

titre du document

La revue de l'inspection générale

éditeur

Inspection générale

directeurs de la publication

Thierry Bossard - chef du service de l'IGAENR
François Perret - doyen de l'IGEN

secrétaires généraux de la rédaction

Philippe Dulac - Michèle Jue-Denis

accès internet

www.education.gouv.fr/syst/inspections.htm

date de parution

Septembre 2006

conception graphique

Délégation à la communication

photographies

Musée de l'éducation - Caroline Lucas MENESR

impression

MENESR / 1 200 exemplaires

numéro 3 – septembre 2006

Existe-t-il un modèle éducatif français ?

la revue de l'inspection générale

- 
- > ALAIN BERGOUNIOUX
 - > CLAUDE BOICHOT
 - > VIVIANNE BOUYASSE
 - > JÉRÔME CLÉMENT
 - > JEAN-RICHARD CYTERMANN
 - > XAVIER DARCOS
 - > CHRISTIAN FORESTIER
 - > ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER
 - > FRANCIS GOULLIER
 - > BERNARD HUGONNIER
 - > NAHALIE MONS
 - > THIERRY MALAN
 - > JEAN-PIERRE OBIN
 - > MARK SHERRINGHAM
 - > LE GROUPE LETTRES DE L'IGEN
 - > LE GROUPE MATHÉMATIQUES DE L'IGEN
 - > LE GROUPE HISTOIRE-GÉOGRAPHIE DE L'IGEN

IGAENR

Igen

ministère
éducation
nationale
enseignement
supérieur
recherche



ministère
éducation
nationale
enseignement
supérieur
recherche



“Existe-t-il un modèle éducatif français ?”

Existe-t-il un modèle éducatif français ? La question pourra surprendre, surtout à l’heure où le thème du déclin national reste de mode. Les esprits chagrins, toujours prompts à souligner les défauts de notre École, y verront un déni du réel. D’autres la rémanence d’une arrogance qui n’a pas ou plus lieu d’être.

Notre propos ne se veut évidemment ni chauvin, ni narcissique. L’interrogation que soulève ce troisième numéro de La revue de l’inspection générale part d’un constat au fond assez simple : nous sommes sans doute plus à même de comprendre nos spécificités depuis que nous avons pris l’habitude de nous confronter avec les autres.

Après s’être beaucoup et longtemps livré à l’autocontemplation, notre pays, en effet, s’est mis depuis quelques années à regarder plus attentivement ce qui se fait autour de lui, notamment en matière scolaire. Dans le souci d’identifier les forces et les faiblesses de ceux qui sont ses concurrents sur un marché désormais mondial, où l’éducation tient toute sa place. Mais surtout de par la nécessité, pour répondre à des problèmes aigus auxquels il n’est pas seul à faire face – la violence, l’illettrisme, l’intégration ou l’insertion professionnelle – de s’inspirer des bonnes idées et des bonnes pratiques d’autres pays.

Cette ouverture sur l’international lui a permis de s’informer et surtout de se comparer, de mieux saisir à la fois ce que son École partage avec celle des autres et ce qu’elle a d’original, de profondément lié à son histoire et à son identité. En contrepartie, il a dû accepter d’être comparé, de voir ses performances évaluées, analysées et parfois critiquées. Il a ainsi appris sur les autres et appris des autres, grâce aux images inédites de lui-même qu’ils lui renvoyaient.

Après avoir tiré les leçons de ce double enseignement, l’heure est peut-être au retour sur soi. C’est à ce “retour au pays” qu’invite ce numéro de La revue de l’inspection générale. Celui-ci se veut un panorama du paysage éducatif français, revu à l’aune des comparaisons internationales. Plus suggestif qu’exhaustif, il propose des étapes obligées dans nos plus célèbres monuments scolaires – l’école maternelle, les classes préparatoires aux grandes écoles – et des voyages parfois moins attendus au centre des disciplines, des voies d’enseignement ou de la vie scolaire.

À chaque fois, l’objectif a été de faire ressortir nos spécificités et de les apprécier au regard de ce que nous savons des systèmes d’enseignement étrangers. Mais il a été aussi de resituer les éléments constitutifs de notre École dans leur genèse et d’en faire ainsi ressortir le sens : nos conceptions éducatives ne sont pas le fruit du hasard ou de l’arbitraire, mais se fondent sur des choix rigoureux effectués tout au long de notre Histoire.

Existe-t-il un modèle éducatif français ? La question reste bien sûr ouverte et chacun jugera en fonction des pièces du dossier rassemblé ici. S’y dessine bien, néanmoins, un ensemble sans équivalent au monde, mais qui, tout en revendiquant sa singularité, ne refuse pas de ressembler un peu aux autres en ce qu’ils ont de meilleur.

THIERRY BOSSARD

Chef du service de l’inspection générale
de l’administration de l’Éducation nationale
et de la Recherche

FRANÇOIS PERRET

Doyen de l’inspection générale
de l’Éducation nationale

sommaire

- 4 > Entretien avec :
XAVIER DARCOS ET BERNARD HUGONNIER
- 9 > Existe-t-il une exception française en matière
de programme d'enseignement ?
ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER
- 18 > L'école maternelle, un modèle quasi mythique ?
VIVIANE BOUYSSÉ
- 26 > L'enseignement du français et des lettres
LE GROUPE LETTRES de l'IGEN
- 33 > Quelques spécificités de l'enseignement
des mathématiques en France
LE GROUPE MATHÉMATIQUES de l'IGEN
- 42 > L'apport du système éducatif français à la dynamique
européenne dans l'enseignement des langues
FRANCIS GOULLIER
- 49 > L'enseignement de l'histoire et de la géographie
LE GROUPE HISTOIRE-GÉOGRAPHIE de l'IGEN
- 54 > L'École et l'éducation civique
ALAIN BERGOUGNIOUX

-
- 61 > L'enseignement scolaire de la philosophie en France
MARK SHERRINGHAM
- 68 > L'enseignement technique et professionnel : efficace pour l'insertion mais socialement discriminant
CHRISTIAN FORESTIER
- 76 > La question de l'éducation dans l'École française
JEAN-PIERRE OBIN
- 85 > LMD : modèle français et convergence européenne
THIERRY MALAN
- 93 > Les classes préparatoires aux grandes écoles à l'heure de l'internationalisation de l'enseignement supérieur
CLAUDE BOICHOT
- 101 > Les spécificités du financement de l'éducation en France
JEAN-RICHARD CYTERMANN
- 108 > Décentralisation : y a-t-il une exception française ?
NATHALIE MONS
- 116 > "A" comme Arte
JÉRÔME CLÉMENT
- 119 > Retour aux sources : "la méthode française"
PAULINE KERGOMARD

Ce numéro a été coordonné par André Hussenet, inspecteur général de l'Éducation nationale et Jean-Richard Cytermann, inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Entretien avec :

XAVIER DARCOS, ambassadeur, représentant permanent de la France auprès de l'OCDE
BERNARD HUGONNIER, directeur-adjoint de l'éducation à l'OCDE

Que peuvent apporter à un pays, en l'occurrence la France, les travaux de l'OCDE en matière d'éducation ?

Bernard Hugonnier : L'OCDE est un club, auquel la France apporte sa contribution en échange d'informations sur les systèmes éducatifs des autres pays. Les analyses comparatives, les examens des politiques et des pratiques des pays, les informations statistiques, les évaluations des performances (PISA) sont autant d'informations utiles dont la France dispose.

Xavier Darcos : En effet, nous avons pu découvrir d'autres manières d'agir, d'autres pistes. Ce qui est très important. On sait la difficulté qu'éprouve le système éducatif français à se penser autrement. Il y a presque une idéologie scolaire en France. Grâce à l'OCDE, il est possible de prendre en compte d'autres méthodes, d'autres approches et celles-ci ont permis à certains pays de réformer de

fond en comble leur système éducatif. C'est le cas de la Suisse ou de la Finlande, qui a fondé son projet scolaire sur le projet personnel de l'élève. D'autres conceptions ont également vu le jour dans le domaine du management, qu'il s'agisse du management des établissements ou des systèmes scolaires.

Bernard Hugonnier : Le domaine de l'éducation est un domaine où l'information est très pauvre. Les enseignants notamment échangent peu entre eux et partagent peu leurs expériences. Il est donc essentiel de mieux faire circuler les informations et de contribuer ainsi à mutualiser les bonnes pratiques.

Quelles sont, à travers les études et données de l'OCDE, les spécificités du système français, ses forces et ses faiblesses ?

Bernard Hugonnier : Le système éducatif

français est bon. Si PISA concernait les élèves de terminale, la France serait beaucoup mieux placée, car il y a chez nous un saut qualitatif important entre le collège et le lycée. Mais les résultats qu'elle obtient actuellement ne sont pas déshonorants. On s'est beaucoup alarmé de ce qu'elle n'ait obtenu que 10,5/20 en mathématiques, mais n'oublions pas que les pays les mieux classés, comme la Finlande, n'ont obtenu que 11 ou 11,5.

Ceci étant dit, il existe des problèmes qualitatifs importants. Tout d'abord, il y a en France trop de laissés-pour-compte. Nous estimons leur nombre à 100 000, ce qui est un chiffre inférieur aux 150 000 sorties sans qualification habituellement estimées en France. Mais il y a aussi trop peu d'élites, ce qu'on ne souligne pas suffisamment ! Nous estimons leur nombre à 100 000. C'est cette insuffisance qui explique la faiblesse de la France en matière de recherche et d'innovation ainsi que la croissance insuffisante. Pour remédier à cette situation, ce ne sont pas 80 % d'une classe d'âge qu'il faut amener au niveau du baccalauréat, mais 90 % ! Surtout si l'on veut – c'est l'objectif affiché – que 50 % d'une classe d'âge obtiennent un diplôme du supérieur. Le Japon, le Canada et la Corée sont déjà parvenus à ce chiffre, alors que la France est encore à 38 %.

Mais d'autres domaines posent problème. Celui de la formation des adultes, qui est un problème dans un grand nombre de pays. Celui des enfants de migrants. Ou encore, la formation permanente des enseignants. Il faudrait aussi que, dans les établissements, il y ait de vrais managers, disposant d'une grande marge d'autonomie. Par ailleurs,

le système français devrait changer profondément ses méthodes d'évaluation des enfants et passer d'une évaluation sommative ou normative à une évaluation formative, capable de faire naître chez eux une plus forte motivation. N'oublions pas aussi qu'il y a des pays où les élèves peuvent choisir partiellement leurs programmes et donc leurs enseignants.

Reste enfin le problème de l'enseignement supérieur. Nos grandes écoles et nos IUT sont d'excellentes choses, mais ce n'est pas le cas de nos universités ! 40 % des étudiants qui y sont inscrits ne terminent pas leurs études. Des réformes s'imposent. La croissance économique et le devenir de la France en dépendent.

Xavier Darcos : Dans l'ensemble, je suis d'accord avec cette analyse. Il existe de très forts contrastes dans la réussite de notre système éducatif. Celui-ci scolarise tous les enfants ; il embrasse toutes les générations, depuis l'âge de trois ans, mais il contient une multitude de ségrégations qui créent des inégalités extrêmement importantes. Il y a une sorte d'opposition entre la massification et l'équité. Il faut toutefois souligner que les problèmes que l'on dit scolaires sont des problèmes sociétaux. La meilleure façon de réussir à l'école, c'est d'avoir une maman qui a fait des études et qui s'occupe de vous !

Par ailleurs, la multiplicité des lieux où l'on enseigne rend nécessaire une réflexion sur leur degré d'autonomie. On ne peut demander la même chose à tout le monde et à un petit collège rural de fonctionner comme un lycée de centre-ville.



■ ■ ■ Nous devons également réfléchir à la formation tout au long de la vie, qui est aussi une des grandes missions de l'École, et notamment à la nécessité de la formation permanente pour les enseignants. On ne peut pas aujourd'hui avoir un déroulement de carrière qui s'effectue à partir du concours de recrutement sans qu'il y ait un retour en formation. Seules les contraintes du métier obligent les enseignants à changer, alors qu'ils devraient le faire de manière naturelle. Je pense donc que leur statut doit être revu.

Autre grand problème, celui de la relation entre la professionnalisation et l'École. C'est là un secteur sur lequel il y a un gros effort à fournir, mais qui porte aussi le poids de l'histoire : la voie de l'apprentissage coexiste avec celle des lycées professionnels et techniques. Nous sommes dans une sorte d'entre-deux que nous n'arrivons pas à régler. Aussi avons-nous des métiers sans jeunes et des jeunes sans métier.

La production d'indicateurs comparatifs sur les systèmes éducatifs n'aboutit-elle pas, médias aidant, à une logique un peu réductrice de palmarès ?

Bernard Hugonnier : Les médias sont évidemment très intéressés par les palmarès. Ceux-ci permettent de réveiller un peu les consciences et ont, malgré leurs travers, des côtés positifs. Ceci étant dit, les pays qui obtiennent les meilleurs résultats ne sont pas forcément ceux qui ont les meilleurs systèmes éducatifs, je pense notamment à la Corée. Il n'y a pas de corrélation automatique entre les résultats et les performances.

Je crois que l'on peut distinguer deux grands types de système éducatif dans le monde : ceux qui privilégient la concurrence et ceux qui accordent la priorité au soutien. Ces derniers fondent leur enseignement sur l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences et ont, en général, fait disparaître les redoublements et les devoirs à la maison. Quand l'enfant sort de l'école, il n'a pas de travail à faire chez lui. Il peut donc se consacrer à des activités extrascolaires, qui l'aideront à développer son ouverture d'esprit et à mieux comprendre le sens du travail scolaire. Nous appelons ces systèmes des systèmes "inclusifs", parce que c'est dans l'École et l'École seule que l'on doit trouver les moyens de réussir. Les pays nordiques, comme la Finlande, et plus encore le Canada, qui réussit à intégrer des publics extrêmement hétérogènes, en offrent les meilleurs exemples.

Quant aux systèmes fondés sur la concurrence que l'on trouve notamment dans les pays d'Asie, comme le Japon ou la Corée, le soutien y est principalement organisé en dehors de l'école. Il est donc individualisé au lieu d'être collectif, ce qui fait que ceux qui sont socialement favorisés peuvent bénéficier des meilleures aides.

Le danger en France, c'est qu'on a tendance à aller vers ce dernier système. Ainsi, quantité de leçons et de devoirs sont encore donnés à la maison, ce qui incite les parents, qui travaillent de plus en plus ou qui sont dépassés par les contenus de l'enseignement donné à leurs enfants, à faire appel à du tutorat. Une telle tendance est contraire aux

principes républicains. L'école républicaine, en effet, doit donner une éducation de qualité à tous, mais elle doit aussi compenser les handicaps de ceux qui ne sont pas sur la même ligne de départ que les autres. Ceci rejoint la notion d'équité, telle que nous la définissons à l'OCDE : l'équité, c'est un système éducatif qui donne à chacun la possibilité d'avoir de bons résultats scolaires. Il faut donc veiller à empêcher cette dérive "concurrentielle" et revenir à un modèle "inclusif".

Xavier Darcos : On compare des résultats et non des méthodes. On risque ainsi de détourner l'attention de ce qui est l'objectif principal de l'école. Mais il n'est pas inutile de se comparer. C'est à partir de ces comparaisons que des pays ont entrepris de se modifier.

Bernard Hugonnier : Au début de PISA, il y avait seulement douze pays. Aujourd'hui, non seulement les trente pays membres de l'OCDE y participent, mais cinquante autres pays ont voulu y être associés, soit un total de quatre-vingts pays.

La France a-t-elle apporté suffisamment d'attention aux résultats des enquêtes PISA ?

Bernard Hugonnier : Cela n'a pas toujours été le cas, mais aujourd'hui la réponse est oui. D'ailleurs les relations que l'OCDE entretient avec le ministère français de l'Éducation nationale et notamment la direction des relations extérieures et la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, avec lesquelles nous travaillons principalement, sont excellentes.

Comment expliquez-vous, malgré un engagement réel de la France dans la production des indicateurs internationaux, les différends où les polémiques qui se sont parfois produits à partir de travaux de l'OCDE (illettrisme, PISA, rapport Schleicher sur le processus de Lisbonne...)?

Bernard Hugonnier : Il ne s'agit pas vraiment de "différends". Ceci relève plus d'une attitude générale de l'administration française, qui n'est d'ailleurs pas propre à l'éducation. Je crois que nous avons encore du mal en France à nous inspirer d'exemples étrangers. C'est dommage, car les expériences menées par d'autres pays peuvent nous apporter beaucoup. Bien sûr, elles ne peuvent pas toujours être copiées. Certaines solutions adoptées par des pays ne seraient pas adéquates en France.

Mais il y a du changement. S'il y a eu dans le passé quelques a priori vis-à-vis de l'OCDE, on voit bien désormais que les responsables politiques ont compris l'intérêt présenté par PISA, qui réside d'ailleurs non seulement dans les classements qu'il opère mais aussi dans l'analyse des résultats des questionnaires contextuels, qui permettent de mettre en lumière les raisons des performances individuelles des pays. Notons enfin que la France est désormais présente dans quasiment tous les projets de l'organisation.

L'OCDE vous semble-t-elle, à travers ses analyses et ses recommandations, promouvoir un modèle particulier, en l'occurrence anglo-saxon et libéral, comme certains l'en accusent parfois ?

Bernard Hugonnier : On fait souvent ce mauvais procès à PISA, que l'on accuse ■ ■ ■



- ■ ■ d'utiliser un biais méthodologique anglo-saxon. Mais je voudrais faire remarquer, d'une part, que ce sont les pays membres qui proposent les items – personne ne les leur impose – et, d'autre part, que tous les pays anglo-saxons n'ont pas d'excellentes performances dans les enquêtes PISA.

Les bons systèmes sont ceux qui permettent à tous les enfants d'avoir de bons résultats scolaires, c'est dire que nous soulignons l'importance de l'équité et que nous ne préconisons pas un système élitiste, ni un système de masse de qualité moyenne. D'autre part, l'OCDE ne préconise pas et n'a

jamais préconisé la privatisation de l'École.

Xavier Darcos : J'approuve tout à fait ces propos. Il y a chez nous beaucoup de présupposés idéologiques et une véritable hantise du milieu syndical. Mettre en concurrence n'est pas entrer dans une logique libérale, mais respecter la responsabilité.

À cet égard, je voudrais rappeler que la France a veillé à ce que l'exception culturelle englobe la question scolaire. Quand nous parlons de "service" d'éducation, ceci ne fait pas référence au libre marché. Il y a là une bataille lexicale sans objet.

Existe-t-il une exception française en matière de programme d'enseignement ?

ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER, inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

L'idée court souvent qu'il y aurait en France, parmi d'autres charmes qui nous distinguent, une conception et une gestion spécifiques des "programmes d'enseignement". Le terme même de programme, qui pour les Français semble aller de soi, est d'ailleurs devenu d'autant plus difficile à traduire que ceux de "curricula" et de "standards" ont été adoptés partout, pour désigner bien sûr des réalités différentes.

Un mythe à interroger ?

Le sujet de pédagogie comparée qu'est la spécificité des programmes français n'a pourtant fait l'objet que de peu d'études, sans commune mesure avec, par exemple, l'abondante littérature comparant quantitativement les "résultats" des différents systèmes d'éducation et notamment les compétences des élèves à tel ou tel âge ou niveau. La France, plus encore que d'autres États, recevrait même certaines de ces évaluations internationales avec une distance d'autant plus marquée qu'elles ne permettraient précisément pas de prendre en compte la spécificité de ses "programmes d'enseignement". Le paradoxe est que les responsables étrangers nous envient

souvent ce système éducatif, où, selon eux, tous les maîtres enseignent la même chose à la même heure, tandis que le ministre suit cela de son bureau, mais que, lorsqu'on évoque les fondements juridiques, épistémologiques ou pédagogiques des programmes dans une salle des professeurs en France, on constate souvent une relative incertitude. Plutôt que d'explicitier véritablement ces fondements, on fait volontiers appel à d'autres mots de l'idiosyncrasie éducative française, comme celui de "série" de baccalauréat, de "culture générale", de "discipline", de "moyenne", voire de "redoublement", etc. Sommes-nous là dans la simple routine inconsciente d'une profession, ou au cœur de la signification de l'École

■ ■ ■ française ? On l'ignore largement, car il s'agit de sujets sur lesquels il n'est pas habituel, ni peut-être prudent de s'aventurer.

Notre démarche, dans un contexte de rareté bibliographique, va consister d'abord à tenter de décrire le phénomène. De là, nous remonterons à des éléments d'archéologie, pour dégager quelque faisceau de significations probables de l'objet ainsi délimité. Puis nous en viendrons aux questions dures, en nous demandant si ce concept spécifique de programme d'enseignement, tel que nous le connaissons, convient aux défis que rencontre le système français d'éducation, défis qui, eux, en revanche, sont assez communs aux différents pays du monde.

La question de savoir s'il existe ou non en France des raisons véritablement fondées de tenir à quelque "exception" en matière de programmes d'enseignement n'est pas une question légère ! Elle consiste en effet à s'interroger sur une spécificité pédagogique qui a bien entendu une signification d'abord politique et philosophique. Elle consiste en tous les cas à se demander clairement, pour le cas où la conception française des programmes d'enseignement vaut d'être défendue, illustrée et aussi financée¹, s'il ne faut pas aller plus loin dans sa logique et en améliorer la prise sur le réel, ne serait-ce qu'en l'explicitant...

Un jardin à la française qui tolère d'étonnantes zones d'incertitudes

Un paradoxe : les programmes d'enseignement constituent un édifice certes étonnamment ordonné et rigoureux,

mais presque sans fondations. Un plan que ne renierait pas Le Nôtre, mais sur un jardin flottant !

Du côté de la rigueur de la construction, ce sont des choses bien connues : les programmes sont, au moins pour le second degré, écrits de façon extrêmement analytique à l'intérieur d'un plan qui est celui même du système éducatif national : c'est-à-dire établi par année d'études et mettant en abscisses les différentes disciplines² et en ordonnées les divers types d'études (les "séries" de baccalauréat, par exemple), ce qui signifie que le système gère en permanence plusieurs centaines de programmes différents. Le plan d'ensemble est arrêté à l'avance : les disciplines³ et leurs horaires sont là, sans débat à ce sujet⁴.

