

## France/États-Unis : la crise du modèle français d'éducation

Denis Meuret

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/5637>

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2009

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Denis Meuret, « France/États-Unis : la crise du modèle français d'éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], Colloque 2009 : Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation, mis en ligne le , consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/5637>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# France/États-Unis : la crise du modèle français d'éducation

Denis Meuret

---

## NOTE DE L'AUTEUR

Cet article est extrait de la conclusion de : Denis Meuret, *Gouverner l'école*, PUF, 2007.

- 1 À propos du contenu de l'éducation comme de sa régulation, les responsables des systèmes scolaires de la France et des États-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.
- 2 En cause : 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.
- 3 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 XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. 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...

- 4 Il ne s'agit pas de plaider que le système américain est meilleur que le système français. 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 baccalauréats 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)<sup>1</sup>. 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 forts<sup>2</sup>. Les jeunes générations lisent mieux que les anciennes.

### ... mais il la gêne maintenant

- 5 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 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'État, en France, à moderniser l'école : diminuer l'influence du latin, créer l'enseignement technique, les bacs pro, organiser l'école de masse... L'État italien, par exemple, l'État 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.
- 6 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. À 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 est bien plus accueillant à cette idée-là.

- 7 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 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.
- 8 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.
- 9 Une dimension du modèle commande les autres : l'idée que l'école doit sauver les individus de l'influence pernicieuse du monde, idée totalement absente du modèle deweyen, compatible en revanche avec la conception religieuse du salut et la conception rousseauiste du politique.
- 10 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 privés. 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 en partie par là. De même, l'attitude ambivalente à l'égard de l'ouverture de l'enseignement du second degré. Cette ouverture 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.
- 11 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 pour toutes deux. L'idée que l'école puisse être comptable 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 États-Unis. On ne s'y oppose, vigoureusement d'ailleurs, que sur la nature du compte rendu.

## Modes d'action du modèle politique d'éducation

- 12 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 prive d'autorité un gouvernement qui ne peut plus agir selon ses règles et pourtant ne peut cesser de s'en réclamer.

### Le refoulement

- 13 Lorsqu'on sonde les parents, ils sont favorables au choix de l'école, en France comme aux États-Unis. Aux États-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 du voisinage, 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 valeur professionnelle qu'à l'ancienneté<sup>3</sup>. 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 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.

### La fragilisation

- 14 D'autres politiques, peut-être moins radicalement contraires au modèle, en sont pourtant fragilisées. En grossissant le trait, deux scénarios existent : si un dispositif est proposé par la technocratie, 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. À 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 et l'évaluation nationale en seconde ont obéi au premier scénario.
- 15 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 retirés 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.

## Le détournement

- 16 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 malaise<sup>4</sup>. Dans la même formule, un enseignant américain entendrait plus volontiers qu'il s'agit 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.

## L'héroïsation

- 17 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 comme 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.

- 18 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 dû faire du Allègre technique.

## La nouvelle éducation américaine

- 19 Idéologiquement, trois modèles sont en compétition aujourd'hui aux États-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 [indiquées par les concepts de] *standards* et *accountability*.
- 20 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 *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 États-Unis peuvent aujourd'hui réformer leur enseignement public, tandis que nous n'y arrivons pas.
- 21 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 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 la Loi *No Child Left Behind* (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.

- 22 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 dans les échanges dont la diversité font 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 aussi ses fondements.
- 

## NOTES

1. Antoine Prost, « Réformes possibles et impossibles », conférence lors de 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.
  2. MEN-DEP, *L'État de l'École*, 1997
  3. MEN-DEP, Note d'Information 05-07. 5.
  4. MEN-DEP, Note d'information 05-07.
- 

## INDEX

**Mots-clés** : politique éducative, système éducatif

**Index géographique** : États-Unis, France

**Keywords** : educational policy, educational system

**Palabras claves** : política educacional, sistema educativo

## AUTEUR

DENIS MEURET

Université de Bourgogne, IUF