guy Vincent, *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.196-197.

4. Élisabeth Bautier & Roland Goigoux, *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes*, RFP, n° 148, 2004.

5. Bernard Lahire, *Culture écrite... op. cit.*

6. Jean Lojkine, *L'adieu à la classe moyenne*, La Dispute, Paris, 2005.

7. Tandis que, dans cette conception socio-politique, les enfants familiers des évidences scolaires peuvent spontanément mobiliser des attitudes d'appropriation des savoirs savants.

Ce qu'en pense le SNES

Concilier démocratisation et qualité

La question du niveau des élèves a donc refait surface dans le débat sur l'École. Elle réactive une thèse aux relents passés affirmant sans nuance que ce niveau serait devenu catastrophique. Elle avance plus explicitement aujourd'hui deux causes : le « pédagogisme » qui aurait envahi les pratiques des enseignants d'une part, et le « vouloir trop enseigner » d'autre part. Un expert français commentant les résultats PISA disait récemment : « Il vaudrait mieux que nos enfants sachent tous qu'il ne faut pas abattre les forêts, plutôt qu'ils ne soient que 30 % à comprendre la photosynthèse ! ». Il y a dans l'aphorisme tout le ferment du B.A.-BA cher à notre ministre et à SOS-Éducation, notamment le parti pris idéologique qu'en « *enseignant moins on enseignera mieux et à tous* ». Idéologique car aucune expertise scientifique ne le fonde, bien au contraire : tout montre que l'élévation globale du niveau d'éducation de la population (considérable, on ne le dit pas assez) accomplie depuis 30 ans coïncide avec une transformation progressive des contenus à enseigner et des pratiques pédagogiques : c'est en pariant davantage sur l'intelligence des élèves plutôt que sur leur capacité à répéter voire à ânonner, que l'école a permis cette élévation. N'en déplaise au

candidat Sarkozy lorsqu'il dit « dès lors que l'éducation cesse d'être un problème de qualité pour devenir un problème de quantité... tout le système de valeurs s'effondre », l'histoire récente a montré que la qualité ne s'oppose pas, par nature, à l'exigence de démocratisation : elle peut même en être le moteur. Parce que cette démocratisation s'essouffle depuis dix ans, faut-il surfer sur les valeurs

L'histoire récente a montré que la qualité ne s'oppose pas, par nature, à l'exigence de démocratisation : elle peut même en être le moteur

les plus rétrogrades de la société pour renoncer et organiser un retour en arrière vers un socle de compétences « opératoires », centrées sur l'exécution et la reproduction de comportements ? Faut-il renoncer à enseigner la photosynthèse, qui permettrait à chaque futur citoyen de comprendre comment une forêt peut être entretenue (en coupant des arbres) ?

Ce que montrent les évaluations PISA sur les élèves de 15 ans, c'est un écart insupportable entre les résultats des 15 % les plus faibles et les autres, et ceci dans pratiquement

tous les pays concernés. Cet écart, auquel le SNES ne se résigne pas, est durement ressenti à tous les étages du système éducatif. C'est surtout le cas en collège, où l'absence d'une politique ferme pour le résorber aboutit à des bricolages, des redoublements inutiles ou, *a contrario*, des évictions « par le haut » (« inutile de le faire redoubler, plus vite il sera en Troisième, mieux ce sera ») qui aggravent le malaise des enseignants et produisent une bonne part des discours alarmistes sur le niveau.

Peut-on alors chercher à trancher scientifiquement cette question du niveau ? Le socle et ses compétences, la LOLF et ses indicateurs, la note de vie scolaire vont dans ce sens. Mais toutes ces mesures reposent sur une vision scientiste de l'éducation, qui suppose que l'on peut réduire la construction de l'être humain à des techniques de transmission et de mesure indiscutables. Cette « rationalisation » s'accompagne d'un appauvrissement des exigences, et d'une discrimination assumée dans ce qu'il serait souhaitable de dispenser comme savoirs à telle ou telle partie de la population. C'est un autre projet éducatif que le SNES veut promouvoir et qu'il met en débat dans le cadre de la préparation de son congrès de Clermont-Ferrand en mars 2007. ■

Machines Deberny

Deux images, quatre générations d'écart

Quatre-vingts ans séparent ces deux travaux d'élèves réalisés au Lycée Diderot à Paris. Le dessin de 1923, réalisé à la plume, est d'une précision remarquable. L'écran de l'ordinateur montre un modèle complètement défini dans les

trois dimensions. Rien à voir dans l'aspect, mais à mieux y regarder on se rend compte de similitudes importantes : la même volonté de ne pas se contenter d'une simple exécution professionnelle du travail, dans les deux cas, il faut aller plus loin, trouver

l'expression des lois qui régissent le mécanisme, justifier les constructions, expliquer les choix. Ainsi, à quatre générations d'écart, les finalités de l'enseignement restent les mêmes : réaliser, comprendre et valider ! ■