Annuels, disciplinaires, nationaux, les programmes français ont surtout cette caractéristique qu'ils définissent une norme, non pas "de qualité", par la fixation de "standards de compétences" à acquérir par les élèves, mais de "couverture" par les activités pédagogiques proposées. Ils représentent l'exposé ambitieux d'une sorte d'idéal à atteindre, et dont la poursuite s'impose absolument. De fait, l'édifice tient bon et l'on peut dire non seulement que les programmes officiels d'enseignement sont dans l'ensemble "appliqués", au moins formellement, mais que les responsables du système parviennent à gérer régulièrement des changements de programmes, avec l'information et la formation nécessaires aux professeurs pour apprivoiser l'évolution de la norme.

La question est alors celle du fondement

de ce caractère obligatoire, obligation qui vaut aussi bien pour les professeurs que pour les élèves. Curieusement, pour une norme aussi impérative et portant sur des matières aussi sensibles et à effet à aussi long terme que les savoirs, l'éducation des jeunes générations et les valeurs, l'organisation des pouvoirs publics n'a pas retenu jusqu'ici que ce fût au législateur, voire à un pouvoir quasi constitutionnel, de la définir⁵. C'est, au contraire, à la partie la plus éphémère des pouvoirs publics, à savoir l'exécutif, et à un responsable politique et chef d'administration, le ministre, que revient la responsabilité "d'arrêter" (du nom de la norme juridique qu'il crée par sa signature) les programmes⁶.

Etrange situation où l'abus de pouvoir pourrait s'offrir en permanence ! La réalité (mais elle ne s'impose fragilement qu'autant qu'il n'y a pas en France de gouvernement décidé à imposer une idéologie particulière) est qu'en effet les gouvernements ont eu régulièrement la sagesse de s'en remettre à des experts, qu'il s'agisse d'inspecteurs généraux, d'universitaires ou d'autres acteurs⁷. Mais interrogeons-nous : sommes-nous certains que le recours à l'expert, en substitution du souverain ou de celui qui est responsable devant lui, soit légitime ?

Nous abordons là le second versant du paradoxe : ces "programmes d'enseignement", norme impérative si caractéristique d'une France qui ne sait définir séparément la République et l'École, sont en réalité une norme étayée à peu de choses. Il n'existe en effet ni théorie officielle des programmes

d'enseignement à la française, ni statut intellectuel et juridique clair de leurs contenus, ni définition opposable de ce qu'il faut entendre par "programme scolaire", ni méthode pérenne pour leur élaboration, leur évaluation ou leur révision⁸, ni procédure de sortie de crise⁹ en cas d'impossibilité des experts de s'entendre sur un projet de modification. En 1992, feu le Conseil national des programmes avait bien élaboré une "Charte des programmes", mais, restée relativement confidentielle, celle-ci n'avait pas pesé sur le cours des choses.

Plus symptomatiquement, si l'on songe aux efforts que fournissent des pays comme la Grande-Bretagne ou le Japon pour créer les conditions d'un débat véritable sur l'équivalent de leurs programmes d'enseignement, on s'étonne qu'en France ce débat n'émerge pas, alors même que cette norme, pourtant chargée d'une telle fonction symbolique, est régulièrement décriée et moquée par un certain nombre de scientifiques ou de porteurs d'opinion. Le thème du "grand débat" sur les programmes, qui viendrait leur donner une légitimité supérieure, sorte de grand soir programmatique où tout serait reconsidéré du point de vue, pour l'occasion assez largement fantasmé, du "citoyen", est souvent repris, mais semble jusqu'ici en France relever plutôt de l'ordre du mythe. L'élaboration du "socle commun" par le Haut Conseil de l'Éducation (HCE) et la question de la soumission éventuelle de ce "socle" au Parlement montrent à quel point, en matière de programmes, le système français se cherche, sous l'apparence de ses certitudes.



■ ■ ■ On ne peut pas enfin ne pas souligner cette autre limite étonnante : dans sa pratique uniformisatrice, le système éducatif français n'est pas parvenu à transformer en un ensemble paysager satisfaisant les programmes des deux parties de l'enseignement obligatoire que sont l'école primaire et le collège. Ni dans leur présentation, ni dans leur agencement, ils ne sont en effet aujourd'hui harmonisés autrement qu'en surface, et la vérité et l'erreur continuent de régner en deçà et au-delà de l'entrée en sixième, presque comme à l'époque où ces Pyrénées partageaient des publics qui ne se rencontraient pas.

Un idéal plutôt qu'un projet

Fragile selon ces approches partielles, la légitimité des programmes d'enseignement est en fait fondée profondément sur un rapport exceptionnel que l'École prétend instaurer entre les élèves et les savoirs humains.

L'École française qui, dans l'histoire, à la différence de beaucoup d'autres pays, s'est construite contre l'influence de la religion, vise d'abord une émancipation des élèves, et une émancipation s'élaborant avant tout par le savoir. Non pas un savoir timide, défini par quelque pédagogie constructiviste, mais le savoir triomphant repris des Lumières par la République. Le savoir éclaire et rayonne en effet depuis un centre ¹⁰, avatar peut-être d'autres rayonnements concurrentiels dont on souhaitait que s'estompât l'éclat. On comprend mieux le caractère "octroyé" des programmes ainsi mis en place, le caractère volontiers "descendant" ¹¹ des pédagogies

chargées de les mettre en œuvre, l'enrôlement de l'État, devenu républicain, au service de cette vision épistémologique qui, dès lors, ne fait plus du jardin à la française un accident ou une commodité d'organisation, mais un principe même.

Le principe est là, le contrat scolaire français repose sur lui : le prix du savoir est dans ce savoir, et la résultante est alors ce qu'on appelle la culture et le développement personnel. Dans ce savoir et pas dans ses effets : si l'on vise cette émancipation par le savoir, en revanche on ne vise pas directement les comportements, à la différence des "programmes" britanniques, qui "font la morale", dans un accord entre l'École et les familles qui n'est pas dans les traditions françaises ¹².

On ne vise pas non plus "l'utilité" ¹³, et il est assez vraisemblable là que, par-dessus la référence aux Lumières, et avec l'influence dialectique du modèle jésuite, c'est en réalité à l'idéal désintéressé des savoirs de la Renaissance, inspiré des modèles antiques, que nos programmes de 2006 font encore signe. C'est d'ailleurs dans ce cadre de référence que la notion d'encyclopédisme, aujourd'hui dévalorisée, garde toute sa force, pour désigner précisément ce Grand Tour qu'effectue l'élève entre les différents foyers du savoir, saisissant les liens entre eux et construisant sa culture, concrétisation du développement personnel ¹⁴ qui est l'objectif d'ensemble. Ce parti pris d'indifférence à l'égard de la recherche de l'utile a d'ailleurs deux aspects complémentaires :

- l'École, quant aux contenus qu'elle diffuse, n'est pas censée atteindre des objectifs et ne fabrique pas de "produit" ;
- les savoirs mêmes qu'elle dispense ne sont pas censés atteindre un résultat efficace, et, par exemple, on s'est étonné parfois que l'enseignement de la communication publique (la "rhétorique" de l'époque) ait disparu définitivement des programmes des lettres quand la République s'est installée. À la logique d'un tel rapport au savoir inscrit dans les programmes, on peut rattacher bien d'autres traits de l'enseignement français :
- nous sommes dans une conception très ambitieuse de l'enseignant : le maître est un initiateur savant ; c'est de son rapport privilégié au savoir qu'il tient son magistère ; il n'est d'ailleurs pas nécessaire de le former lui-même, puisqu'il peut tirer directement sa pratique professionnelle de son intimité au savoir ;
- il ne saurait être évalué sur des résultats, mais seulement par la vérification connivente, effectuée par un pair, de la qualité de "l'entraînement" qu'il propose à ses élèves ;
- cette émancipation peut se réaliser dans le cadre de différents cursus, comme les différentes séries de baccalauréat. Mais peu importe au fond le flacon : la fréquentation des savoirs, quels qu'ils soient, est en soi ce qui importe, et le génie du baccalauréat français est bien traditionnellement de n'anticiper sur aucune poursuite ultérieure d'études ;
- puisqu'il s'agit de prouver qu'on a atteint au fond une certaine qualité d'émancipation par le savoir, une certaine culture humaine, on peut

administrer cette preuve de façon globalisée, et on comprend alors pourquoi ce système peut faire reposer "l'avancement" annuel des élèves ou le succès aux examens sur le calcul d'une note "moyenne"¹⁵.

La conception des programmes se rattache donc aux valeurs centrales de l'École française : il s'agit bien d'un idéal et non d'un projet, au sens technique. Si la confrontation de l'idéal au réel est une ironie classique de l'histoire, elle ne porte pas atteinte à la grandeur de l'idéal.

La confrontation délicate à la réalité des jeux sociaux

Si un tel idéal d'enseignement et d'apprentissage influe aujourd'hui encore en permanence sur les attitudes des acteurs, la conception française des programmes est confrontée à la fois à un certain nombre de dérives et à un certain nombre de remises en cause.

À partir du moment, en effet, où la société accorda aux diplômes scolaires non pas seulement la tâche de confirmer les hiérarchies sociales, mais aussi, pour une part non négligeable, celle de les fabriquer, les programmes ont pâti de l'introduction de l'esprit de compétition au cœur d'un ensemble qui n'avait pas cette finalité. Le Tour encyclopédiste et désintéressé entre disciplines égales s'est mué en un ensemble de stratégies individuelles et familiales entre des matières et des "séries" dont on appréciait désormais plus le coefficient ou la valeur sociale symbolique que l'apport en termes de savoir et d'émancipation.



“ Une dérive utilitariste ”

■ ■ ■ On assista dès lors à une dérive utilitariste, non pas au sens d'une priorité qui serait donnée aux savoirs de l'action, mais à celui d'une hyper valorisation de disciplines qui étaient censées favoriser des "processus mentaux" ; le règne, selon les époques, des mathématiques, du latin ou de l'allemand eut ce caractère commun et relativement dévoyé de mettre l'accent sur l'apport de ces apprentissages en termes de "raisonnement".

C'est tout l'édifice qui s'en trouvait ébranlé. Et, de fait, se posèrent avec acuité des problèmes de dérive formelle des programmes qui, malheureusement, ne tenaient plus leur promesse de culture. Les savoirs furent de moins en moins recherchés indépendamment de stratégies, les disciplines désormais mises en hiérarchie s'opposèrent férocement et la valeur d'encyclopédisme gratuit se perdit. Les essais de la dernière décennie, en termes de "travaux" ou "d'itinéraires" (TPE¹⁶, IDD, etc.), ont bien tenté de redonner leur chance à la curiosité intellectuelle et aux liens "encyclopédistes". Mais précisément, cette prothèse fournie à des enseignements, qui par eux-mêmes n'apportaient plus cette nourriture, montre quelle avait été la gravité des évolutions¹⁷.

Au titre des dérives, il faudrait se demander aussi dans quelle mesure la conception française des programmes, dont la finalité est plus le développement personnel de l'élève que l'acquisition de connaissances et de compétences précises, n'a pas paradoxalement encouragé, dans une

période de massification des effectifs, l'état de relative indifférence aux acquis des élèves qui paraît être aujourd'hui au cœur des symptômes des difficultés de l'École¹⁸ ?

Il y eut aussi de toute évidence un problème d'accord sur les termes du contrat scolaire, à la fois parce qu'on demanda soudain beaucoup plus fortement à l'École de s'impliquer en matière "d'éducation" et parce qu'au même moment les élèves furent soudain nombreux à démentir, par "l'échec scolaire", le "décrochage" ou le manque de motivation, les certitudes des Lumières.

On assista alors à la multiplication de textes officiels d'injonctions programmatiques, mais qui n'étaient pas des programmes et traitaient de "l'éducation civique", "de l'éducation à la santé", ou encore "à l'environnement", etc. On vit aussi le développement de la fonction de "vie scolaire" dans les lycées et collèges, spécificité française symétrique de celle des programmes¹⁹, dont la conception même, en figeant la séparation éducation/instruction si préjudiciable à nos établissements, contrevient à l'ancien idéal programmatique.

De la même façon, les programmes continuaient d'affirmer officiellement qu'ils s'appliquaient partout à l'identique, alors qu'il était criant qu'en certaines zones, ils se territorialisaient de fait, non pas pour répondre à quelque aspiration autonomiste – ce qu'on put imaginer un temps – mais parce que l'extrême disparité des contextes

sociaux qui se développait depuis le milieu des années soixante-dix n'avait pas été prévue dans le schéma initial de l'École républicaine.

L'émergence de la notion de "socle commun de connaissances et de compétences" en fin de scolarité obligatoire, dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, tente de répondre en partie à ces difficultés, mais la norme qu'elle constitue est pour la première fois totalement étrangère à la notion de programme d'enseignement. La question est de savoir si, sans révision du paradigme préexistant, les deux logiques vont entrer en synergie ou bien se concurrencer de façon peut-être dommageable à la cohérence de l'ensemble.

Faut-il sauver les programmes "à la française" ?

Il n'est pas sans intérêt de se demander ce que valent les solutions des autres. Le débat pourrait porter sur les notions de "curriculum" et de "compétences", qui connaissent une réelle fortune internationale depuis une quinzaine d'années. Y aurait-il quelque intérêt pour le système français à faire place à ces notions ? Signifieraient-elles un abandon du modèle français ou bien peuvent-elles, dans le cadre de ce modèle, être porteuses d'améliorations possibles ?

Il faut en effet se demander si la fortune de la notion de "curriculum", n'est pas susceptible de répondre, sur un certain nombre de points, aux difficultés rencontrées par les systèmes d'éducation, confrontés partout aux mêmes contraintes. Il s'agit en effet, de façon réaliste,

d'intégrer ce fait que l'acte d'éducation, pour réussir, ne demande pas seulement la prescription étroite de "contenus", mais l'attention à un ensemble de procédures trop souvent jusqu'ici tenues dans l'implicite : les objectifs de telle matière ou de tel groupe de matières sont-ils clairs ? Modulables ? Quels sont les liens avec les autres parties du curriculum, les autres niveaux et les autres disciplines ? Quels sont les prérequis ? Quels sont les travaux requis des élèves ? Quelle en sera l'évaluation ? Existe-t-il une partie en tous les cas exigible ? Quels doivent être les outils de l'élève ? Quel est le référentiel de la formation des maîtres pour mettre en œuvre le curriculum ? Quelle pourrait être la nature de l'aide extérieure utile à l'élève ? Quelle sera l'évaluation du curriculum lui-même ? Quelles sont les pratiques de classe et la culture scolaire (activités scolaires en dehors de la classe) qui conviennent le mieux à la mise en œuvre du curriculum ²⁰ ?

Outre sa globalité d'approche, la notion de curriculum a ceci d'intéressant qu'elle implique toujours une élaboration partielle au niveau de l'établissement. En France, entre l'élaboration nationale et la programmation dans la classe, il n'existe pas véritablement de matière pédagogique à négocier et à décider au niveau de l'établissement. Les dérives locales sont alors sans garde-fou.

Le débat européen et mondial sur les programmes par compétences semble, quant à lui, pouvoir faire naître de vraies guerres de religion, pour peu qu'on n'ait pas réfléchi à ce dont il s'agit véritablement. Il est vrai qu'il



■ ■ ■ risque d’y avoir des dérives à courte vue des programmes d’enseignement évalués par des tests bon marché qui peuvent temporairement plaire à des idéologues du marché scolaire. Mais il est vrai aussi que les contenus français ne peuvent pas rester aussi fermés aux savoirs de l’action et aux “compétences pour vivre”²¹ qu’ils le sont aujourd’hui²² : Or les analyses des dernières années²³ montrent qu’il n’y a pas lieu de redouter en soi l’ouverture aux compétences, parce qu’existe en fait une complicité indéfectible entre compétences (autres que de premier niveau) et connaissances, et que, dans l’autre sens, connaître ne peut être autre chose que “s’y connaître”. Ce n’est qu’abusivement que les savoirs de la vie et de l’action (“life skills”) sont écartés en France, parce qu’ils

sont interprétés de façon réductrice comme essentiellement asservis aux seules exigences du marché.

Le spectacle de la scène du monde ne faisant pas paraître de modèle de substitution plausible, il n’est peut-être pas temps du tout d’abandonner le modèle français des programmes d’enseignement. En revanche, il paraît nécessaire à la fois de lui redonner force en le reformulant à l’usage de tous et de l’ouvrir sans intégrisme à deux évolutions : mettre en place des logiques curriculaires qui viennent refonder l’ensemble du travail sur les contenus, notamment dans les établissements, et ouvrir résolument les contenus de l’enseignement général aux savoirs et aux compétences de l’action. Adapter n’est pas renoncer.

-
- > ¹ On peut ici faire l’hypothèse qu’une partie du surcoût français de l’enseignement secondaire, constaté en référence aux autres pays aussi bien qu’aux autres niveaux d’enseignement en France même, est à mettre en rapport avec la conception en vigueur des programmes et notamment avec la multiplicité des disciplines et choix offerts
 - > ² Si l’architecte d’ensemble a effectivement à porter cette large perspective, l’ensemble est d’ailleurs plutôt économe en nombre de programmes fabriqués, puisque bien sûr les mêmes programmes valent pour tout le territoire national (en Angleterre, pour un même lycée, selon à quel centre indépendant d’examens l’établissement est affilié, ce sont pour une même discipline plusieurs “programmes” différents qui sont en usage).
 - > ³ La comparaison internationale montre qu’il semble souvent plus facile qu’en France de faire évoluer le périmètre des disciplines : la création, dans les années soixante, des sciences économiques et sociales a sanctionné par exemple l’incapacité de l’histoire-géographie à reconsidérer son périmètre.
 - > ⁴ Voir dans R.F. Gauthier, *Querelles d’école, pour une politique des contenus d’enseignement* (Hatier, 1987) le rappel pour les années quatre-vingt du caractère chronologiquement second, quand l’ensemble d’une réforme était décidé, du travail d’élaboration des programmes, qui donnait l’impression de “cases à remplir” : les choses ont-elles beaucoup changé ?
 - > ⁵ Rappelons que dans des pays à “programmes” centralisés, au moins en partie, comme l’Italie ou le Japon, c’est le législateur qui joue ce rôle, ce qui peut aussi avoir comme conséquence une plus grande difficulté à modifier la norme.
 - > ⁶ Ce fut d’ailleurs le sens d’une réponse paradoxale mais logique que l’administration adressa à ceux qui s’indignaient de voir le législateur intervenir sur le traitement de la colonisation française dans les programmes : “Pas d’inquiétude, disait en substance le communiqué, le législateur n’a pas

compétence en la matière !". C'était donc à l'exécutif d'être le meilleur protecteur des libertés académiques ! Etrange conception !

- > ⁷ La commission Bourdieu/Gros, ou bien le rapport de Roger Fauroux sont quelques exemples de ces expertises.
- > ⁸ On se reportera, pour l'histoire des vagues hésitations institutionnelles en ce domaine à : Dominique Raulin, Les programmes d'enseignement, des disciplines souveraines au socle commun, Retz, 2006.
- > ⁹ On pourra se reporter par exemple à l'épisode de la révision des programmes de philosophie en 2000-2001.
- > ¹⁰ Et, classiquement, on recherche à localiser ce centre, ce programme qui gouvernerait les autres, et on sait quelle force symbolique est par exemple celle des programmes d'entrée dans certaines grandes écoles, ou des agrégations. On sait aussi que la déclinaison des programmes des collèges à partir de ceux de l'enseignement général des lycées est une réalité résistante et que la France précisément n'a pas su inventer d'école moyenne authentique. On peut dès lors comprendre mieux pourquoi l'enseignement primaire a cru bon de se protéger de la conception relativement totalitaire des savoirs du second degré.
- > ¹¹ Comment reprocher comme on le fait parfois aux maîtres de ce pays de pratiquer des pédagogies "descendantes", alors qu'ils ne font que prolonger vers leurs élèves le rayon que leur adressent la République et la Science en les chargeant d'enseigner les programmes !
- > ¹² Quand Margaret Thatcher a lancé ce paradoxe qu'a été le "National Curriculum", en 1987, l'idée était aussi morale, d'un retour aux vraies valeurs, et aux trois "R" des fondamentaux scolaires (Reading, wRiting, aRithmetics), l'idée était d'adjoindre Religion, Right et wRong.
- > ¹³ À cet égard, l'article ne traite pas le cas de l'enseignement technologique et surtout professionnel, qui est sur une logique de référentiels d'activités professionnelles et de formation : ces référentiels sont bien sûr tournés d'abord vers la recherche des utilités. L'interrogation, au plan international, sur la "convergence" des compétences générales et professionnelles interpelle à l'évidence les divisions traditionnelles françaises.
- > ¹⁴ À cet égard, une comparaison des programmes entre la France et l'Afrique du Sud d'après l'apartheid, qu'on trouvera dans Les contenus d'enseignement en question, histoire et actualité, dirigé par André Robert, Coll. Documents, actes et rapports CRDP de Bretagne, montre contrastivement comment, dans les programmes d'AdS le développement personnel "n'apparaît pas comme une fin en soi, mais comme la condition de maîtrise du monde" et en quoi "on met d'avantage l'accent sur l'action et la maîtrise du monde que sur la contemplation".
- > ¹⁵ Ce n'est qu'aujourd'hui, en payant tribut aux démons quantophrènes, qu'on en vient à récuser la "dictature de la moyenne", cf. Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? IGEN/IGAENR 2005.
- > ¹⁶ Travaux personnels encadrés, itinéraires de découverte.
- > ¹⁷ La didactique individualisée des disciplines, qui depuis lors fleurit, n'est-elle pas aussi le symptôme de l'éloignement du modèle ?
- > ¹⁸ Voir rapport cité en note 15.
- > ¹⁹ Dit trivialement, en beaucoup de pays, les professeurs n'ont pas une mission aussi haute qu'elle puisse les empêcher de surveiller la cour et la cantine !
- > ²⁰ La notion de "curriculum" qu'on trouve en beaucoup de pays n'a pas grand-chose à voir avec le sens que le mot revêt en Angleterre quand on parle du "National curriculum", qui consiste à acclimater, avec un certain succès d'ailleurs, un jardin à la française dans le Kent...
- > ²¹ On pense ici à ce que la vulgate internationale désigne sous le nom de "life skills".
- > ²² Il n'y a guère, dans l'enseignement obligatoire, que la technologie au collège qui soit ouverte à ces préoccupations : on sait aussi que son statut symbolique n'est pas très élevé, sauf... auprès des élèves.
- > ²³ On pense aux travaux de Michel Fabre ou de Bernard Rey (Université libre de Bruxelles).

L'école maternelle, un modèle quasi mythique ?

VIVIANE BOUYASSE, inspectrice générale de l'Éducation nationale

Il n'est pas d'enquête sur l'opinion des Français vis-à-vis de leur École qui n'atteste un réel attachement à l'école maternelle. Pourtant, les doutes quant à sa qualité ont succédé aux certitudes : pour les uns, la "maternelle" n'est pas assez école, pour d'autres elle ne l'est que trop. Pour les observateurs étrangers, si la curiosité demeure, les interrogations ne sont plus rares, en particulier parmi les spécialistes de la petite enfance qui n'ont pas pour seuls critères de qualité ceux qui concernent l'efficacité scolaire.

L'institution école maternelle

C'est le décret du 2 août 1881 qui, reprenant une appellation proposée en 1848, a donné le nom d'école maternelle à la salle d'asile, à l'origine institution de bienfaisance à vocation de gardiennage, de moralisation et de première instruction, qui l'avait précédée d'un demi-siècle.

> Des caractéristiques dont la somme constitue une synthèse originale

Depuis la Troisième République, l'école maternelle se singularise parmi les institutions d'accueil et d'éducation de la petite enfance par un ensemble de caractères qu'elle est la seule au monde à présenter en totalité :

- elle est gratuite pour les familles et ouverte à tous les enfants, que les parents travaillent ou non ;
- elle couvre l'ensemble du territoire, après son développement en milieu rural depuis les années 1960 ; on le doit au fait qu'elle ne relève pas de la (seule) compétence des autorités locales comme nombre d'institutions étrangères ;
- elle est intégrée au service public d'éducation ; dans beaucoup de pays étrangers, les structures analogues sont sous la tutelle des ministères chargés de la Famille ou des Affaires sociales le plus souvent, de la Santé parfois, quand elles relèvent de l'intervention de l'État ;
- depuis 1881, elle accueille de droit les

enfants de 2 à 6 ans. Bien que non obligatoire, elle est fréquentée par près de 100 % des 3-6 ans et par une proportion d'enfants de 2 à 3 ans qui oscille depuis 25 ans entre 35 et 25 % en moyenne nationale. Cela ne satisfait pas la demande qui est nettement supérieure. Dans de nombreux pays, quand elle existe, l'école maternelle commence plus tard (4 ans) ;

- elle est laïque pour l'essentiel et le secteur privé est presque essentiellement confessionnel. Dans d'autres pays, les "jardins d'enfants" ou équivalents peuvent être créés et gérés par les communes ou des associations ou personnes privées ;

- depuis la loi du 30 octobre 1886, elle est partie intégrante de l'école primaire dont elle constitue aujourd'hui le premier cycle. Elle fonctionne selon les mêmes dispositions que l'école élémentaire (réglementation, calendrier et horaires, rôle des parents, partage de compétences entre État et collectivités territoriales, etc.) et bénéficie des mêmes ressources (personnels spécialisés, etc.). Conséquence de cette situation, le ratio adulte-enfants est en moyenne moins favorable que dans d'autres pays ;

- elle vise à "faire apprendre" selon un programme national intégré à celui de l'école primaire, même s'il se distingue par sa structuration en domaines d'activités et par la pédagogie préconisée. En ce sens, elle se différencie des institutions qui, à l'étranger, ont en priorité une vocation sociale ;

- elle est confiée à des enseignants qui ont le même statut, le même niveau de qualification et de rémunération, la même formation, les mêmes perspectives de carrière que leurs homologues de l'école élémentaire ; ces acquis

datent de 1921, le recrutement, la formation, la carrière et les obligations étant auparavant différents. Ces enseignants sont assistés par un personnel communal, ce qui est original pour l'école primaire. À l'étranger, la parité de traitement et de formation des enseignants des jeunes enfants avec leurs homologues est très rare quand les "éducateurs" sont des pédagogues, ce qui est loin d'être général² ; la diversité de statut des intervenants est fréquente ;

- elle est encadrée par les mêmes inspecteurs, hommes ou femmes, que l'école élémentaire depuis 1972, alors qu'elle avait eu "ses" inspectrices départementales recrutées par un concours spécifique et formées de manière particulière jusqu'à cette date. Elle relève des circonscriptions territoriales dont sont chargés ces inspecteurs, et non d'une circonscription spécifique depuis 1989.

Elle éclipse, dans les représentations communes, les autres structures qui ont vocation à accueillir la petite enfance (les crèches, les haltes-garderies, les jardins d'enfants, les établissements multi-accueil, etc.) et qui se caractérisent par la diversité de leurs responsables et de leur gestion, par leur coût pour les usagers et parfois des règles d'accès qui excluent certaines familles, par l'inégalité de leur implantation territoriale, par la diversité des formations des personnels qui interviennent.

L'école maternelle ne se distingue pas toujours de ces autres structures par les modalités d'intervention auprès des enfants ; les comparaisons entre la dernière année à la crèche et la première année d'école maternelle en témoignent³.



■ ■ ■ > **La fausse stabilité du modèle**

Alors même que la réglementation a peu évolué depuis la Troisième République, le paysage de l'école maternelle a considérablement changé.

Les effectifs ont connu un essor extraordinaire depuis 1950 ; environ 40 % des enfants de 2 à 5 ans allaient à l'école à cette date, surtout dans les villes et les gros bourgs et dans la France industrielle. Ils étaient 70 % en 1972, mieux répartis sur tout le territoire, après l'essor des écoles maternelles en ville et des classes enfantines en campagne. Ce mouvement témoigne d'abord d'une modification fondamentale des modes de vie et du statut de l'enfant. "Avant d'être une politique, la maternelle pour tous est une transformation des mœurs" dit Antoine Prost⁴. Il faut y voir l'influence de l'urbanisation qui induit un changement de vie au-delà du changement de résidence, les conséquences de l'essor du travail féminin salarié et les effets de la valorisation de l'école maternelle pour elle-même.

Dès 1965, l'efficacité de l'école maternelle pour la prévention de l'échec scolaire est mise en évidence par des statistiques relatives au redoublement au cours préparatoire ; ces données révèlent qu'il n'est que de 7,9 % pour les élèves qui ont effectué trois années de maternelle alors qu'il est de 13,8 % pour ceux qui l'ont fréquentée un an et de 18,8 % pour ceux qui n'y sont jamais allés. Dès lors, l'expansion de l'école maternelle est programmée. Les objectifs prévus par le cinquième plan (accueil de 95 % des enfants de 4 ans, de 80 % des enfants de 3 ans et de 50 % des enfants de 2 ans en 1970) n'ont pas été atteints avant le milieu de la décen-

nie 1970. Le septième plan a révisé à la baisse l'objectif de scolarisation pour les enfants de deux ans (45 % en 1980), objectif jamais atteint.

Cette extension de la scolarisation précoce, de manière continue de 1945 aux années 1990, est propre à la France. Elle concerne les différentes classes d'âge, alors que les écoles maternelles et les classes enfantines avaient surtout accueilli les plus grands jusqu'à la seconde guerre mondiale. Elle touche toutes les catégories de la population, les familles les plus favorisées ayant commencé à inscrire leurs enfants à l'école maternelle dans les années 1960. Les objectifs quantitatifs de développement étant quasiment atteints à la fin des années 1980, la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a pu pousser l'intégration de l'école maternelle à l'école primaire à son maximum ; elle en a fait en quelque sorte son premier cycle. Si tous les enfants ont une scolarisation pré-élémentaire régulière, ce qui est acquis aujourd'hui au moins pour ceux de 4 ans et plus, alors la continuité des apprentissages peut être recherchée et la préparation à la scolarisation élémentaire devenir une finalité essentielle sans être inéquitable. Cette dimension propédeutique de l'école maternelle, plus forte que jamais, induit une évolution pédagogique qui pose de nouveaux problèmes.

Faire apprendre sans ennuyer, ni contraindre⁵

Il est peu probable que la pédagogie propre à l'école maternelle, telle que définie dès son origine, ait été mise en œuvre. On ne doit pas s'en étonner, car cette école et sa pédagogie valaient dans les textes pour un cursus de plusieurs années qui ne s'est réalisé que

récemment. À partir des années 1960 et surtout dans la décennie 1970, elle a acquis une forme originale et pris alors valeur emblématique, valorisant l'expression de l'enfant sous toutes ses formes. Elle a connu de profonds bouleversements depuis vingt ans pour les raisons évoquées précédemment.

> **Un héritage encombrant**

Pour l'école maternelle, le double héritage dont elle procède – salle d'asile et école primaire – constitue plus un repoussoir qu'un modèle. Établie sous l'influence d'inspectrices générales des écoles maternelles, militantes de la petite enfance et curieuses des modèles étrangers, sa pédagogie se démarque d'abord de la méthode employée dans les salles d'asile, proche du dressage collectif et sous influence religieuse.

C'est tout à la fois l'immobilité, le silence, le programme ambitieux et inaccessible, le recours immodéré à la répétition et à la mémorisation sans compréhension, les "leçons de choses sans choses", l'absence de bases concrètes du calcul, la cacophonie sur des chansons ou des cantiques inintelligibles, l'abus des définitions en tous domaines que dénonce Pauline Kergomard, inspectrice générale à partir de 1881. Sous son autorité, les contenus et les pratiques pédagogiques sont modifiés pour que l'école maternelle ne soit ni "la petite caserne", ni "la petite Sorbonne" qu'était à ses yeux la salle d'asile. C'est elle qui esquisse la méthode française – le modèle français – visant une éducation globale, "physique, morale et intellectuelle", avec des moyens adaptés aux besoins des jeunes enfants. Cela s'entend avec une place particulière

réservée aux activités physiques et sensorielles et au jeu, "le travail de l'enfant". L'école maternelle est alors dotée d'un programme qui mime celui de l'école primaire; le rapprochement avec l'école élémentaire constitue une valorisation symbolique (service public, laïcité, gratuité) par rapport à la situation des salles d'asile. Entre 1881 et 1921, divers textes allègent le programme initial (dès 1887, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul ne concerne plus que la grande section et les exercices se substituent aux leçons) et condamnent les abus d'une pédagogie de l'école élémentaire traditionnelle trop souvent transposée dans les classes maternelles, alors que "l'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot".

> **Un équilibre toujours instable, entre séparation et alignement avec l'école élémentaire**

Durant plus de cinquante ans, aucun texte n'a précisé ni rectifié le programme de 1921. D'abondantes archives photographiques attestent que la classe maternelle, qui accueille surtout des enfants de 5 ans, parfois de 4 ans, ressemble fort à une classe élémentaire avant 1950. Il faut attendre les années d'après-guerre pour que des aménagements importants soient apportés dans les locaux, dans le matériel, dans le style pédagogique.

La place du jeu éducatif se développe alors de façon spectaculaire, comme dans les milieux favorisés, les idées neuves sur le développement de l'enfant ayant convaincu de l'importance des stimulations précoces. Le jeu éducatif, en favorisant la curiosité et les expérimentations, en permettant des essais et des erreurs, fait de l'enfant le premier agent de son éducation. Néanmoins, par le matériel qu'il pro-



“La confirmation du statut scolaire de l'école maternelle”

■ ■ ■ pose, par les contraintes qu'il comporte, il n'autorise pas n'importe quoi : le jeu éducatif est “une solution douce à l'antinomie freudienne : entrer dans des règles et satisfaire au principe de plaisir”⁶, et en ce sens bien adapté en maternelle. La vulgarisation de la psychologie de l'enfant, le climat général de rénovation pédagogique, tout concourt à un virage dans les années 1970. L'école maternelle est la première institution scolaire à s'approprier vraiment les méthodes actives ; le problème épistémologique de la continuité entre expérience et connaissance constituée ne se pose pas de manière cruciale pour elle qui n'a pas un programme académique. Diverses recherches soulignent l'importance prise alors par une pédagogie de l'expression, qui supprime le modèle de la “productivité” appliqué antérieurement⁷. L'enfant est perçu à la fois comme “créateur artistique et apprenti-intellectuel”⁸, dans une période où de nouvelles références culturelles conduisent à porter un regard positif sur ses productions : “Picasso, la théorie des ensembles, la linguistique, la poésie moderne... sont des conditions de cette reconnaissance pleine de l'enfant comme créateur parce qu'ils donnent des modèles de perception des productions enfantines comme inventions artistiques ou logiques”⁹. En 1977, une circulaire définit de nouvelles orientations – et non plus un programme – pour l'école maternelle dont le triple rôle est réaffirmé : “éducatif, propédeutique et de gardiennage”, dernière occurrence pour ce terme qui sera banni. Ce texte abandonne la présentation traditionnelle des contenus pour l'organiser selon les grandes fonctions dont l'école

maternelle doit accompagner le développement : affectivité, motricité, langage, développement cognitif. C'est aussi en 1977 que paraît la première circulaire en faveur de la continuité entre grande section et cours préparatoire, de plus en plus séparés (lieu, contenus et style pédagogique).

Les textes à vocation pédagogique qui se sont succédé de manière rapprochée¹⁰ après le grand silence d'un demi-siècle sont tous marqués par la confirmation du statut scolaire de l'école maternelle et de sa vocation à faire apprendre. Cette option est justifiée par la volonté de prévenir l'échec scolaire, dans un contexte de massification de la scolarisation pré-élémentaire. S'il n'y est plus question d'exercices, mais d'activités, les domaines qui organisent le programme sont clairement les précurseurs des champs disciplinaires ultérieurs. Pour la première fois en 2002, la priorité est donnée au langage (et non plus à la socialisation ou au mouvement), les différences dans ce domaine étant les plus discriminantes pour les perspectives de réussite scolaire ultérieure ; si l'école maternelle a une portée préventive de l'échec scolaire, c'est par sa capacité à faire acquérir à tous ses élèves un langage oral structuré et précis et une première familiarisation avec la culture et la langue de l'écrit. Mais cette prééminence n'exclut en aucune manière les autres domaines d'activités propres à enrichir le développement – et le langage – des enfants et à leur faire vivre des relations au monde selon des modes variés (sensible, corporel, social, symbolique, cognitif, technique, esthétique).

Ces changements ont été accompagnés

depuis un demi-siècle par une évolution des métiers de l'école maternelle dont plusieurs signes méritent d'être soulignés :

- l'institutrice s'est dégagée du modèle de "la mère intelligente et dévouée" et, à l'inverse, dans les années 1970, c'est l'institutrice d'école maternelle qui fournit à la mère de famille un modèle éducatif. La "requalification du travail maternel", la "quasi-professionnalisation du travail pédagogique de la mère" ¹¹ doivent au modèle de l'institutrice autant qu'au développement des études supérieures des filles. Cette évolution essentielle dans les milieux culturellement favorisés a induit une distance croissante entre l'école maternelle et les milieux populaires ou défavorisés, qui n'ont pas les mêmes conceptions éducatives (non perception du sérieux qui se loge dans le ludique, place de l'autorité et nature des échanges langagiers, etc.) ;
- le modèle de l'enseignant professionnel l'emporte quand on admet des hommes à l'école maternelle, d'abord dans l'inspection (1972) puis chez les enseignants (1977) ;
- les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles ont également vu leur emploi évoluer ; leur qualification est référée à un diplôme (CAP petite enfance).

La professionnalisation des enseignants de l'école maternelle constitue un problème récurrent. Alors que la recherche s'attache à déterminer des conditions didactiques et pédagogiques favorables aux premiers apprentissages dans le respect du développement de l'enfant, la formation professionnelle spécifique reste très insuffisante, et pas seulement pour la prise en charge

des plus jeunes élèves.

L'école maternelle a-t-elle encore valeur d'exemple ?

L'école maternelle s'est banalisée. Elle s'est généralisée et a perdu pour une grande part son originalité, les institutions de la petite enfance et l'école élémentaire lui ayant beaucoup emprunté, comme elle-même a pu s'approprier certaines de leurs manières de faire. Elle fait l'objet d'analyses divergentes : d'aucuns trouvent qu'elle s'est trop éloignée de sa matrice initiale, d'autres jugent qu'elle n'a pas l'efficacité que l'on pourrait escompter. Une institution qui n'est plus sûre d'elle-même peut-elle s'offrir comme modèle ?

> Une image qui a évolué

Les institutions d'accueil de la petite enfance se sont développées partout dans le monde pour deux motifs essentiels. La scolarisation précoce est une solution possible en matière d'accueil et de garde des jeunes enfants pour les pays qui ont une double visée : une meilleure conciliation entre vie familiale et vie professionnelle alors que se développe le travail féminin, et un relèvement du taux de natalité. L'intérêt d'apports culturels et langagiers pour les très jeunes enfants issus des milieux défavorisés n'étant plus à démontrer, elle est aussi une des dimensions privilégiées dans la recherche d'une plus grande équité. Divers pays industrialisés s'engagent dans l'extension vers l'amont de la scolarité obligatoire, ce mouvement confortant le choix français d'une continuité entre maternelle et élémentaire.

Les comparaisons se développent, au niveau européen, au sein de l'OCDE ¹², dans le cadre d'associations d'universitaires qui ont fait de la petite enfance leur objet de travail. Les analyses sont



■ ■ ■ souvent sévères : on nous reproche une conception de l'efficacité dans laquelle le temps de l'enfance, de la gratuité des activités et du jeu, se trouve abusivement réduit, et les besoins prioritaires des enfants – pas seulement les plus petits – ignorés. L'école maternelle française serait obsédée par la productivité, envahie par l'évaluation, harcelée par une entrée trop précoce dans l'écrit, ignorante des cultures propres des enfants, insuffisamment accueillante aux parents.

On retrouve des antagonismes anciens entre des conceptions éducatives ; il y a plus d'un siècle, le système éducatif français faisant un choix volontariste en faveur de la moralisation et de l'instruction précoce n'a pas fait sienne la métaphore horticole du jardin d'enfants, "constante de tous les courants pédagogiques qui ont opposé le lieu commun du vivant à faire (ou laisser) croître, au lieu commun du "produit" (mécanique, mais le plus souvent social) à façonner" ¹³. Aujourd'hui, si on file la métaphore, les critiques nous accuseraient de faire de la culture hors sol, de valoriser la précocité et de rechercher le rendement : toujours plus vite, trop vite, trop tôt, disent-ils... "Se garder toujours de faire produire à leur intelligence des fruits hâtifs", recommandait déjà Pauline Kergomard ¹⁴. Sans doute ne devons-nous pas rester sourds à ces critiques.

> Une évolution sous tension

Le contexte social, les évolutions de la famille et des conceptions éducatives au sein de celle-ci placent l'école maternelle devant un nouveau modèle d'enfant. L'affaiblissement des relations par le langage affectant l'accès à la symbolisation, l'omniprésence de l'image modifiant

profondément les fondements de l'imaginaire enfantin, la limitation du mouvement, l'abandon des relations d'autorité, de tous ces éléments parmi d'autres, l'école maternelle constate aujourd'hui les effets. On s'inquiète de l'instabilité ¹⁵, de l'agressivité voire de la violence de nos plus jeunes élèves. On demande à la maternelle de prévenir des maux plus graves ultérieurs ; on lui propose des tests pour détecter les signes précurseurs des troubles des apprentissages, demain peut-être des troubles du comportement. Au nom de la prévention, l'enfant doit-il être entièrement paramétré dès sa quatrième année ?

Des parents demandent un temps d'accueil quotidien de plus long en plus long et condamnent ainsi leurs enfants à des journées plus lourdes que les leurs. D'autres, et parfois les mêmes, demandent les preuves d'un travail que les programmes leur semblent annoncer, les textes officiels étant parfois mal compris. Un certain nombre de familles attendent les signes annonciateurs d'une réussite scolaire dès la maternelle, leur petit devant faire la preuve que l'investissement symbolique dont il est l'objet est justifié ¹⁶. Des preuves, l'école peut en fournir avec des fichiers qui se multiplient, des exercices qui n'ont d'intérêt ni éducatif, ni cognitif ; on voit des traces, y a-t-il des apprentissages ?

Les gestionnaires réclament de l'efficacité, mais sait-on la mesurer ? La fréquentation étant ce qu'elle est, il n'est plus possible de faire valoir ce qu'apporte l'école maternelle en comparant les carrières scolaires de ceux qui ont peu ou pas connu la maternelle par rapport aux autres. Diverses études de la direction de l'évaluation et de la prospective mettent en évidence qu'il y a très peu d'écarts entre ceux qui ont eu un cursus de trois ans et ceux qui ont eu un parcours de quatre ans, mais, dans certains domaines,

le langage en particulier, les enfants issus des milieux les plus défavorisés gagnent un peu à faire quatre années de maternelle.

On peut légitimement se demander si l'hypertrophie de la forme *École* pour l'école maternelle n'a pas été excessive. À titre de symbole, on peut citer cette étonnante invention des "classes-passerelles" qui auraient vocation à préparer les enfants à l'école maternelle. Comme si l'on avait oublié la vocation originelle de l'école maternelle à être elle-même une passerelle entre deux modes – deux mondes – éducatifs, conduisant le petit enfant qu'elle accueille à devenir un écolier. Si le cas français continue à avoir sa place dans le registre des "modèles", nous devons aussi regarder comment des systèmes éducatifs performants

en Europe du Nord en particulier s'inscrivent dans des systèmes sociaux qui respectent mieux leurs plus petits. L'universalité de l'école maternelle en France – elle est partout et pour tous – constitue une sorte d'acquis historique qui rendra toujours très difficile toute tentative de désolidariser deux temps comme le font nombre de pays, et de réduire l'école à la période 4-6 ans¹⁷. Mais l'école maternelle doit pouvoir trouver un meilleur équilibre ; sa finalité propédeutique n'est pas exclusive de modes de fonctionnement adaptés à tous les besoins des jeunes enfants. L'évaluation peut y être plus qualitative et formative que normative, le cursus peut être organisé de manière plus progressive et différenciée. C'est sans doute par une meilleure formation spécifique des enseignants que sa qualité peut

- > ¹ Pour la collectivité nationale, le coût moyen d'un élève de maternelle est de 4 400 € alors que la dépense moyenne pour un élève du premier degré est de 4 600 € - Source : L'état de l'École, n° 15, édition 2005, DEP.
- > ² Il peut s'agir de travailleurs sociaux, de parents qui interviennent par roulement parfois.
- > ³ Voir Florin A., 2000, La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil, INRP.
- > ⁴ Prost A., 1988, L'École et la famille dans une société en mutation, in Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome 4 – Nouvelle librairie de France, p. 95.
- > ⁵ La formule est d' Antoine PROST - Ibidem, p. 101.
- > ⁶ Ottavi D., Le jeu, in Penser l'éducation. Notions clés pour une philosophie de l'éducation, ouvrage coordonné par A. Vergnoux, ESF, 2005 – p. 103.
- > ⁷ Plaisance E., 1986, L'enfant, la maternelle, la société, PUF.
- > ⁸ Chamboredon J.C., Une sociologie de la petite enfance, in EspacesTemps, n°31-32, 1985, p. 88.
- > ⁹ Chamboredon J.C., ibidem.
- > ¹⁰ Trois textes paraissent en moins de vingt ans (orientations de 1986, programmes de 1995 et 2002) ; les deux derniers ne sont plus autonomes mais intégrés aux programmes de l'école primaire.
- > ¹¹ Chamboredon J.C., ibidem, p. 89.
- > ¹² Un rapport publié en 2001 par l'OCDE intitulé "Petite enfance, grands défis : éducation et structures d'accueil", rend compte d'un examen comparatif des politiques de la petite enfance d'une douzaine de pays ; un second rapport concernant huit autres pays dont la France devrait être rendu public prochainement.
- > ¹³ Hameline D., 1986, L'éducation, ses images et son propos, ESF, p. 182.
- > ¹⁴ P. Kergomard, citée par LUC J.N., 1997, L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle, Belin, p. 391.
- > ¹⁵ Il faudrait approfondir la thématique de l'hyperactivité de ces enfants qui ne tiennent pas en place, faute qu'on leur en ait signifié une, symboliquement s'entend. Sur l'ensemble de ces sujets, voir plusieurs articles de la revue Le débat, n° 132, novembre-décembre 2004, sur le thème L'enfant-problème.
- > ¹⁶ Voir sur ce sujet le chapitre L'enfant-roi in Marcelli D., 2003, L'enfant, chef de la famille. L'autorité de l'infantile, Albin Michel.
- > ¹⁷ Avant d'être une école, pour nombre de familles, la maternelle est d'abord un service d'accueil. Le coût pour les collectivités locales serait très élevé – insupportable pour la majorité d'entre elles – s'il leur fallait compenser un changement de statut et maintenir un taux d'accueil équivalent pour les 2-4 ans.

L'enseignement du français et des lettres

LE GROUPE LETTRES de l'inspection générale de l'Éducation nationale

Existe-t-il un *modèle* éducatif français ? Le mot avant la chose mérite qu'on s'y attarde. Littré lui donne comme premier sens : "objet d'imitation", et, si l'on s'en tenait là, il y aurait à la question quelque chose d'un peu immodeste. Mais si l'on entend d'abord par "modèle" la "représentation d'un ouvrage à exécuter", comme le suppose le latin *modulus*, qui a donné "moule", et dont dérive, par altération en *modellus*, le mot italien qu'a repris le français, on voit que la question de l'existence d'un modèle éducatif français nous renvoie d'abord à l'idée que l'on se fait de la forme d'ensemble et de la mise en œuvre des dispositions qui règlent l'enseignement, et, pour ce qui nous occupe plus particulièrement, l'enseignement du français et des lettres.

Les deux sens – celui d'ouvrage qu'on peut exécuter, parce qu'on en a une représentation suffisamment nette et cohérente, et celui d'objet qu'on doit imiter en raison de sa perfection dans son genre – sont bien sûr liés ; mais c'est sur le premier sens que porte d'abord la question, puisque le deuxième ne fait qu'en dériver. Prendre la mesure de la spécificité du système éducatif français, c'est donc s'interroger sur sa cohérence, sur ce qui définit son identité,

moins par comparaison ou par différence peut-être, même si ce décentrement est intéressant, qu'en considérant sa logique et les tensions qui en dessinent l'armature.

Mais il y a quelque intérêt, pour prendre d'abord une vue d'ensemble, à partir d'un point de vue extérieur ; si le modèle éducatif français s'exporte, c'est qu'il existe, et veut exister, comme en témoigne l'importance du réseau des établissements français à l'étranger gérés

par l'AEFE qui, de la maternelle au baccalauréat, et même jusqu'aux classes préparatoires, scolarisent 260 000 élèves à peu près, dont 60 % d'étrangers. C'est l'exigence de rigueur et de travail, le souci de donner aux élèves une culture générale solide – ce que le socle commun nomme “une culture humaniste et scientifique” –, la place accordée au raisonnement et à la rédaction des exercices qui semblent constituer les traits d'excellence reconnus par les parents qui scolarisent leurs enfants dans ces établissements ¹.

Cette capacité à s'exporter résulte d'abord d'une volonté politique, qui fait de l'éducation et de la coopération éducative et culturelle l'un des moyens privilégiés du rayonnement de la France, et s'appuie sur l'héritage d'un passé glorieux, qui donne un certain lustre à notre modèle éducatif : langue diplomatique et langue de culture, langue d'empire, le français est aussi la langue des Droits de l'homme et du Droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. Mais le sens de cet héritage marque également d'un signe fort l'idée même d'éducation, puisque aussi bien la France y réfléchit ce qu'elle considère comme son identité et sa vocation à l'universel, conformément à cette sorte de pacte entre la République et l'École dont les raisons profondes sont dans l'humanisme des Lumières.

L'existence d'un modèle éducatif français fonde sur cette conscience très vive de la relation entre l'éducation, comme vecteur des “progrès de l'esprit humain”, et une certaine “idée de la France” marquée par le sens de l'universel. L'École apparaît comme un lieu essentiel parce que c'est fondamentalement l'éducation

qui déploie en chacun, par le travail, par la connaissance, par la discipline, la possibilité d'une vie libre et commune. Et la particularité du modèle éducatif français est peut-être d'abord dans le sentiment qu'ont les acteurs de l'éducation de la proximité des valeurs qui le fondent, dans le sentiment que la France, et plus particulièrement l'enseignement en France, sont pour ainsi dire singulièrement le lieu de l'universel, et que le modèle éducatif français a donc, plus que d'autres, par cette singularité paradoxale, le statut de modèle. Que l'on considère les choses du dehors ou du dedans, on voit que le modèle éducatif français est marqué par une sorte de volontarisme, appuyé sur le sens d'un héritage dont la noblesse oblige.

Les professeurs, et singulièrement les professeurs de français, en raison de l'importance de la discipline dans le cursus scolaire, se sentent ainsi en charge de quelque chose d'essentiel, qui serait à la fois fondamental et central : en charge d'un patrimoine qu'il leur appartient, à eux particulièrement, de tenir vivant ; en charge de la langue commune ; en charge, plus largement, des valeurs qui sont portées par ce qui est enseigné et attachées au fait même de l'enseignement. Il y a dans la conscience de cette charge une identité forte, et par conséquent de quoi nourrir de grands bonheurs, mais aussi, quand les choses ne vont plus de soi, le sentiment très douloureux d'une crise ; et cette crise est d'autant plus vive que le sens du modèle est présent.

Le français et les lettres

Pour ce qui est de l'enseignement du français et des lettres, le sens du modèle éducatif est donc sans doute



“ Le caractère patrimonial de la littérature ”

■ ■ ■ particulièrement fort. Si la question se précise et qu'on cherche à mesurer s'il existe un modèle éducatif français en français, on peut repartir de la double dénomination : français et lettres. Il faut des professeurs de lettres pour enseigner le français, ou des professeurs de français pour enseigner les lettres, ce qui est assez dire que l'enseignement de la langue et celui de la littérature sont profondément liés. Cette liaison est en rapport avec deux des finalités essentielles du cours de français : la maîtrise de la langue et la constitution d'une culture commune, ces orientations se conjuguant dans la perspective plus large de l'autonomie et de la responsabilité citoyenne.

La part littéraire du cours de français est donc traversée par ce projet : la littérature n'est pas enseignée selon des vues purement esthétiques, mais c'est en quelque sorte sa valeur d'usage qui est retenue ; la lecture des textes et des œuvres permet aux élèves de former leur personnalité, de se confronter à la parole d'autrui, de comprendre par l'analyse, en faisant un pas de côté, comment se jouent les différents discours du monde ; elle les nourrit et fait sens. Il y a là une sorte de continuité avec une tradition rhétorique de l'enseignement des lettres profondément ancrée dans l'histoire. Par ailleurs, l'acquisition de la maîtrise des discours passe en bonne partie par la lecture de textes littéraires, dans la mesure où c'est là que l'usage de la langue est le plus riche et le plus subtil. Symétriquement, la lecture et l'analyse des textes et des œuvres supposent des compétences et des outils qui relèvent du travail sur la langue et les discours.

Ce lien étroit entre langue et littérature, qui apparaît comme un des traits fondamentaux de la discipline "français", se marque en particulier par le caractère central de la notion de "discours" dans les programmes de collège. On appelle "discours" dans ces programmes "toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral" et c'est la fonction articulatoire de cette notion qui est soulignée d'entrée de jeu, puisque les textes littéraires correspondent bien à des mises en pratique, à des "usages" de la langue. Selon la même conception générale, l'étude de la langue se fait en liaison avec les autres activités et dans le cadre de séquences décroisées, ce qui n'empêche en rien qu'on puisse et même qu'on doive consacrer certaines séances à une systématisation de ce qui est par ailleurs observé "en situation" ².

Ce décroisement, en liant les activités les unes aux autres, a pour effet de donner sens et cohérence à l'enseignement d'une discipline, dont l'identité même est de tenir ensemble faits de langue et faits de sens et de montrer comment le sens se fait et se joue dans les mots et dans les formes. De même, en précisant que l'étude de la langue relève d'une grammaire de phrase, mais aussi d'une grammaire de texte et d'une grammaire de discours, les programmes associent fortement les différents niveaux d'analyse. La comparaison qu'on peut faire entre les programmes de différents pays francophones montre d'ailleurs que la prise en compte de ces dimensions pragmatique et énonciative est commune, même si cette tripartition se réduit ailleurs à une bipartition entre grammaire de phrase et grammaire de texte, cette

dernière dénomination regroupant les deux niveaux, textuel et discursif ; l'attention portée à ces aspects de la communication est tout à fait logique dans la mesure où il s'agit de former des citoyens capables d'exercer leur liberté et leur responsabilité. On peut en effet remarquer que ni la langue ni la littérature ne sont enseignées pour elles-mêmes, mais que ces enseignements sont dynamisés par la fin qui leur est assignée : "permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable" ; cette fin se trouvant en quelque sorte spécifiée, pour ce qui est du cours de français, par l'idée de "maîtrise des discours". Il y a là, on le voit, une forte cohérence, qui structure la discipline et l'unifie ; mais cette complexité n'est pas immobile, elle est faite pour être mise en jeu.

Le sens du patrimoine

La liaison de l'enseignement de la langue et de la littérature dans la perspective d'une éducation citoyenne n'est pas sans doute une spécificité française. On retrouve, en Allemagne par exemple, l'idée que l'allemand constitue une discipline pivot et si les programmes ou instructions partagent cette discipline en domaines séparés (compétences de communication orale, écrite, lecture de textes, surtout littéraires et réflexion sur la langue), elles recommandent de lier le plus possible ces différents domaines³.

Mais la volonté de cohérence forte et d'unité entre les divers aspects et les diverses pratiques du cours de français, très sensible, on l'a vu, dans les programmes de collège, c'est-à-dire à un niveau d'enseignement qui concerne

désormais tous les élèves ; le lien qui se trouve ainsi établi entre la discipline telle qu'elle est constituée, dans sa complexité, à l'université et au niveau des concours de recrutement et telle qu'elle est enseignée dans les collèges et lycées ; le sentiment qu'ont alors les professeurs d'une sorte d'unité de cette discipline, dans ses articulations et dans les démarches et opérations intellectuelles qu'elle requiert, de l'école élémentaire au supérieur ; le niveau de complexité et donc aussi le niveau d'exigence qui définit alors pour les professeurs le sens de ce qu'ils enseignent : voilà, sinon des traits absolument distinctifs d'un modèle éducatif français, du moins des inflexions qui définissent une identité forte. L'exigence de cohérence entre étude de la langue et étude des textes définit en quelque sorte une identité disciplinaire et la complexité qu'induit cette dualité apparaît comme un élément de légitimité.

Il faudrait ajouter à ces remarques que la part du littéraire est sans doute centrale en France : dès l'école primaire, la volonté "d'instituer des lecteurs", pour reprendre la belle expression de Claudine Garcia-Debanc⁴, fait qu'on propose aux élèves des textes littéraires. Il y a dans ce choix la certitude que la littérature est faite pour tous, que la lecture est à la fois une école d'intelligence et de sensibilité, et l'espace d'une sorte de recueillement nécessaire dans un monde qui favorise la distraction et la dispersion ; et ce choix est aussi l'expression d'une conscience très vive chez les enseignants du caractère patrimonial de la littérature. On entend par là qu'elle contribue fortement à l'idée d'une identité historique et d'une communauté actuelle liées au partage de références et de valeurs.



■ ■ ■ Par ailleurs, cette idée du patrimoine telle qu'elle se réalise dans le choix de privilégier le littéraire est conforme au sens profond que les enseignants peuvent avoir de leur mission : l'excellence des textes et leur richesse n'en font pas des objets d'une révérence lointaine, mais ne trouvent leur pleine vertu que dans l'usage de la lecture. Il y a dans l'usage français de confronter les élèves aux textes, de livrer ces textes à l'interprétation, à la discussion, à la manipulation ou à l'invention, à l'admiration ou à la critique, une forte indication de ce que le patrimoine est transmis pour servir. Les exercices de l'explication de texte, du commentaire ou de la dissertation, ou encore l'exercice d'invention ménagent d'ailleurs tous cette sorte d'équilibre profondément signifiant entre contrainte et liberté : le texte à la fois oblige, et il invite à une lecture libre et personnelle au milieu de ces contraintes et grâce à elles. Le sens du patrimoine implique donc au moins autant l'appropriation que la conservation. La présence d'une tradition dont le sens même est d'être transmise se marque aussi dans la place qu'occupent les lettres classiques dans l'enseignement secondaire, à la fois par l'enseignement, dès le collège, des langues anciennes, et par les références culturelles aux textes fondateurs qui là encore, dès la sixième, renvoient aux sources vives de la culture commune.

Ce caractère patrimonial est sans doute l'une des raisons qui font que l'enseignement des lettres en France est marqué par la mise en perspective historique. C'est ce que fait apparaître la comparaison à laquelle procède une

récente note sur les programmes de collège, produite par le groupe des lettres, entre les programmes français et ceux de la Belgique, du canton de Vaud et du Québec. Cet étagement chronologique des lectures ménage une sorte de tempérament entre les deux grandes inflexions de l'enseignement des lettres, la tradition rhétorique et la tradition historique ; la mise en relation entre le travail du cours de français et celui du cours d'histoire a pour but d'éviter l'émiettement des savoirs. Il doit permettre de donner des repères aux élèves et de structurer, par cette disposition historique des références, une culture consciente de la profondeur du temps, et d'élargir ainsi le sens de leur présence au monde.

On retrouve, dans cette attention à l'histoire, le souci très marqué du lien entre les divers aspects de la discipline, ce qui induit une certaine complexité des dispositifs didactiques, mais aussi entre les diverses disciplines. Il y a là sans doute un trait distinctif du modèle éducatif français : l'attachement à une culture humaniste qui fait de la littérature l'espace où s'exerce de manière privilégiée la relation à l'autre, où se prend le mieux la mesure de la distance et du lien qui existent entre le présent et le passé, parce que les textes littéraires ont une vertu de présence et que s'y entend une parole prochaine et d'une profonde humanité.

Discipline et interdiscipline

L'une des caractéristiques du modèle éducatif français, c'est peut-être ainsi la place qu'il accorde au français, à une discipline d'ailleurs on l'a vu,

cherchant son unité dans le souci d'une forte cohérence entre enseignement de la langue et des lettres, et par ailleurs ouverte, par nature, par vocation particulière, aux autres disciplines. Cette attention portée aux relations avec les autres disciplines tient d'abord, sans doute, au caractère fondamental de l'enseignement du français : il constitue pour ainsi dire le socle du socle, dans la mesure où la maîtrise de la langue est une condition primordiale de l'apprentissage dans les autres matières.

Si l'on a pu dire que la maîtrise de la langue concernait ainsi toutes les disciplines, il est vrai aussi que le français touche aux autres disciplines, par la langue, mais aussi parce que le cours de français est le lieu d'exercice privilégié d'opérations essentielles : lire, dire, écrire. Ces opérations s'y exercent en effet constamment, on pourrait même dire qu'elles s'y cultivent, à tous les sens du terme, et ce d'autant plus qu'elles sont toujours en interaction : la lecture et l'écriture sont intimement liées l'une à l'autre par les programmes et les pratiques. Les programmes insistent également sur l'importance de l'oral, même si, et c'est sans doute l'une des faiblesses du modèle français, la didactique et la pédagogie de l'oral restent largement à construire.

Au-delà de son caractère fondamental, le cours de français apparaît aussi comme occupant une place centrale. Parce que les textes littéraires sont, non pas exclusivement mais en bonne partie, des textes du passé, et que leur lecture est l'occasion de découvrir les réalités et les images d'autrefois, le cours de français touche à l'histoire.

Parce que les textes expriment des idées, que s'y essayent des conceptions, des réflexions sur le monde et sur l'homme, le cours de français partage avec la philosophie un certain nombre de références et de perspectives. Parce que les textes sont l'occasion d'une éducation du sens artistique et que le cours de français permet de s'interroger sur des écoles et des mouvements qui ne sont pas seulement littéraires, un lien existe avec les enseignements artistiques. Les textes littéraires sont porteurs de valeurs et l'objectif de maîtrise des discours ainsi que le travail sur l'argumentation rattachent l'enseignement du français à l'éducation civique. Même en se limitant à ces disciplines voisines ou cousines, on voit que le cours de français est ouvert, et cette pluralité des connexions possibles renvoie d'ailleurs à la pluralité des approches du fait littéraire : historique, rhétorique, esthétique... Ce sont cette ouverture, ce caractère central autant que fondamental, qui justifient la place de la discipline dans le modèle éducatif français.

Fort souci de la cohérence et de l'unité entre les deux dimensions complémentaires de la discipline que sont la langue et les lettres ; forte conscience du caractère patrimonial d'un enseignement qui accorde aux textes littéraires une place déterminante, dans une tradition humaniste de commerce avec les grandes œuvres et les grands hommes du présent et du passé ; caractère à la fois fondamental et central d'une discipline qui se caractérise par la pluralité des liaisons qu'elle entretient avec les enseignements connexes : si l'un des traits du modèle éducatif



■ ■ ■ français est la place qu’y occupe le français, c’est en raison peut-être de ce sens des liaisons qui règle son exercice au-dedans de la discipline comme dans ses relations extérieures.

Cette identité, on le voit, se définit aussi par des tensions : entre les diverses traditions – rhétorique, historique, poétique, esthétique, par exemple – qui contribuent à la richesse de cet enseignement ; entre grammaire et lettres parfois ; entre conservation et appropriation du patrimoine ; entre cohérence disciplinaire et vocation interdisciplinaire. Mais ces tensions et l’équilibre instable qu’elles obligent à chercher, à défaut de définir un modèle, nous renvoient à l’exigence d’une sorte de renégociation perpétuelle et à l’idée que le modèle est en crise, c’est-à-dire vivant.

La conscience vivante du sens et de la valeur qui s’attachent à l’éducation,

dans la tradition d’un humanisme renouvelé par les Lumières, suffit sans doute à constituer le socle d’un modèle éducatif dont les évolutions sont nécessaires et qui correspond bien à ce sens du mot que nous donne le dictionnaire de Littré : “représentation d’un ouvrage à exécuter”. Le danger inhérent à l’existence et à l’identité d’un modèle éducatif, dont on a vu ce qu’il devait à une sorte de volontarisme et d’idéalisme républicain et au sens de l’héritage, est qu’il constitue un refuge de la nostalgie. Le sens de la valeur d’usage qui marque l’esprit des programmes, les ouvertures interdisciplinaires, la volonté de mettre en jeu le patrimoine s’opposent à cette inflexion. Les valeurs qui fondent cette identité forte du modèle éducatif français ne doivent pas servir à justifier des crispations et à légitimer de pseudo - résistances : le meilleur est devant nous.

> ¹ Voir le rapport sur les établissements scolaires français au Canada, présenté en 2004 par Jacques Dersy et François Monnanteuil.

> ² C’est d’ailleurs ce que souligne le texte qui définit le socle commun de connaissances et de compétences.

> ³ Kaspar H. Spinner, « L’allemand : une discipline pivot », in *Revue internationale d’éducation*, Sèvres, n° 19, septembre 1998.

> ⁴ Communication faite au séminaire national de décembre 2003 organisé au CIEP : La maîtrise de la langue, une responsabilité.

Quelques spécificités de l'enseignement des mathématiques en France

LE GROUPE MATHÉMATIQUES de l'inspection générale de l'Éducation nationale

Quelques considérations historiques

Dans le système français des années cinquante, les mathématiques enseignées étaient très différentes dans les domaines de l'enseignement primaire, du collège et lycée, et de l'enseignement technique.

> Dans l'enseignement primaire

Les mathématiques étaient essentiellement utilitaires, en rapport avec les problèmes dits de la vie courante (prix d'achat et prix de vente, mesure, partage et aménagement de terrains, croisement de trains, problèmes de robinets, etc.). On pouvait parler, au niveau du certificat d'études de "mathématiques du citoyen", en tous cas du citoyen d'une société majoritairement rurale qui était en train de disparaître lentement.

> Au lycée, dès la classe de 5^e

On commençait l'étude de la géomé-

trie déductive, basée sur les constructions à la règle et au compas et les cas d'égalité des triangles et celle de l'algèbre (calcul littéral) conduisant à la résolution d'équations et d'inéquations. Les mathématiques enseignées étaient caractérisées par une forte mobilisation de la mémoire et des automatismes (identités remarquables, formules) et le développement du raisonnement déductif. La plupart des problèmes posés à partir de la classe de 4^e étaient abstraits (géométrie pure, équations avec ou sans paramètres).

> Dans l'enseignement technique

Les mathématiques enseignées étaient utilitaires, orientées vers les applications et reliées aux disciplines techniques utilisatrices de mathématiques.

Avec la révolution des "mathématiques modernes", à la fin des années

“ Les mathématiques sont devenues une discipline de sélection ”

■ ■ ■ soixante, le caractère abstrait des mathématiques enseignées s’est accentué et s’est généralisé dans l’enseignement secondaire. Les enfants ont été entraînés à calculer dans n’importe quelle base, la géométrie s’est coupée de tout repère sensible (pas de dessin), le formalisme a envahi l’activité mathématique. Le langage de la théorie des ensembles et les raisonnements abstraits qu’il peut engendrer sont devenus le *nec plus ultra* de l’enseignement des mathématiques. À l’école primaire, cependant, même si les programmes avaient été touchés par la mode des “mathématiques modernes”, on continuait heureusement à enseigner les bases du calcul et de la géométrie représentative.

Dans le même temps, les mathématiques ont remplacé les langues anciennes dans leur rôle de discipline de sélection. Les caractères supposés de simplicité et d’objectivité de l’évaluation en mathématiques ont conduit à donner à notre discipline un rôle prépondérant.

C’est également à cette époque que naissent les instituts de recherche pour l’enseignement des mathématiques (IREM) dont l’activité bénéfique, essentielle pour la formation continue des enseignants et la réflexion didactique et pédagogique a perduré.

L’échec pédagogique des “mathématiques modernes”¹ et la mise en place du collège unique se sont accompagnés d’un important retour de balancier. Les changements de programme se sont succédés à un rythme soutenu. Ils ont accompagné une décroissance

générale des horaires de mathématiques. L’accent est désormais mis sur la résolution de problèmes, l’activité de l’élève, la suppression de tout formalisme.

L’importance des programmes

Les mathématiques sont présentes dans toutes les séries du lycée général ou technologique, et chaque série dispose de programmes propres, traditionnellement construits par réductions successives à partir du programme de la série scientifique². Les publications les plus récentes se distinguent par l’introduction d’une différenciation tenant compte des objectifs des séries et des poursuites d’études correspondantes.

La manière dont les programmes sont rédigés et présentés est une de nos spécificités. Munis de préambules souvent très développés annonçant les objectifs de formation, déclinés en contenus largement commentés, ils sont complétés par des documents d’application et des documents d’accompagnement destinés aux enseignants.

On peut lire ainsi dans les objectifs des nouveaux programmes de collège : “Au collège, les mathématiques contribuent, avec d’autres disciplines, à entraîner les élèves à la pratique d’une démarche scientifique. L’objectif est de développer conjointement et progressivement les capacités d’expérimentation et de raisonnement, d’imagination et d’analyse critique. Elles contribuent ainsi à la formation du futur citoyen. À travers la résolution de problèmes, la modélisa-

tion de quelques situations et l'apprentissage progressif de la démonstration, les élèves prennent conscience petit à petit de ce qu'est une véritable activité mathématique : identifier et formuler un problème, conjecturer un résultat en expérimentant sur des exemples, bâtir une argumentation, contrôler les résultats obtenus en évaluant leur pertinence en fonction du problème étudié, communiquer une recherche, mettre en forme une solution. [...]

Les méthodes mathématiques s'appliquent à la résolution de problèmes courants. [...]

Leur emploi dans la prévision et l'aide à la décision est précieux dans de multiples circonstances, de la gestion familiale à l'activité scientifique ou professionnelle."

Cette richesse des textes officiels³ comporte des avantages et des inconvénients. La précision ainsi renforcée rassure les enseignants et encadre le travail des auteurs de manuels. Mais en revanche, tout mot ne figurant pas dans les textes est considéré comme hors programme⁴.

Force est de constater que bien qu'ils soient précis et détaillés et en dépit de la présence dans les classes des corps d'inspection, certains programmes ne sont pas respectés⁵, en raison, notamment de la non-évaluation dans les examens de certains champs du programme (voir ci-dessous). De plus, pour beaucoup d'enseignants, les préambules des programmes (comme celui cité ci-dessus) constituent un discours convenu sur des exigences qu'ils s'empressent d'oublier.

L'importance des examens

Réputés être objectifs et garantir l'impartialité, les examens ont en mathématiques une incidence directe sur l'enseignement. Les compétences non évaluées à l'examen sont souvent ignorées dans les classes. C'est le cas au collège, par exemple, pour le calcul mental ou l'utilisation du tableur. La pression des familles et des élèves, relayée par l'institution et renforcée par les publications de mesures de la performance des établissements, conduit à placer au premier plan la réussite à l'examen au détriment de la qualité de la formation, indispensable à une poursuite d'études réussie.

Malheureusement, la réussite à l'examen ne garantit pas toujours la qualité de la formation reçue : en effet, la forme traditionnelle d'une épreuve d'examen en mathématiques consiste en un certain nombre d'exercices ou problèmes, comportant des questions enchaînées. L'exigence de ne pas pénaliser pour la suite les élèves ayant donné une réponse erronée conduit à fournir les réponses des questions intermédiaires, la tâche de l'élève se réduisant alors à une simple vérification : c'est le contraire de l'activité mathématique telle qu'elle est décrite dans les programmes. Dans certaines classes, où le professeur laisse une trop grande part à la préparation mécanique à l'examen ("bachotage"), c'est pratiquement le seul type d'exercice proposé pendant l'année aux élèves.

Depuis trois ans, le groupe des mathématiques de l'inspection générale de l'éducation nationale travaille à une



“ La démonstration est constitutive de l'activité mathématique ”

- ■ ■ modification de la forme (définition des épreuves avec la suppression, par exemple, du traditionnel problème et de l'utilisation d'un formulaire) et du contenu des sujets d'examen (introduction de restitution de connaissances, de questionnaires à choix multiples, de questions ouvertes, ...). L'évolution est lente, certes, parce que sa réussite est conditionnée à l'adhésion des acteurs mais elle est déjà sensible dans les séries concernées. Elle sera complétée par une évolution des pratiques de notation que nous mettons en œuvre. L'expérimentation d'une épreuve pratique de mathématiques au baccalauréat S devrait permettre aussi une prise en compte effective de compétences actuellement souvent délaissées⁶ faute d'évaluation à l'examen.

Les caractéristiques essentielles de l'enseignement français

> La place de la démonstration

“La démonstration est constitutive de l'activité mathématique et les élèves doivent en prendre conscience. Faire en sorte que les élèves puissent concevoir des démonstrations dans leur globalité, puis en détailler les différentes étapes, a toujours été et reste un objectif essentiel de tout enseignement des mathématiques en France.”

C'est une caractéristique essentielle des objectifs de l'enseignement des mathématiques à tous les niveaux. Les nouveaux programmes de collège, par exemple, mettent l'accent sur l'importance de la démonstration, non seulement dans le domaine géométrique – ce qui est traditionnel – mais aussi dans le domaine numérique. Mais tant au collège qu'au lycée, la pratique

réelle est parfois bien éloignée de ces objectifs et, sous l'influence en particulier des éditeurs de manuels,⁸ la démonstration est remplacée trop souvent par une simple vérification sur quelques exemples ou sur un dessin.

Le retour de balancier qui a suivi l'abandon des “mathématiques modernes” a entraîné la fin de tout enseignement systématique des règles de la logique. La nécessité de l'entraînement à la recherche de contre-exemples, pourtant proclamée, est loin d'être appliquée dans toutes les classes. Notre travail sur les épreuves du baccalauréat, évoqué plus haut, vise aussi à corriger ces lacunes.

> La place du traitement des données et de la statistique

Cette partie des mathématiques était peu présente dans nos programmes, contrairement à ceux de pays voisins. Son importance s'est développée dans la dernière décennie, suivant en cela l'évolution de la discipline. Ce développement a été facilité en particulier par l'introduction comme outil du tableur-grapheur qui est utilisé en mathématiques dès la classe de 4^e (et même en 5^e dans les nouveaux programmes).

Convaincre le corps enseignant n'a pas été facile, en raison d'une part, de la nouveauté d'un domaine auquel les professeurs, dans leur majorité, n'étaient pas initialement formés et, d'autre part, de l'image des statistiques, considérées longtemps comme un domaine secondaire par rapport aux enjeux et aux querelles soulevés à l'époque des “mathématiques modernes”.

Ce domaine des mathématiques sera certainement renforcé par l'introduction, dans les futurs programmes de 3^e, d'une familiarisation des élèves à la notion de chance ou de probabilité, permettant de donner du sens aux notions du programme et de faire le lien avec les informations de la vie courante.

> Les exercices et problèmes posés aux élèves

Il est indispensable pour un élève de "faire des gammes" et de travailler les automatismes, en particulier dans le domaine du calcul mais, malheureusement, dans certaines classes, l'hétérogénéité des élèves conduit les enseignants à ne pas quitter ce registre. Les exercices de mathématiques se réduisent alors à des énoncés techniques et répétitifs qui n'ont rien d'attirant pour les élèves. Les critiques des enseignants des niveaux supérieurs ("les élèves ne savent plus calculer") montrent que ces travaux n'atteignent pas leurs objectifs. Pourtant, lorsque l'on regarde les exercices, dits de synthèse ou d'approfondissement, proposés dans les manuels, on ne peut qu'être frappé par la richesse et la qualité des énoncés, qui se réfèrent très souvent à des situations concrètes de la vie courante ou des autres sciences.

> La série scientifique

La série S actuelle est toujours réputée être une série d'excellence, donnant une bonne formation et ouvrant un maximum de portes. Mais le goût pour les études scientifiques, et en particulier pour les mathématiques, n'est pas en fait la motivation la plus

importante des élèves. Et il arrive en revanche que des élèves capables et désireux d'entreprendre des études scientifiques ne soient pas admis en série S à cause de l'insuffisance de leurs résultats dans les autres disciplines !

Nous devons également nous interroger sur la chute continue des effectifs en spécialité mathématique de la terminale S⁹. Cette chute est évidemment liée à la représentation de la discipline, et à ce qu'en transmettent les enseignants par leurs exigences. Une des conséquences lourdes en est la désaffection pour les filières scientifiques universitaires.

> L'enseignement des mathématiques en lycée professionnel

Les programmes (en tout cas ceux qui ont été rénovés) sont rédigés en termes de compétences et sont bien adaptés aux objectifs de formation dans cette voie où les mathématiques sont avant tout une discipline de service. La pédagogie est basée sur la construction des savoirs et des savoir-faire à partir d'activités issues, dans la mesure du possible, de situations technologiques ou professionnelles. Les enseignants ont généralement le souci de contextualiser pour un meilleur apprentissage.

La bivalence (mathématiques et sciences physiques) des professeurs et des inspecteurs est un facteur positif dans cet enseignement : elle simplifie la nécessaire interdisciplinarité dans un enseignement tourné vers la vie professionnelle et contribue à donner aux élèves une image positive des mathématiques.



“ Donner
à la discipline
un aspect
plus attractif ”

■ ■ ■ Dans les CAP (tertiaires et industriels), les changements de programmes mis en place en 2003 et des modalités d'évaluation certificatives en CCF (contrôle en cours de formation) ont été très positifs, tant au niveau de la formation qu'au niveau de l'évaluation. La très forte hétérogénéité des publics accueillis, la grande difficulté de certains ont nécessité une remise en question des pratiques. La motivation de l'élève est placée au premier rang des préoccupations de l'enseignant.

Les évolutions en cours

> **Les calculatrices et l'ordinateur**

Depuis une vingtaine d'années, l'usage des calculatrices est prôné par les programmes de mathématiques. Contrairement à ce qui se passe dans la plupart des pays, le régime est celui de la liberté complète : tous les modèles sont autorisés – pourvu qu'ils ne soient pas communicants – dans les classes comme aux examens. Or, dans une classe, le professeur peut parfois compter une dizaine de modèles différents, ce qui interdit pratiquement de bâtir un enseignement cohérent de l'utilisation de la calculatrice. L'apprentissage est alors laissé à la discrétion de chaque élève. Dans un souci d'équité, les sujets d'examen sont conçus pour ne pas favoriser les élèves disposant des calculatrices les plus performantes. On perd ainsi une grande partie des avantages liés à la bonne utilisation de ces outils.

En ce qui concerne l'utilisation de logiciels informatiques la situation est encore plus paradoxale. Cette utilisation est préconisée dans les programmes dès la classe de 5^e : cela permet de traiter des problèmes de la vie courante

et rapproche les élèves de ce qu'est actuellement la pratique des mathématiques. Mais cette utilisation de logiciels est interdite de facto à l'examen – vu la forme de celui-ci – et cette absence de prise en compte conduit nombre d'enseignants à négliger cet aspect de la formation. Seule l'introduction dans les examens d'épreuves pratiques de mathématiques nécessitant l'usage d'outils informatiques pourrait permettre de sortir de cette situation défavorable. L'expérimentation d'une telle épreuve en série S aura lieu pendant l'année scolaire 2006-2007.

> **Clubs, ateliers et compétitions mathématiques**

Encouragés par l'institution, mais fondés sur le bénévolat des enseignants, les clubs ou ateliers mathématiques permettent de donner un aspect ludique et plus attractif à cette discipline, tout en réattribuant une place essentielle aux approches inductives. La création, en 1998, de l'association Animath¹⁰ est un bon outil pour aider et fédérer ces initiatives. Nous avons noté avec intérêt que le rapport de la mission parlementaire insiste à plusieurs reprises sur la mise en place et le développement de ces laboratoires.¹¹

Les compétitions mathématiques se sont largement développées et répandues. La plupart des académies ont mis en place des rallyes ou des compétitions s'adressant à des élèves d'un niveau donné (collège ou lycée) sous forme individuelle ou en groupe. En 1999, ont été créées les olympiades académiques de mathématiques (pour les classes de première). Le succès de ces compétitions trouve un écho dans

les classes, par l'exemple qu'il donne de mathématiques pratiquées "pour le plaisir", et par le développement d'une émulation appréciée.

Ces actions ont certainement contribué à la fin de la baisse des performances des compétiteurs français aux olympiades internationales de mathématiques. Actuellement classée, bon an mal an, autour de la 30^e place, il reste néanmoins à la France du chemin à parcourir pour retrouver le "TOP 10" où elle se situait il y a 25 ans !

L'évaluation PISA

L'évaluation PISA de 2003 avait pour but de tester, sur un échantillon représentatif d'élèves de 15 ans, la culture mathématique définie comme "l'aptitude d'un individu à identifier et comprendre le rôle des mathématiques dans le monde, à porter des jugements fondés à leur propos, et à s'engager dans des activités mathématiques en fonction des exigences de sa vie, en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi". On peut dire que cela ne correspond pas aux objectifs de l'enseignement des mathématiques en France. Il est révélateur d'ailleurs de constater que, d'une part, tous les exercices proposés par la délégation française ont été rejetés et que, d'autre part, certains exercices retenus correspondaient à des éléments de programme inconnus d'un élève français en fin de seconde !

Les résultats de la France se situent légèrement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE, mais leur dispersion est particulièrement grande. Si l'on s'en tient aux élèves "à l'heure"

dans leur cursus, les résultats sont très satisfaisants. En revanche, nos 20 % d'élèves les plus faibles obtiennent des résultats très inférieurs à ceux des élèves correspondants dans les autres pays.

Quelques mots de conclusion

Une des caractéristiques fortes de l'enseignement des mathématiques en France réside dans les ambitions excessives des programmes. La diminution des horaires de mathématiques, effective à tous les niveaux depuis plusieurs années, ne s'est pas accompagnée d'une diminution proportionnelle du volume des programmes. Ces derniers sont inadaptés à un enseignement de masse car il est, par exemple, actuellement impossible de faire acquérir à tous les élèves l'ensemble des connaissances et des compétences inscrites dans les programmes de collège. À cet égard, la définition d'un socle commun indispensable de connaissances et de compétences – dont on a pris soin de préciser qu'il n'est pas tout le programme – est révélatrice de cette impossibilité : dans d'autres pays européens, c'est ce socle des compétences-clés qui constitue l'intégralité des programmes de la scolarité obligatoire.

D'un autre côté, une des conséquences des exigences de nos programmes, dans le domaine de la démonstration en particulier, est certainement la qualité de l'école mathématique universitaire française. Les élèves qui arrivent à suivre en mathématiques y prennent plaisir et en reçoivent une formation de qualité. Mais le prix à payer est lourd, lorsque l'on pense à tous les élèves que les mathématiques mettent en échec.¹² ■ ■ ■



- ■ ■ Et que dire des enseignants, déchirés entre le désir de la réussite de tous et la nécessité de conduire les meilleurs élèves au succès en leur donnant le goût des mathématiques ?

Les défis actuels que doit relever l'enseignement des mathématiques sont de trois ordres :

- assurer les connaissances et les compétences de base pour l'ensemble des élèves, mais aussi assurer une "culture mathématique" qui permette de situer le rôle de cette discipline dans les sociétés techniques avancées ;
- lutter contre l'image souvent négative des mathématiques dans la société, en liaison en particulier avec leur rôle – réel ou supposé – dans la sélection ;
- contribuer à maintenir une formation de haut niveau pour un nombre important d'élèves, en particulier pour alimenter les filières scientifiques de l'enseignement supérieur, où les mathématiques jouent un rôle déterminant.

Il faut reconnaître qu'actuellement nous ne relevons pas ce défi :

- la démonstration en géométrie au collège, par exemple, reste inaccessible à beaucoup ;
- les exercices proposés dans les classes sont souvent coupés de tout contexte et ne présentent pas d'intérêt pour les élèves : ils contribuent à l'image négative d'une discipline ressentie comme uniquement scolaire et "éloignée de la vie" ;
- les élèves qui aiment les mathématiques s'ennuient souvent en classe et ne trouvent à s'épanouir que dans des activités périscolaires, lorsqu'elles existent (clubs, rallyes).

Une piste réside certainement dans une plus grande différenciation :

- différenciation des objectifs de formation et des programmes, déjà effective entre les différentes voies et séries du second cycle de l'enseignement secondaire, qu'il faut certainement accentuer ;
- différenciation des niveaux de compétence visés dans le cadre d'un même programme qui sera bientôt en œuvre au collège du fait de la définition d'un socle commun indispensable ;
- différenciation des tâches données aux élèves et des méthodes à l'intérieur des classes par une personnalisation plus grande de l'enseignement : la suppression progressive des modules au lycée ne favorise pas cette différenciation.

En mathématiques, on peut certainement donner une formation de qualité à tous les élèves, si l'on ne s'impose pas de donner la même à tous !

L'enseignement des mathématiques est en évolution et cette évolution est positive. Une continuité plus affirmée des programmes entre l'école primaire et le collège, le rapprochement avec les autres disciplines scientifiques qui s'amorce dans l'introduction des thèmes de convergence au collège, la différenciation des programmes de lycée, la prise en compte, aujourd'hui dans les programmes de mathématiques et demain dans l'évaluation, des outils logiciels, la définition d'un socle commun comprenant les principaux éléments de mathématiques contribuent à cette évolution. Dans le prolongement de nos initiatives pour la modernisation des sujets d'examen et

grâce au travail d'animation et de formation impulsé par les corps d'inspection, nous constatons un retour à une activité mathématique plus authentique dans les classes.

Mais, au niveau du collège, dans les années qui viennent, il va falloir choisir entre donner une culture mathématique à tous – correspondant au socle commun – ou maintenir la fiction d'un enseignement exigeant pour tous

conduisant à l'échec d'un grand nombre d'élèves.¹³ Dans ce cadre, l'institution devra trancher sur la place respective du programme et du socle commun.

Enfin, si les examens gardent leur poids actuel dans notre système, il faudra bien qu'ils permettent d'évaluer effectivement les compétences inscrites dans les programmes ! Pour cela il est indispensable de développer

-
- > ¹ Cet enseignement a permis une excellente formation secondaire des futures élites scientifiques mais a engendré a contrario une absence complète de culture mathématique pour la génération des actuels décideurs qui, pour la plupart, n'ont pas suivi la voie scientifique.
 - > ² On ne trouve actuellement de programmes modulaires qu'en BTS. Leur extension à diverses séries professionnelles ou technologiques est en projet.
 - > ³ Par exemple, le programme et ses commentaires pour les deux années du cycle terminal de la série sciences et techniques de la gestion (STG) comportent au total 70 pages, correspondant à deux ou trois heures d'enseignement hebdomadaire.
 - > ⁴ La notion de suite convergente est au programme de terminale S, mais il a fallu préciser dans un document d'application du programme que les élèves devaient comprendre l'expression "suite divergente".
 - > ⁵ C'est le cas du programme de seconde générale et technologique dans une majorité des classes.
 - > ⁶ Comme l'utilisation du tableur, d'une calculatrice graphique ou la mise en place d'un algorithme.
 - > ⁷ Introduction des programmes de la série S.
 - > ⁸ Dans certains manuels de lycée, le cours ne comporte aucune démonstration.
 - > ⁹ Depuis la création de la terminale S, la part de la spécialité mathématiques est passée de 37 % à 24 %.
 - > ¹⁰ Créée à l'initiative conjointe du groupe des mathématiques de l'IGEN, de la SMF (Société mathématique de France) et de l'APMEP (Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public).
 - > ¹¹ Rapport d'information n° 3061 sur "l'enseignement des disciplines scientifiques dans le primaire et le secondaire".
 - > ¹² ... et au ressentiment qu'ils en gardent lorsqu'ils accèdent aux responsabilités !
 - > ¹³ À titre d'exemple, dans l'académie de Versailles à la session 2002, 31 % des candidats ont obtenu une note inférieure à 5 sur 20 à l'épreuve écrite de mathématiques du brevet.

Note : Cette étude réalisée par le groupe des mathématiques, ne se présente pas comme un travail de chercheur ou d'universitaire. Elle repose essentiellement sur notre connaissance des pratiques de classes et des textes régissant l'enseignement des mathématiques (programmes, documents d'application ou d'accompagnement). Elle concerne principalement nos domaines statutaires d'intervention : le collège et le lycée, y compris ses classes post-baccalauréat. Pour mettre en évidence les spécificités françaises, nous nous sommes appuyés sur des connaissances relatives à l'enseignement des mathématiques dans quelques pays étrangers, issues de visites et de l'étude de documents.

L'apport du système éducatif français à la dynamique européenne dans l'enseignement des langues

FRANCIS GOULLIER, inspecteur général de l'Éducation nationale

En France, s'agissant des langues vivantes, les débats les plus récents ont porté sur les conséquences à tirer des évaluations peu flatteuses des compétences en anglais de nos élèves, comparées à celles de six autres pays¹, et sur l'adoption officielle² du "Cadre européen commun de référence pour les langues" du Conseil de l'Europe³ pour rénover cet enseignement.

À première vue, le rapprochement de ces deux thèmes pourrait conforter l'image d'une France "mauvaise élève en langues de l'Europe" et donner l'impression que notre pays cherche à importer des modèles européens pour résoudre ses difficultés.

Sans nier la nécessité d'augmenter sensiblement et rapidement les compétences de communication en langues étrangères de l'ensemble de nos élèves, un tel constat négatif mérite cependant d'être profondément nuancé par la prise en compte d'autres caractéristiques de l'enseignement des langues dans le système éducatif français qui, conjugués avec une meilleure efficacité, peuvent

représenter une chance réelle pour l'avenir de cet enseignement. De plus, l'action de la France dans ce domaine est loin d'être perçue avec le même scepticisme chez nos partenaires. À titre d'exemple, on notera avec intérêt que le Conseil de l'Europe a souhaité que son prochain forum sur les politiques linguistiques, en début de l'année 2007, soit organisé en coopération avec la France.

Faut-il voir là un hommage à la réussite d'un modèle français de l'enseignement des langues ? Certainement pas. Il s'agit, bien plus sans doute, d'une reconnaissance de la contribution française aux débats autour de certaines idées

clefs en matière de politique linguistique et de la capacité à tirer profit des opportunités offertes par l'apparition d'une nouvelle dimension européenne dans l'enseignement des langues. C'est, de toute évidence, l'articulation originale entre ces deux aspects qui constitue notre spécificité, et peut être aussi notre apport principal aux évolutions qui ont cours en Europe.

La diversification des langues offertes, une spécificité de la France

Même s'il est habituel d'en souligner les limites et d'en dénoncer les aspects contraignants, la France présente la caractéristique remarquable d'être, avec l'Allemagne, le pays en Europe où l'offre de langues étrangères enseignées au titre de l'enseignement obligatoire est la plus large (13 langues auxquelles viennent s'ajouter 10 langues régionales)⁴. Certes, ces 13 langues vivantes étrangères ne sont pas représentées de la même façon dans les établissements scolaires ; les langues autres que l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien ne rassemblent que 1 % des élèves dans l'ensemble des collèges et des lycées⁵. Mais, qu'elle soit, selon les périodes, affirmée avec force ou plus simplement gérée par des dispositions qui tendent à la préserver, cette diversité de l'offre linguistique constitue le trait saillant d'une politique linguistique éducative permanente.

L'un des aspects les plus controversés et les plus notables de cette politique linguistique est la réaffirmation de la nécessité de préserver la diversité des langues enseignées à l'école primaire. La spécificité de cette voie apparaît nettement quand on la compare à celle

empruntée par d'autres pays européens dans lesquels le choix exclusif de l'anglais semble s'imposer.

L'intérêt de cette "voie française" peut se mesurer à certains effets positifs : à la rentrée 2005, la part de l'anglais à l'école primaire recule légèrement et le nombre moyen de langues offertes dans les départements est de 4,5. Mais surtout, cette orientation a des effets bénéfiques sur le nombre de langues étudiées par chaque élève. La meilleure illustration en est donnée par l'académie de Strasbourg où, pour des raisons évidentes, l'allemand est la langue étudiée à l'école primaire par la quasi totalité des élèves. C'est dans cette académie que l'on trouve le plus grand pourcentage d'élèves étudiant au moins deux langues vivantes dans la totalité de leur cursus scolaire, aussi bien dans l'enseignement général ou technologique que dans l'enseignement professionnel. La relation étroite entre le choix politique de la diversification de la première langue vivante et l'intérêt des familles et des élèves pour la diversité linguistique apparaît de plus en plus nettement. Un exemple récent en est fourni par l'Italie où, après le choix de l'anglais comme première langue étrangère obligatoire pour tous les élèves, le ministre a autorisé par un décret d'octobre 2005 les familles à renoncer à l'étude d'une langue vivante² au profit d'un renforcement en anglais.

L'exemple français, à l'inverse, montre que la réponse la mieux adaptée à la tension entre la nécessité d'étudier l'anglais dans le cursus individuel et le besoin de diversification en Europe ne passe peut-être pas par un statut spé-



- ■ ■ cifique de l'anglais comme seule première langue vivante.

Les effets de cette volonté de diversification sur les évolutions en Europe

Ce choix réaffirmé de la diversité est la contribution la plus remarquable du système éducatif français aux débats sur les politiques linguistiques en Europe. Il est cohérent avec les efforts déployés pour maintenir la présence de l'enseignement du français dans les différents systèmes éducatifs. La politique de promotion du français a connu une évolution sensible depuis quelques années. De plus en plus souvent, les démarches des représentants français envers les systèmes éducatifs des pays partenaires s'inscrivent délibérément dans un partenariat avec d'autres pays et d'autres langues pour favoriser une approche plurilingue. La défense du français est de moins en moins une concurrence avec d'autres langues européennes mais, bien plus, une promotion de la diversité et de la nécessité du plurilinguisme, écho des choix opérés à l'interne dans le système éducatif français, sans lesquels ces efforts perdraient toute efficacité.

On peut faire l'hypothèse que ce choix constant en France a constitué, avec d'autres, une aide importante pour les pays ou les acteurs dans ces pays qui souhaitent préserver cette diversité ou la promouvoir. D'autres systèmes éducatifs connaissent des politiques linguistiques construites sur d'autres modèles que le "tout anglais", mais, dans de nombreux cas, il s'agit de pays où ce choix est motivé par une situation linguistique très particulière et dont

l'exemple a donc peu d'effet d'entraînement. Le Luxembourg, la Suisse, la Belgique, la Finlande et l'Estonie, par exemple, ont des politiques linguistiques motivées par la prise en compte de la présence de plusieurs langues officielles ou maternelles sur leur territoire national.

Dans ce contexte, la France peut voir une confirmation de ses choix et peut-être aussi, pour partie, un effet de sa contribution aux débats sur ce sujet dans les décisions récentes de certains pays partenaires et dans les dernières prises de position de la Commission européenne. Celle-ci, en effet, lors de sa première communication sur le sujet du multilinguisme, en novembre 2005, ("Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme" ⁶) affirme avec force que "le respect de la diversité linguistique constitue une valeur fondamentale de l'Union européenne" ⁷. On lit dans ce même texte des passages explicites sur ce sujet, qui ne surprendront pas un lecteur français, tel que : "Le pourcentage d'élèves de l'école primaire qui apprennent une langue étrangère augmente. Toutefois, le nombre moyen de langues enseignées dans les écoles secondaires reste en deçà de l'objectif fixé à Barcelone. On observe aussi une tendance croissante à ce que "l'apprentissage d'une langue étrangère" se limite à "l'apprentissage de l'anglais." La Commission a déjà fait observer que "l'anglais ne suffit pas" ⁸.

En effet, dans son plan d'action 2004-2006 "Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique" celle-ci affirmait déjà que "l'effet positif (de l'apprentissage précoce des langues)

est limité si tous les élèves apprennent la même langue : les jeunes apprenants doivent avoir accès à toute une série de langues. Les parents et le personnel enseignant doivent être mieux informés... des critères qui devraient dicter le choix de la première langue étrangère de l'enfant" ⁹.

L'obligation d'une seconde langue vivante : une autre spécificité française

Le pourcentage d'élèves français du second cycle de l'enseignement secondaire général qui étudient deux ou trois langues étrangères est de 89,7 %. Ce qui peut nous sembler une évidence ne l'est plus quand on compare cette situation avec celle dans les autres pays européens. Même si l'obligation de l'apprentissage d'une seconde langue étrangère tend à se répandre, elle n'existe, pour le premier cycle de l'enseignement secondaire, que dans quinze des trente pays de l'Espace économique européen ¹⁰.

Malgré les doutes suscités par l'inscription dans le socle de compétences et de connaissances de l'obligation de compétences dans une seule langue étrangère et par la possibilité laissée à certains élèves de choisir entre l'apprentissage d'une seconde langue vivante et l'option découverte professionnelle en classe de troisième, un nouveau signe de la permanence de cette politique éducative française est donné par la définition des futures épreuves du baccalauréat de la série STG qui prévoit une évaluation obligatoire des compétences de compréhension et de production, à l'oral et à l'écrit, dans deux langues vivantes et qui marquent une

avancée notable dans la prise en compte des compétences dans plusieurs langues.

Cette ligne est en cohérence avec la proposition soutenue avec force par la France d'adopter au niveau européen l'objectif de maîtrise de compétences de communication dans au moins deux langues vivantes étrangères en plus de la langue maternelle. Ici encore, il est aisé de percevoir que l'attachement de la France à la diversité linguistique en Europe se manifeste dans cette affirmation de la nécessité d'un apprentissage de plusieurs langues vivantes par tous et qu'il ne peut avoir d'effet positif au niveau international que par l'extension progressive de cette obligation dans son propre système éducatif.

La France s'implique très fortement pour mettre en œuvre la dimension européenne dans l'enseignement des langues

Cette implication repose à la fois sur la conviction que les pistes et les outils proposés au niveau européen représentent une réponse potentielle aux difficultés rencontrées et sur le constat que ces recommandations renforcent précisément plusieurs caractéristiques fortes des choix de politique linguistique de la France. Il suffit, pour s'en convaincre, de passer en revue certains des items du programme *Éducation et Formation 2010* de la Commission européenne consacrés à l'enseignement des langues : la nécessité d'une promotion volontariste par les États de l'intérêt d'un apprentissage diversifié des langues, l'apprentissage de deux langues vivantes par tous les élèves dès le plus jeune âge ou encore la généralisation des formes d'enseignement



“ Une perspective d’ouverture internationale et de mobilité ”

- ■ ■ bilingue. Il est aisé de mettre en face de chacun de ces points des décisions prises en France, soit depuis le début des années 2000 (généralisation de l’apprentissage obligatoire des langues dans l’enseignement primaire), soit dans l’actuel plan de rénovation de l’enseignement des langues (avancement du début de l’apprentissage des langues vivantes 1 et 2 ; objectif chiffré d’augmentation du nombre de sections européennes), ou encore dans les stratégies spécifiques mises en œuvre en faveur de telle ou telle langue (mesures de promotion et d’information).

Nos partenaires européens observent avec intérêt une autre avancée majeure de la France dans l’adoption rapide et généralisée du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l’Europe et de l’échelle de niveaux de compétences en langue qu’il contient. Alors que ce document n’a été lancé officiellement qu’en 2001, les programmes pour le cycle 3 de l’école primaire, adoptés en 2002, fixent les objectifs de cet enseignement en référence à cette échelle, suivis en 2003 par une démarche analogue pour les programmes du cycle terminal de l’enseignement général et technologique et, à partir de 2004, par les programmes pour le collège. Le point d’orgue de cette dynamique est fourni par le décret du 22 août 2005 qui adopte officiellement le Cadre européen commun comme outil pour concevoir les objectifs langagiers et le mode d’organisation de l’enseignement des langues en France.

La motivation de ces décisions est évidente. Il s’agit de fixer des objectifs clairement définis aux différentes étapes

de l’enseignement des langues, dont une faiblesse identifiée depuis des années était l’absence de précisions quant aux compétences pouvant être exigées des élèves. Il s’agit tout autant, grâce à l’adoption de références européennes, d’affirmer avec force que l’enseignement des langues s’inscrit dans une perspective d’ouverture internationale et de mobilité. Cette manifestation de la dimension naturellement européenne ou internationale de l’apprentissage des langues vivantes étrangères est l’un des moyens de donner du sens à cet enseignement et est, en cela, complémentaire de la réaffirmation, contenue dans les programmes de l’école au lycée, du caractère indissociable de l’enseignement de la langue et des aspects culturels qui lui sont liés.

Le caractère conséquent de cette mise en œuvre, spécificité de la politique linguistique éducative en France, est loin de passer inaperçue en Europe. Mais, bien plus encore, la contribution essentielle de la France aux débats en cours en Europe réside certainement dans son rôle dans la création de ce que l’on pourrait appeler “un espace de responsabilité partagée en Europe” concernant les langues vivantes. L’apparition au niveau européen de nouveaux outils de référence crée en effet une situation profondément nouvelle.

Si un “modèle français” existe en la matière, il est concrétisé par le volontarisme actuel dans cette dynamique : apport de la France aux ressources communes en Europe, par exemple par l’élaboration, dès 2001, de spécifications linguistiques correspondant au niveau B2 pour le français langue étrangère ¹¹

(FLE) ou par la création en 2006 par le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres d'un DVD rassemblant des exemples de productions orales en FLE (français langue étrangère) calibrées par rapport aux niveaux de l'échelle européenne ; application du principe de confiance réciproque dans les mesures prises en relation avec des pays partenaires¹² ; valorisation de l'engagement personnel des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères par la possibilité de passer, sous la responsabilité du ministère, des certifications de compétences délivrées en partenariat avec des institutions ou organismes étrangers¹³.

Cette conscience d'une responsabilité partagée dans le domaine des langues en Europe inclut, bien entendu, la nécessaire amélioration des compétences des élèves à la sortie du système éducatif. C'est bien ainsi qu'il faut lire l'inscription parmi les indicateurs de la LOLF d'une augmentation du nombre d'élèves atteignant le niveau de compétences B1 en fin de scolarité obligatoire ou la déclaration du ministre français lors du conseil des ministres européens de l'éducation de février 2006 en faveur de la mise en œuvre

rapide de "l'indicateur de Barcelone", évaluation des compétences réelles en langues des jeunes Européens à la fin de la scolarité obligatoire. Il ne s'agit donc pas de chercher dans les particularités de l'enseignement des langues en France des "excuses" aux résultats globalement encore insuffisants de cet enseignement. La spécificité de l'apport français est, au contraire, de prendre appui sur cette affirmation de la diversification et de la pluralité des apprentissages pour atteindre l'objectif européen de compétences réelles et diversifiées dans plusieurs langues vivantes par le plus grand nombre. On peut certainement parler d'une certaine harmonisation dans l'enseignement des langues en Europe, notamment par la référence à la même échelle de niveaux pour définir les objectifs et élaborer les évaluations en langues. La contribution de la France est réelle, pas seulement parce qu'elle mêle sa voix à celle des autres pays, mais surtout parce qu'elle affirme une singularité qui peut permettre que cette harmonisation, bien loin d'apparaître comme un appauvrissement, soit à la hauteur des défis sociaux, économiques, éducatifs et politiques en France et en Europe.



> ¹ Bonnet G, & Levasseur J, 2004, Évaluation des compétences en anglais des élèves de 15 et 16 ans dans sept pays européens. Note d'évaluation DEP, 00-04.

> ² Décret 2005-1011 du 22 août 2005 relatif à l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire, à la réglementation applicable à certains diplômes nationaux et à la commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères, JO n°197 du 25 août 2005.

> ³ Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Didier, 2001.

> ⁴ Chiffres clefs de l'enseignement des langues à l'École en Europe, Eurydice, édition 2005, p. 35.

> ⁵ Repères, Références et statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, 2005, p. 125.

- > ⁶ Commission des Communautés européennes, communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, 22.11. 2005, COM(2005) 596 final.
- > ⁷ Ibidem, page 4.
- > ⁸ Ibidem, page 5.
- > ⁹ Commission des Communautés européennes, communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, 24.07.2003, COM(2003) 449 final, page 8.
- > ¹⁰ Chiffres clefs de l'enseignement des langues à l'École en Europe, Eurydice, édition 2005, page 24)
- > ¹¹ Niveau B2 pour le français – un référentiel, Didier, 2004. Le FLE est la seconde langue européenne à bénéficier de tels apports.
- > ¹² Par exemple : renoncement à une double correction des copies évaluées par des professeurs allemands pour l'attribution du baccalauréat à des lauréats de l'Abitur ; validation d'une année de seconde passée dans un établissement allemand sur la foi des évaluations effectuées dans l'établissement partenaire
- > ¹³ Cf. note de bas de page n°2.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie

LE GROUPE HISTOIRE-GÉOGRAPHIE de l'inspection générale de l'Éducation nationale

Un modèle est, par définition, un objet d'imitation. Il n'apparaît pas pertinent de parler d'un modèle français d'enseignement d'histoire et de géographie, dans la mesure où cet enseignement revêt des caractères qui restent largement originaux. Faudrait-il plutôt parler d'exception française ? Outre que la connotation de ce terme, ainsi d'ailleurs que celle de modèle, pourrait être considérée comme quelque peu arrogante (de l'idée l'exception à celle d'exceptionnel le pas est vite franchi), la diversité des modalités d'enseignement de ces disciplines dans les différents pays, notamment européens, tend à prouver qu'ils constituent tous autant d'exceptions.

Quels sont donc les caractères originaux de l'enseignement de l'histoire et de la géographie en France ? On peut dégager trois grands traits :

- l'histoire et la géographie forment un couple séculaire qui constitue un enjeu important dans la société française ;
- elles font l'objet d'un enseignement obligatoire tout au long du parcours scolaire de l'élève ;
- les finalités de cet enseignement ont évolué en s'adaptant à la société et au contexte de l'époque.

Un enjeu important dans la société française

L'histoire est une "passion française" et son enseignement fait l'objet de nombreux débats, dont les médias se font largement l'écho. On a pu le constater, ces dernières années, avec les controverses sur l'enseignement de la France de Vichy, celui la guerre d'Algérie et, plus récemment, ceux de la colonisation ou de la traite négrière et de l'esclavage.

Mais deux remarques s'imposent. Tout d'abord, les débats autour de cet

■ ■ ■ enseignement ne constituent pas un phénomène nouveau dans la société française, de longue date très sensible à son importance et à ses contenus. Ensuite, l'enjeu ne se limite pas au seul enseignement de l'histoire, celui de la géographie est également concerné, dans la mesure même où ces deux disciplines, enseignées par un même professeur forment un couple séculaire. Ceci explique notamment que les Français connaissent mieux leur géographie que la plupart des habitants des pays développés.

Afin de comprendre cette hypersensibilité, plus importante que dans beaucoup d'autres pays, il faut revenir aux origines de cet enseignement conjoint. La Troisième République assigna à l'enseignement de l'histoire et de la géographie une fonction civique et nationale. Leur association doit être resituée dans le sillage de la défaite de 1870-1871 et de la crise de conscience qui s'en est suivie : le rapport d'Auguste Himly et d'Émile Levasseur célébra le mariage de l'histoire et la géographie dans la perspective d'un renforcement national passant par une meilleure compréhension du monde.

Cette finalité nationale et patriotique se retrouve dans le célèbre *Petit Lavis* ou dans le non moins célèbre livre de lecture de G. Bruno, pseudonyme d'Augustine Fouillée, *Le Tour de la France par deux enfants*, qui permettait aux jeunes élèves de se familiariser avec l'espace français et sa richesse culturelle et historique. L'importance même accordée à cet enseignement explique la précocité des controverses le concernant. On peut rappeler à cet

égard quelques exemples significatifs :

- la "querelle des manuels" entre cléricaux et anticléricaux de 1901 à 1914 ;
- l'affaire Thalamas, qui s'inscrit dans le même contexte : ce professeur fut bruyamment mis en cause par certains étudiants pour avoir douté du miracle des voix entendues par Jeanne d'Arc ;
- la remise en cause de l'enseignement patriotique de l'histoire et de la géographie, par le socialiste Gustave Hervé avant la Grande Guerre (avant qu'il ne se convertisse à l'ultra-nationalisme) ou par les pacifistes du syndicat national des instituteurs (SNI) dans l'entre-deux-guerres.

La crise qui éclata en 1979-1980 est particulièrement révélatrice de l'importance accordée à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Aux origines de la polémique, il y eut la réforme Haby et ses nouveaux programmes, qui, selon le président de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie, marquaient "le temps du mépris" pour ces disciplines, fondues dans un ensemble de "sciences sociales" comportant une initiation économique et sociale.

Le coup d'envoi de la crise fut donné par Alain Decaux, dans un article du *Figaro Magazine* du 20 octobre 1979 : "On n'apprend plus l'histoire à vos enfants". Très rapidement, la polémique fit rage : en 1980 l'assaut provint d'horizons politiques divers, du gaulliste Michel Debré au journal communiste *L'Humanité*. Tout ceci doit être resitué dans le contexte politique d'une inquiétude suscitée par la politique européenne de Valéry Giscard d'Estaing et ce que certains estimaient être une

“ L'histoire est une passion française ”

volonté de “liquidation de la mémoire nationale”. Après l’alternance de 1981, le débat eut un écho au plus haut sommet de l’État. Lors d’un conseil des ministres, le 31 mai 1983, le Président Mitterrand se dit “angoissé par les carences de l’enseignement de l’histoire qui conduisent à la perte de la mémoire collective des nouvelles générations”.

Cet épisode est révélateur des attentes de la société française vis-à-vis de l’enseignement de l’histoire et de la géographie. Celle-ci lui adresse, en effet, des demandes fortes et renouvelées (demande civique revisitée, demande patrimoniale, demande d’Europe, de prise en compte du fait religieux, de construction de mémoire(s), de prise en compte des questions environnementales dans la perspective d’un développement durable). Cet enseignement s’efforce d’y apporter des réponses, mais il doit opérer des tris. Il serait impossible et dangereux de satisfaire à toutes les demandes mémorielles. Son premier devoir est un devoir de vérité et il doit à ce titre intégrer les avancées scientifiques. C’est là une démarche indispensable pour conjurer le risque d’une instrumentalisation mémorielle, mais aussi pour prendre en compte les progrès de l’historiographie dans certains domaines (histoire culturelle, nouvelles approches du totalitarisme, redéploiement de la géographie scolaire autour de nouveaux paradigmes et de l’utilisation de nouveaux outils géographiques).

Un enseignement obligatoire de l’école primaire jusqu’au lycée

La France est l’un des rares pays où l’histoire et la géographie constituent

des enseignements obligatoires à tous les niveaux et dans toutes les voies d’enseignement :

- à l’école primaire (à partir du cycle III),
- au collège,
- au lycée (dans les voies générale, technologique et professionnelle),
- jusque dans les classes préparatoires littéraires, économiques et commerciales (voie générale et voie économique) et, même dans certaines CPGE scientifiques (BCPST2 ; TB1 et TB2) pour la géographie seulement. La géographie est également enseignée dans les classes de BTS tourisme.

Cette présence est encore renforcée par le fait que l’histoire et la géographie figurent en bonne place dans les examens, soit sous forme d’une épreuve écrite (brevet, baccalauréat général, technologique et professionnel), soit dans le cadre d’un CCF (CAP, BEP).

Des finalités qui ont évolué avec leur temps

L’enseignement de l’histoire et de la géographie s’efforce d’intégrer les avancées de la recherche scientifique mais aussi de s’adapter aux exigences de son temps. Ses finalités ont donc évolué depuis l’époque de Lavisse et de Vidal de La Blache. Il s’agit aujourd’hui de donner aux élèves une culture leur permettant de comprendre le monde et d’y exercer, le moment venu, leur responsabilité de citoyens. Ceci implique l’affirmation d’un lien entre le civique et le patrimonial : l’identité du citoyen doit être fondée sur une culture partagée.

Depuis les années 90, les programmes ont répondu largement à cette exigence, notamment grâce à une étude



■ ■ ■ de l'histoire jusqu'à nos jours (qui n'est pas une chose totalement nouvelle : les programmes de Victor Duruy le prévoyait déjà sous le Second Empire) et à l'orientation de la géographie vers des problématiques actuelles (par exemple vers les questions de l'aménagement des territoires ou du développement durable).

Ces contenus doivent être adossés à des valeurs, celles de la démocratie et des droits de l'homme, qui sont celles de notre République, mais que nous partageons avec nos partenaires de l'Union européenne. Ceci pose la question de la dimension européenne qui est également soulevée par l'affirmation d'une citoyenneté européenne. L'enseignement de l'histoire et de la géographie y a répondu en accordant une place importante à l'Europe dans les programmes, à côté de la dimension nationale. Cette place est aujourd'hui plus large que celle que lui accordent beaucoup de nos partenaires européens chez lesquels la dimension nationale reste dominante.

La volonté de dégager une dimension patrimoniale européenne, sans tomber dans une vision téléologique et volontariste qui ferait de la construction européenne l'aboutissement d'un "long fleuve tranquille", est très sensible tant dans les programmes du primaire (ce qui est nouveau car ils étaient traditionnellement ancrés dans le national) que dans ceux du collège et du lycée, (ce qui l'est moins). Une recherche récente de Jean-Pierre Wytteman, IA-IPR d'histoire et géographie, a ainsi abouti à la conclusion qu'en ce qui concerne l'ouverture à l'histoire de l'Europe, la

France se situerait au 7^e rang sur les 25 membres de l'Union européenne, ce qui est assez honorable. Le lancement d'un manuel franco-allemand d'histoire est également significatif d'une ouverture à l'Europe. Mais les horizons de l'histoire et de la géographie ne se bornent pas à cette dimension européenne et s'élargissent à l'espace mondial ; les programmes de terminale sont particulièrement caractéristiques de ce point de vue.

Une autre finalité clairement affirmée de l'enseignement de l'histoire et de la géographie est de contribuer à la formation intellectuelle et à l'éveil de l'esprit critique des élèves. Il s'agit donc de dégager les "points forts" plutôt que d'empiler des connaissances, afin de donner aux élèves des repères qu'ils doivent mémoriser (cf. les "repères fondamentaux" au collège, obligatoires et évalués au DNB). L'accent mis sur les points forts permet aussi de mieux leur apprendre à exercer leur esprit critique et de les faire réfléchir sur des faits essentiels, porteurs de sens, en évitant l'encyclopédisme (cf. l'orientation des programmes du lycée qui permet une approche critique du monde). La place faite au document, sans aller jusqu'au "tout document" et négliger la place du récit, joue également dans le sens du développement de l'esprit critique.

Par ailleurs de nouvelles approches, dont les programmes de seconde sont un reflet (moments historiques en histoire et études de cas en géographie), permettent de rompre avec une histoire et une géographie fatalistes ou téléologiques.

Enfin, l'enseignement de l'histoire et de la géographie se doit de concourir à la maîtrise de la langue et à la cohérence des savoirs. Cette dimension est clairement affirmée dans l'introduction des programmes de collège, ainsi que dans les documents d'accompagnement. Les épreuves d'examen ont été construites afin de susciter en amont la pratique autonome de l'analyse et de la rédaction. Le souci de cohérence des savoirs

se manifeste tant dans le rapprochement avec d'autres disciplines que dans les programmes (les programmes de collège, par exemple, indiquent des œuvres communes aux programmes de français et d'histoire) soit dans la part importante prise par les professeurs d'histoire et géographie dans les itinéraires de découverte (IDD), les travaux personnels encadrés (TPE) et l'éducation civique juridique et sociale (ECJS).

L'École et l'éducation civique

ALAIN BERGOUGNIOUX, inspecteur général de l'Éducation nationale

L'éducation civique ou l'éducation à la citoyenneté, pour prendre une acception plus large admise en Europe, reflète évidemment plus que les disciplines scolaires, l'état d'une société. L'éducation civique n'est justement pas une discipline, c'est un enseignement de valeurs, de principes, de savoirs, de pratiques, estimés indispensables à un moment donné pour préparer les jeunes à participer le mieux possible à la vie démocratique, en assumant et en exerçant leurs droits et leurs devoirs citoyens. Aujourd'hui, face au déficit de participation démocratique constaté, à des degrés divers, dans la jeunesse des pays européens, les formes de l'éducation à la citoyenneté font l'objet d'interrogations.

Le Conseil de l'Europe a consacré 2005 comme une année européenne de la "Citoyenneté par l'éducation", pour faire le point sur les politiques éducatives des pays membres et diffuser des préoccupations communes. Les objectifs apparaissent largement partagés pour inscrire l'éducation à la citoyenneté dans les priorités des politiques actives. Mais chaque pays le fait à partir de ses traditions et des caractères de son système éducatif et définit de la sorte son "modèle". La comparaison des différentes "politiques" permet seule de

déterminer ce qui doit être des exemples à suivre ou non.

L'instruction morale et civique au cœur de l'École républicaine

La Révolution Française, avec Condorcet, avait déjà distingué clairement ce qui devait relever de l'instruction et de l'éducation pour l'élève. Mais la mise en œuvre n'avait pas suivi. La formation du citoyen ne réapparaît réellement comme une priorité qu'au début des années 1880, quand elle est mise au cœur de l'École républicaine. Une "instruction morale et civique" est alors

définie dans les programmes de 1883, relayés sans grands changements par ceux de 1927, et restera en application jusqu'à la fin des années 1960. Cette instruction civique était fortement liée, d'une part, à une instruction morale et, d'autre part à l'histoire et à la géographie.

Ce double ancrage montre l'importance qui lui était accordée pour la formation d'une identité nationale. Le citoyen qu'il s'agissait de former était un individu républicain et français titulaire d'une part de la souveraineté nationale, faite de droits et de devoirs. La dimension politique était volontairement au centre de cet enseignement, et tout particulièrement le vote. À la morale - avec ses célèbres leçons - d'amener les élèves à intérioriser des règles de vie en société conçues comme universelles, car réputées admises par tous. Et, de ce point de vue, les historiens de l'éducation ont souvent mis en évidence que l'enseignement de la morale quotidienne ne différait guère entre les écoles publiques et les écoles privées. Il convient cependant de rappeler que cette institution morale et civique ne concernait pas tous les élèves. Ceux qui étaient destinés à l'enseignement secondaire fréquentaient au primaire les petites classes des lycées où l'apprentissage des "humanités" tenait lieu d'éducation civique.

Ces principes ont perduré jusqu'en 1940. Le régime de Vichy avait fait tomber le terme "d'instruction civique" pour le remplacer par une "action morale", enseignée une heure par semaine aussi bien dans les écoles

primaires que dans les lycées. La Libération a inauguré une autre période. Il est apparu nécessaire, particulièrement aux enseignants résistants, de refonder les valeurs d'une République mise à mal sous l'occupation. Il a été décidé d'enseigner désormais "une instruction civique et morale" dans les écoles primaires et les lycées alors que les petites classes des lycées disparaissaient peu à peu. Ce sont dans les mêmes années que les délégués d'élèves furent instaurés. Les instructions officielles ont mis l'accent sur une pédagogie à base de méthodes actives. Cet enseignement, dans le premier cycle des lycées, a été confié aux professeurs d'histoire et de géographie.

Cet édifice a été cependant profondément ébranlé dans les années soixante. Les changements, considérables de notre société (notamment la fin des guerres coloniales, l'entrée dans la consommation de masse, la réconciliation franco-allemande et la construction européenne, la libéralisation des mœurs, etc.) ont contribué à attribuer moins d'importance à la dimension politique du lien collectif et à mettre en avant les dimensions économiques et sociales de la vie française. Avec la crise de mai 1968 qui plus est, l'instruction civique et morale s'est trouvée victime d'une double méfiance : celle du corps enseignant qui y vit un effet de "l'idéologie dominante" et celle des gouvernements soucieux, avant tout, de modernisation économique et sociale. Dans l'enseignement primaire, l'instruction civique disparaît en 1969 comme discipline autonome, elle est fondue dans des activités d'éveil.



- ■ ■ Une évolution analogue a lieu dans l'enseignement secondaire, où, en 1975, la réforme Haby instaure en lieu et place un "enseignement d'initiation à la vie économique et sociale".

Cet enseignement ne réapparaît, sous le terme désormais non plus d'instruction, mais d'éducation civique, qu'en 1985. Il faut voir là principalement l'effet d'une prise de conscience des difficultés d'intégration dans la société d'une jeunesse diverse culturellement. Par ailleurs, le débat sur l'enseignement de l'histoire avait marqué, au début des années 80, une interrogation sur l'identité collective et la crise scolaire de 1984 avait ajouté au climat de la division. Dans les mesures "simples et pratiques" d'après crise qu'il prit, le ministre Jean-Pierre Chevènement réintroduisit l'éducation civique à l'école primaire et au collège. Les programmes reprenaient les thématiques classiques, en privilégiant l'étude des institutions et l'apprentissage des valeurs républicaines.

Cette réinstauration n'a pas été discutée dans son principe. Mais elle allait quelque peu à contre-courant de la réflexion pédagogique dominante qui privilégiait plutôt un enseignement fondé sur les droits de l'homme, en cette période de crise des grandes idéologies, lié davantage aux pratiques scolaires de type coopératif, débordant la seule approche disciplinaire. Le débat sur la place de l'éducation civique s'est donc poursuivi dans les années 1990. Entre 1993 et 1996, les programmes du collège ont été rénovés. De la consultation lycéenne qui a suivi le mouvement lycéen de 1998 est

sorti un enseignement "d'éducation civique, juridique et sociale" pour le lycée. Enfin, des programmes pour l'école primaire ont été redéfinis en 2002.

De ces rapides rappels, il ressort que l'enseignement de l'éducation civique dépend de la manière dont sont conçus la citoyenneté et le rôle de l'École dans la société. C'est finalement depuis peu que l'éducation civique est présente à tous les niveaux du système éducatif. L'ensemble constitue cependant une nébuleuse assez complexe.

Une éducation civique à tous les niveaux de la scolarité

Un état des lieux permet de cerner les caractères du "modèle" français. À l'école primaire, bien qu'instituée dans un programme, l'éducation civique s'enseigne rarement seule. Elle est liée aux apprentissages fondamentaux, à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, aux premières démarches scientifiques. Le programme s'organise autour de deux valeurs fondamentales : le respect de soi et la responsabilité individuelle. Il a pour but de faire découvrir les droits universels de la personne humaine et de donner sens à l'exercice des responsabilités au sein de l'école et de son environnement. Il prévoit également la présentation des principes d'organisation de la République et de quelques grandes institutions dans le dernier cycle de l'école.

Au collège, à raison d'une heure hebdomadaire par niveau, l'éducation civique fait l'objet d'un enseignement cohérent et progressif. Les programmes ont été rénovés entre 1993 et 1996. Ils sont enseignés essentiellement par

les professeurs d'histoire et de géographie. En classe de sixième sont étudiés les droits et les devoirs de la personne, en mettant notamment en évidence la vie au collège, le droit à l'éducation, les droits et les obligations de l'élève, les principes de la citoyenneté, la responsabilité vis-à-vis de l'environnement et du patrimoine. En classe de cinquième, le programme est structuré par les concepts d'égalité, de solidarité et de sécurité en mettant l'accent sur l'égalité devant la loi, le refus des discriminations, la dignité de la personne, la solidarité entre proches, la solidarité sociale, la sécurité et les risques majeurs. En classe de quatrième, sont étudiés la liberté, les droits et la justice en France, les droits de l'homme et la citoyenneté en Europe. En classe de troisième sont abordés les questions de la citoyenneté et de la démocratie, l'organisation des pouvoirs en France, les différentes dimensions de la citoyenneté, quelques grands débats de la démocratie (parité hommes-femmes, information et médias...) et les réalités de la défense et de la paix.

Trois aspects caractérisent ces programmes du collège : la distinction entre la personne et le citoyen pour que l'enseignement ne reste pas abstrait ; un choix pédagogique qui privilégie l'étude de cas pour permettre le passage du particulier au général ; la connaissance des textes fondateurs des déclarations des droits de l'homme, toutes les questions étudiées se fondent sur des références précises. Depuis 2000, une épreuve spécifique de brevet comporte la rédaction d'un court texte argumenté à partir de

documents et, à partir de 2006, une note de "vie scolaire" sera prise en compte dans cet examen.

Au lycée, des programmes d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) ont été rédigés de 1997 à 2000 pour les classes de seconde, de première et de terminale. En seconde, les élèves doivent réfléchir à la citoyenneté ; en première, l'accent est mis sur les institutions et les pratiques de la citoyenneté ; en terminale, il s'agit d'étudier la citoyenneté à l'épreuve du monde contemporain. Le projet global, malgré la prudence de l'intitulé, est bien une éducation politique. La pédagogie choisie est celle du débat argumenté à raison de deux heures par quinzaine, ce qui suppose une préparation préalable. Ces heures sont assurées par des professeurs volontaires de différentes spécialités ; dans la pratique, il s'agit des professeurs d'histoire et de géographie et des professeurs de sciences économiques et sociales.

Il est à noter que c'est par les programmes d'éducation civique que l'Éducation nationale répond à deux obligations fixées par la loi. En effet, la loi du 27 octobre 1997 suspendant la conscription pour le service militaire lui fait obligation d'assurer un enseignement des principes et de l'organisation de la défense nationale et européenne et un décret du 20 août 1998, relevant de la loi relative à la nationalité du 16 mars de la même année, lui confie une mission d'enseignement des principes fondamentaux qui régissent la nationalité française. L'enseignement d'éducation civique a donc connu une vraie rénovation durant ces



“ L’éducation civique a connu ces dernières années une profonde rénovation ”

■ ■ ■ dernières années. Il tente d’éviter une simple présentation des institutions pour être une éducation à la responsabilité individuelle à différentes échelles. Il ne se veut pas une inculcation. À partir des connaissances nécessaires, il tente de prendre appui sur l’expression des élèves, notamment l’expression orale. C’est dans cette perspective que le débat lié à l’argumentation est la démarche privilégiée à tous les niveaux de formation.

Il y a cependant des fragilités qui tiennent aux difficultés de cet enseignement pour lequel nombre de professeurs ne se sentent pas préparés. L’introduction dans les épreuves sur dossier des concours externes de recrutement des professeurs de l’enseignement secondaire (CAPES, CAPEPS, CAPLP2) d’une réflexion sur la dimension civique de l’enseignement demeure largement formelle. Les instituts universitaires de formation des maîtres ne donnent, pour le moment, qu’une place réduite aux “modules” d’éducation civique. De plus, la place de l’éducation civique dans les lycées professionnels est plus restreinte que dans les lycées généraux et elle est absente dans les séries technologiques en classe terminale, ce qui n’est guère compréhensible. Enfin, l’articulation se fait mal entre les approches pédagogiques effectuées en classe et les activités éducatives à portée civique menées en dehors de l’établissement.

L’essentiel de l’éducation civique est assuré par les enseignants. Mais un partenariat tend à se développer avec les différents représentants des pou-

voirs publics, en particulier les magistrats qui participent à l’information des élèves (sur la justice, la nationalité, etc.) ou qui traitent des problèmes personnels et familiaux des élèves, avec les personnels sociaux, médico-psychologiques ou de santé, avec les personnels de police ou de gendarmerie intervenant au sein de l’École à titre d’information et de prévention (ou à l’extérieur au titre de la répression). Ce travail n’est pas régulier, ni continu. Mais il apparaît de plus en plus nécessaire que l’éducation civique puisse être appuyée par des personnels qualifiés qui apportent leurs savoirs juridique, médical ou psychologique.

Les associations de parents d’élèves sont nécessairement représentées dans l’École et elles participent statutairement aux conseils de classe et aux conseils d’établissement. Elles prennent part aussi à de nombreuses activités parascolaires. Mais les réticences sont encore fortes pour entrer dans une réflexion générale et une activité pour l’amélioration des comportements des élèves. Elle se fait au coup par coup sans politique d’ensemble. Il existe également un partenariat avec les associations et les mouvements d’éducation populaire, qui sont dépositaires de savoir-faire et d’informations et offrent des ressources variées. Une collaboration régulière suppose que des cahiers des charges précis soient établis entre les établissements scolaires et les partenaires associatifs. D’une manière générale, il manque souvent une coordination avec les différents partenaires possibles du système éducatif. Une évaluation est donc difficile à faire et, sans

aucun doute, il reste encore à définir une politique d'ensemble.

Un modèle français ?

C'est pourquoi un examen des politiques suivies dans les autres pays européens peut être utile. Les travaux du Conseil de l'Europe permettent d'en prendre une vue commode. La tendance est de donner à l'éducation à la citoyenneté une conception englobante, puisqu'il s'agit, le plus souvent, de favoriser la participation à la vie démocratique, de reconnaître les diversités culturelles et de pratiquer la tolérance, mais également de permettre le développement de la personnalité des élèves, en cultivant leur potentiel. De manière plus volontaire qu'en France, l'enseignement "formel" et l'éducation "informelle" sont fortement liés. L'accent est mis sur l'apprentissage coopératif dans la vie des établissements. Les pays de culture anglo-saxonne, en effet, accordent une grande importance à la décentralisation des prises de décision, à l'organisation "démocratique" des établissements, au développement du partenariat avec les associations et les collectivités locales.

Ces traits constituent pour l'essentiel le "modèle" dominant en Europe. Mais les études et les débats dans les colloques européens font apparaître plusieurs problèmes communs. D'abord, l'accent tend à être mis, aujourd'hui plus qu'hier, sur la nécessaire définition de programmes qui apportent des connaissances. Et là, trois manières existent pour faire apparaître l'éducation à la citoyenneté, soit en instituant une matière distincte, comme dans l'enseignement secondaire

français, soit en intégrant les connaissances civiques dans d'autres disciplines (l'histoire bien sûr, les sciences sociales ou encore la philosophie), soit en développant des thématiques transversales, les combinaisons mixtes étant fréquentes. Presque partout aussi les écarts entre les intentions portées par les directives officielles et les pratiques réelles sont notables. L'éducation à la citoyenneté occupe partout une place secondaire par rapport aux disciplines. Les heures allouées demeurent faibles. Dans de nombreux pays, elle a un statut non obligatoire. Le risque du conformisme intellectuel ou du "politiquement correct" est fort.

La "démocratie scolaire" trouve souvent ses limites, même dans les pays scandinaves où elle est le plus en honneur. La "participation" demeure le fait de minorités d'élèves. La formation initiale comme continue des enseignants apparaît trop limitée. L'évaluation, non pas des élèves, mais de l'efficacité des politiques d'éducation à la citoyenneté demeure une question non résolue. Ceci ne remet pas toutefois en cause les grandes tendances des politiques d'éducation à la citoyenneté - les fondements de cet enseignement, les droits de l'homme, la recherche d'une participation active et responsable des élèves dans la vie quotidienne des établissements - mais pose des problèmes réels, qui sont l'objet de réflexions dans chaque pays.

Finalement, le "modèle" français n'apparaît pas exceptionnel en Europe. Au fil des décennies, il a acquis les différentes dimensions que l'on retrouve, certes dans des proportions distinctes,



■ ■ ■ dans les autres pays européens. Il n'est évidemment pas étonnant que le caractère "formel" y soit plus important qu'ailleurs, compte tenu de la force des disciplines dans notre enseignement scolaire. Il est regrettable, mais non surprenant, que l'éducation civique ne soit pas nettement liée à la vie scolaire. Les dispositifs dans les différents degrés et les niveaux scolaires se sont additionnés, sans que jamais jusqu'à présent une cohérence d'ensemble n'ait été pensée nationalement. Pourtant, depuis maintenant presque deux décennies, une réflexion approfondie s'est menée sur la nature de ce que doit être une éducation civique de notre temps pour assurer le passage d'un "savoir national" aux valeurs d'un "vivre ensemble". La conscience a été prise clairement qu'il faut unir fortement des valeurs, des savoirs, des comportements.

Dans un "âge" du scepticisme, où les institutions sont l'objet, le plus souvent, d'une crise de confiance largement partagée, une éducation civique authentique ne doit pas être le moyen d'instrumentaliser les futurs citoyens, ni une sorte de "thérapie" sociale ; elle doit permettre la reconnaissance de l'élève comme une personne responsable dans sa vie et au sein de la Cité. Certes, l'École ne peut remédier seule aux problèmes de la société, mais elle est désormais le seul lieu où, pendant plusieurs années, les jeunes Français peuvent se retrouver, même si les inégalités territoriales créent déjà des différenciations notables. La manière dont l'École s'y prend et doit s'y prendre pour remplir la mission qui lui est confiée de préparer à l'exercice effectif de la citoyenneté, devrait être une des préoccupations majeures des éducateurs.

L'enseignement scolaire de la philosophie en France

MARK SHERRINGHAM, inspecteur général de l'Éducation nationale

Héritier d'une tradition prestigieuse remontant aux collèges jésuites du 18^e siècle, l'enseignement scolaire de la philosophie en France présente un certain nombre de traits distinctifs : une vocation généraliste qui vise la formation du "citoyen éclairé", un enseignement élémentaire évitant le double écueil de l'encyclopédisme et de l'érudition spécialisée, une pédagogie de la liberté qui soutient l'expression organisée de la réflexion et du jugement. Mais ce modèle de l'enseignement philosophique, s'il peut rester une source d'inspiration pour nos partenaires européens, doit aussi assumer dans la sérénité quelques évolutions indispensables.

L'enseignement de la philosophie dans notre pays n'est pas limité à l'université. La philosophie est depuis le Premier Empire (s'inspirant de la tradition des collèges des jésuites), et à l'exception d'une éclipse de 1852 à 1863, une matière obligatoire dans l'enseignement secondaire, circonscrite à la dernière année du lycée.

Elle est présente aujourd'hui en terminale dans la voie générale (8 h en série L, 4 h en série ES, et 2 h + 1 h en série S) et dans la voie technologique

(1 h + 1 h) et est sanctionnée par une épreuve au baccalauréat. Mais la philosophie est également présente en tant que telle dans les classes préparatoires aux écoles normales supérieures, sous la forme d'une épreuve de "culture générale" dans les concours d'entrée aux écoles commerciales ainsi que dans le cadre d'une épreuve de "français/philosophie" pour les concours des écoles d'ingénieurs. Il faut également mentionner la présence déjà réelle mais très inégale d'un enseignement de philosophie dans un certain nombre de

■ ■ ■ secteurs de l'enseignement supérieur (droit, médecine, sciences, instituts d'études politiques, écoles d'ingénieurs, écoles commerciales...), présence régie, bien entendu, par le principe de l'autonomie des universités et par les projets d'établissement. Enfin la philosophie générale et la philosophie de l'éducation furent également enseignées comme matières obligatoires associées à la psychologie de l'enfant et à la pédagogie générale dans les Écoles normales d'instituteurs jusqu'à leur disparition en 1991. Elle a conservé une place aujourd'hui dans les IUFM, place qui varie selon les établissements, et il est légitime d'espérer que le futur cahier des charges national de la formation des maîtres l'inscrira comme un élément fondateur de l'identité professionnelle de tous les enseignants.

Une vocation généraliste

C'est dire qu'en France, l'enseignement de la philosophie n'est pas réservé aux étudiants qui souhaitent se spécialiser à l'université dans cette discipline ou envisagent d'en faire leur activité professionnelle future. Dans la tradition française l'enseignement de la philosophie présente donc une vocation généraliste : il a pour fin de s'adresser à tous les élèves en terminale, et il déborde le cadre strictement universitaire au niveau de l'enseignement supérieur. Dans notre tradition, l'enseignement de la philosophie se voit ainsi reconnaître une valeur éducative éminente, dont il importe maintenant de relever les principaux traits distinctifs.

La formation du citoyen

C'est, en premier lieu, un enseignement qui vise son propre dépassement.

L'enseignement de la philosophie n'a pas sa fin en lui-même. Il ne s'agit pas seulement ni d'abord de donner aux élèves la maîtrise d'un domaine disciplinaire particulier en vue d'une éventuelle spécialisation dans l'enseignement supérieur. Au travers de la maîtrise de la philosophie, ce qui est visé c'est la liberté de penser, liberté constitutive de la formation de l'homme et du citoyen, et contribuant à fonder l'idéal français de la République, même si c'est à Victor Cousin, sous "la Restauration" que revient le mérite d'avoir fixé cet enseignement dans ses traits essentiels. On retrouve là l'inspiration de Montesquieu pour lequel le régime républicain suppose la vertu des citoyens, vertu qui se décline d'abord comme la capacité d'exercer librement son jugement. On comprend bien qu'en ce sens, l'enseignement scolaire de la philosophie est ordonné à une fin qui lui est à la fois supérieure et complètement intérieure. La République dépasse l'enseignement de la philosophie, mais son contenu et ses conditions de possibilité demeurent en même temps pleinement philosophiques. Le premier trait du modèle français est donc de reposer sur l'union intime d'un enseignement scolaire et d'un régime politique qui suppose des citoyens "éclairés" et des hommes libres.

Le refus de l'encyclopédisme et de l'érudition

Parce qu'il est situé au lycée et qu'il vise la formation du citoyen "éclairé", l'enseignement de la philosophie cherchera à éviter le double écueil de l'encyclopédisme et de l'érudition spécialisée. Ce qu'indique clairement la conception habituelle du programme scolaire de cet enseignement qui se déploie autour de

deux axes principaux : les notions et les auteurs. Les notions ne renvoient volontairement à aucun découpage de type universitaire. Elles recouvrent actuellement cinq champs pour la voie générale : le sujet, la culture, la raison et le réel, la politique, et la morale. Pour la voie technologique, le programme prévoit trois champs : la culture, la vérité et la liberté. Chaque champ renvoie, à son tour, à une liste de notions, comme, par exemple, la perception, le désir, le langage, la religion, la démonstration, la vérité, l'État, ou le devoir. À ces champs et aux notions qui les précisent, le nouveau programme de 2003 a joint une liste de "repères" qui présentent un caractère opératoire et, à des degrés variables, transversal, et qui peuvent être mobilisés en relation avec l'examen des notions et des œuvres : absolu/relatif, abstrait/concret, cause/fin, idéal/réel, légal/légitime, transcendant/immanent, etc.

À côté des notions et des repères, on trouve une liste d'auteurs, dans la mesure où "l'étude d'œuvres des auteurs majeurs est un élément constitutif de toute culture philosophique". En vue du baccalauréat, les œuvres seront obligatoirement choisies parmi celles des auteurs figurant dans cette liste, commune à toutes les voies et à toutes les séries, et qui fait apparaître assez classiquement trois périodes : l'Antiquité et le Moyen Âge (avec quinze auteurs de Platon à Guillaume d'Ockham), la période moderne (avec dix-huit auteurs de Machiavel à Kant), la période contemporaine (avec vingt-quatre auteurs de Hegel à Foucault). Sur les quarante deux philosophes des périodes moderne et contemporaine, il est intéressant de

noter que dix-neuf sont français ou de langue française, dix sont anglais ou ont composé la majeure partie de leur œuvre en langue anglaise, neuf sont de langue allemande et quatre appartiennent à d'autres nations européennes.

Un enseignement élémentaire

Cet enseignement se proclame encore volontiers "élémentaire", c'est-à-dire qu'il a l'ambition de poser les premiers éléments de la culture et du raisonnement en philosophie. Le professeur de philosophie en terminale se conçoit naturellement comme "l'instituteur" de ses élèves par rapport à la philosophie, c'est-à-dire celui qui installe l'élève et l'établit dans le champ philosophique. Ceci explique en particulier le refus de toute érudition spécialisée de type universitaire, et la résistance à l'implantation d'une perspective historique dans cet enseignement. Les repères historiques sont bien évidemment présents, mais le cours de philosophie ne se décline jamais comme un exposé chronologique de doctrines mortes ou (dé)passées. Car cet enseignement vise à développer d'abord la capacité de "réflexion personnelle" de l'élève, et il suppose le déploiement de cette même capacité chez le maître qui en donne l'exemple à travers la construction de son cours et la pratique de la leçon de philosophie.

Le professeur de philosophie n'est pas en situation d'extériorité érudite ou historique par rapport aux problèmes qu'il traite. Il lui est demandé de s'approprier personnellement le contenu de son enseignement et de manifester de façon exemplaire cette réflexion personnelle, cette personnalisation de la pensée, qui



■ ■ ■ est aussi exigée de ses élèves. Mais l'appropriation personnelle dont le maître donne l'exemple à travers la leçon de philosophie n'a rien à voir avec la boursofflure de la subjectivité individuelle du professeur qui se donnerait en pâture ou en spectacle à ses élèves. Ce n'est pas l'énoncé d'une opinion personnelle qui s'exprimerait à la première personne. Ce n'est pas non plus l'exposé, même brillant, des systèmes philosophiques. Au contraire, c'est à travers la recherche obstinée de l'universel, l'intégration de la position des problèmes par les grands auteurs de la tradition philosophique et le refus des opinions individuelles que se construit progressivement le cours de philosophie.

L'enseignement de la philosophie en terminale repose sur l'intériorisation universalisante de son contenu par le professeur qui est ainsi appelé à devenir véritablement un "maître". Naturellement cette haute ambition n'est pas toujours atteinte par le professeur ni perçue par les élèves, mais elle demeure l'idéal fondateur du cours de philosophie. Même si tout professeur de philosophie ne parvient pas toujours à devenir pleinement "l'auteur de son propre cours", il lui revient au moins la responsabilité de proposer à ses élèves une progression et une problématisation des notions du programme qu'il ne peut pas simplement reproduire à partir d'un quelconque manuel.

Une pédagogie de la liberté

L'enseignement scolaire de la philosophie en France se présente ainsi comme un mélange assez unique de liberté et de contrainte. Le professeur est libre de construire son cours, mais il doit traiter les

notions du programme. Pour le baccalauréat, le professeur peut choisir librement les œuvres, mais à l'intérieur d'une liste d'auteurs qui est limitative. Le professeur ne se voit imposer aucune doctrine ni aucune manière de traiter les questions abordées, mais il doit éviter l'exposé historique des doctrines ou la simple présentation des idées des philosophes. Le professeur n'est assujéti à aucune pédagogie officielle, mais il doit mettre en œuvre la leçon de philosophie avec ses traits caractéristiques qui ont été soulignés précédemment.

En fait la pédagogie de cet enseignement se veut une pédagogie de la liberté qui repose sur deux piliers : la leçon pour le professeur, et la dissertation pour l'élève. Dans les deux cas, ce qui est visé c'est la maîtrise de l'expression organisée de la réflexion personnelle. Mais à travers la leçon et la dissertation, il n'est pas essentiellement question de la pratique argumentative. La finalité n'est pas, malgré les apparences, la maîtrise d'une capacité à argumenter, c'est-à-dire à présenter des raisonnements convaincants sur n'importe quel sujet. En philosophie, le raisonnement n'est pas en droit séparable de son objet, il n'y a pas de forme vide de l'argumentation qu'on pourrait plaquer de l'extérieur sur la question abordée, sinon l'enseignement de la philosophie se dissoudrait dans son double rhétorique et sombrerait dans son contraire sophistique.

En ce sens, l'idéal français du cours de philosophie est plus proche qu'il n'y paraît de la perspective de la philosophie analytique, dans la mesure où il s'agit d'abord de construire un problème

en l'extrayant de la langue et de la pensée communes et de parvenir à travers l'analyse attentive de ses composantes à la formalisation des réponses appropriées.

Du modèle à la réalité

L'enseignement de la philosophie en France a donc tous les traits d'un véritable modèle : la cohérence interne, le caractère systématique, la dépendance réciproque de ses éléments constitutifs, l'équilibre de ses composantes internes et externes. Cet enseignement suppose enfin l'existence d'un corps de professeurs hautement qualifiés, ce que garantit le recrutement par des concours très exigeants : le CAPES et l'agrégation de philosophie.

Telles sont les caractéristiques principales du modèle, mais qu'en est-il de la réalité ?

On constate aujourd'hui une grande adhésion des professeurs au nouveau programme de philosophie, ainsi qu'un grand sérieux dans son application rigoureuse et complète. On constate aussi la volonté des professeurs d'aider de façon systématique leurs élèves à maîtriser la pratique de la dissertation et de l'explication de textes. On constate encore un assez large soutien des élèves à la classe de philosophie, y compris dans la voie technologique, même si subsiste la crainte, de moins en moins justifiée, de l'arbitraire de la notation au baccalauréat. Tous ces éléments positifs doivent permettre d'engager dans la sérénité une réflexion sur les évolutions indispensables. Fort de la solidité de cet enseignement, qui a su jusqu'à présent se préserver de la démagogie facile ou

de la déconstruction prétendument novatrice, il est aujourd'hui possible d'ouvrir un certain nombre de chantiers.

Des évolutions nécessaires

Tout en maintenant les deux piliers de la pédagogie de la philosophie en terminale que sont la leçon et la dissertation, il peut être utile d'approfondir la réflexion sur la diversité des situations pédagogiques que l'on peut proposer aux élèves, non seulement dans la voie technologique comme y invite déjà explicitement leur programme, mais aussi dans la voie générale. Ce souci de didactique n'a rien de révolutionnaire : il était déjà présent dans la circulaire d'Anatole de Monzie de 1925. Sans tomber dans les travers du "pédagogisme", mais aussi sans craindre la véritable réflexion didactique, les professeurs de philosophie, épaulés par les corps d'inspection, doivent poursuivre le travail sur cette question de la plus grande variété des situations à offrir à leurs élèves dans la classe de philosophie.

À cet égard, la réflexion engagée par l'inspection générale sur "l'évaluation des acquis des élèves" peut servir de fil conducteur. Il ne s'agit pas de "baisser les bras" ou de s'adapter par le bas au défi de la "massification", mais bien d'imaginer toutes les activités, modalités de travail et tous les exercices qui peuvent être proposés aux élèves tout en respectant et en consolidant effectivement les hautes ambitions culturelles et intellectuelles de cet enseignement. C'est dans la classe de philosophie que pourrait ainsi se surmonter de façon exemplaire le conflit récurrent entre les tenants du savoir et ceux de la pédagogie.



- ■ ■ gie, conflit qui continue malheureusement de peser sur l'évolution indispensable de l'enseignement au lycée.

Le deuxième chantier qu'il devient souhaitable d'ouvrir est celui de la possibilité d'étendre l'enseignement de la philosophie au lycée en dehors du cadre de la classe de terminale. L'exemple d'autres pays européens comme l'Allemagne (dans plusieurs de ses Länder), l'Italie, l'Espagne ou le Portugal peuvent nous y encourager. Le rapport annexé à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École d'avril 2005 a, pour sa part, clairement envisagé la possibilité d'un enseignement de préparation à la philosophie en classe de première L. La réflexion sur les modalités de cet enseignement en classe de première est aujourd'hui nécessaire, non seulement pour enrayer le déclin de la série littéraire dans notre pays, mais aussi pour aborder la question des conditions d'une progressivité philosophiquement pertinente de l'enseignement de la philosophie au lycée. Et il est important d'ajouter que cette question de la philosophie en classe de première ne saurait se cantonner a priori à la seule série littéraire.

Le troisième chantier consiste à s'interroger sur l'équilibre, il faudrait plutôt parler aujourd'hui du déséquilibre, qui existe dans l'enseignement de la philosophie entre les trois séries de la voie générale. Est-il vraiment clairvoyant de vouloir défendre absolument un horaire de 8 heures par semaine pour la série littéraire qui ne concerne plus que 12 % des élèves, pas forcément les meilleurs, ou ne vaudrait-il pas la peine d'envisager un rééquilibrage global de

l'horaire entre les filières de la voie générale, au profit de la série scientifique qui est devenue aujourd'hui, qu'on le veuille ou non, la seule véritable filière d'excellence ?

Le quatrième chantier consiste à réfléchir sur la nature de la contribution de la philosophie à l'enseignement du "fait religieux". Le rapport annexé de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École demande en effet que cet enseignement soit organisé de façon interdisciplinaire dans ses contenus et dans ses outils pédagogiques, et qu'il fasse l'objet d'un effort soutenu de formation initiale et continue pour les professeurs de lycée. Il serait paradoxal, dans ces conditions, que le professeur de philosophie au lycée soit le seul à demeurer dans l'incapacité d'intervenir sur un sujet aussi important pour l'avenir de la société française et de la laïcité républicaine.

On le voit, assuré de ses finalités, fier de ses traits spécifiques, fidèle à sa longue tradition, le modèle français de l'enseignement de la philosophie peut envisager l'avenir avec sérénité, pour peu qu'il accepte de s'engager dans la voie d'une évolution maîtrisée, et fondée, on ose à peine l'écrire tant cette belle expression a été galvaudée, sur un véritable "diagnostic partagé".

Une source d'inspiration

Mais ce modèle de l'enseignement français de la philosophie est-il unique en son genre, et mérite-t-il d'être imité, c'est-à-dire, doit-il inspirer d'autres pays en quête d'amélioration de leur système éducatif ?

Si l'on excepte le Royaume-Uni et les États-Unis, où il n'existe pas d'enseignement de la philosophie proprement dite au niveau du second degré, la plupart des autres pays européens disposent d'un tel enseignement au lycée. Il est, soit obligatoire (Italie, Espagne, Portugal), soit optionnel (Allemagne, Suisse, Suède) ; il est réservé à la dernière classe du second degré ou il est étendu aux trois dernières années de notre lycée, il est organisé selon une perspective historique ou il aborde les grandes questions philosophiques dans un arrangement systématique (anthropologie, éthique, épistémologie, etc). On le voit, notre modèle français de philosophie au lycée n'est sans doute pas aussi unique que certains aiment à le penser. Cependant il possède bien des traits spécifiques, dont certains sont sans doute accessoires comme sa concentration sur la seule classe de terminale et son évaluation à travers une épreuve dans un examen national (le baccalauréat).

D'autres caractéristiques sont en revanche plus essentielles comme le caractère ouvert de son programme qui définit un cadre de référence plus que des contenus explicites et qui n'impose aucune progression ou organisation du cours ; sa méthode où la liberté laissée au professeur suppose la maîtrise de cet enseignement, où la position des problèmes remplace le simple énoncé des doctrines ; ses outils privilégiés que sont la leçon pour le professeur et la dissertation pour l'élève ; la finalité de la réflexion personnelle aussi bien pour le professeur que pour l'élève ; l'absence de perspective historique ou encyclopédique ; enfin son lien intime avec une finalité politique, l'idéal républicain et la formation du citoyen éclairé. Aucun de ces traits n'est sans doute directement transposable hors de nos frontières, mais ils peuvent tous nourrir la réflexion de nos partenaires européens et de tous les pays qui souhaitent établir ou étendre un enseignement philosophique dans le second degré.

L'enseignement technique et professionnel : efficace pour l'insertion, mais socialement discriminant

CHRISTIAN FORESTIER, inspecteur général de l'Éducation nationale, membre du Haut Conseil de l'Éducation

Il est possible de procéder à une approche historique du modèle français de l'enseignement technique et professionnel et d'en faire ainsi ressortir la spécificité. Cet enseignement, en effet, est demeuré longtemps très distinct de l'enseignement général et a bénéficié parfois d'une tutelle ministérielle de plein exercice, d'une administration centrale, d'établissements et de corps enseignants qui lui étaient dédiés et même de sa propre école normale supérieure. Pour expliquer ce modèle, on doit remonter au XVIII^e siècle avec la création, en dehors de l'université, des Écoles professionnelles que sont l'École des ponts et chaussées (1747), l'École des mines (1783), l'École polytechnique et le Conservatoire national des arts et métiers (1794).

Il faut attendre la deuxième moitié du XX^e siècle pour voir intégrer l'ensei-

gnement technique dans le système éducatif (réforme Berthoin de 1959) et la technologie faire son entrée à l'université (création des IUT en 1966). Depuis, l'intégration n'a cessé de progresser, notamment entre les voies technologiques et générales et, si certaines spécificités demeurent au niveau de l'enseignement professionnel, qui conserve notamment un corps enseignant dédié, la création du baccalauréat professionnel (1985) et le développement des établissements polyvalents, mêlant enseignements général, technologique et professionnel, rendent aujourd'hui pratiquement impossible le retour à un isolement de l'enseignement technique et professionnel.

Pour autant, et en se limitant au seul second cycle de l'enseignement secondaire (formation initiale), le modèle français de l'enseignement technique et

professionnel garde toutefois de fortes spécificités ; nous pouvons en retenir au moins trois :

- un poids quantitatif et politique important,
- un monopole d'État sur la délivrance des diplômes professionnels de la formation initiale,
- la cohabitation de deux approches pédagogiques pour l'accès à la première qualification professionnelle initiale : la voie scolaire et la voie de l'apprentissage.

Un enseignement technologique et professionnel très (trop) largement développé

Ceci pourra peut-être surprendre, mais la première caractéristique française de l'enseignement technique et professionnel est son poids dans le second cycle de l'enseignement secondaire. Au regard des comparaisons internationales, il apparaît que la France possède un taux particulièrement élevé d'élèves du secondaire engagés dans une formation technique ou professionnelle. Les indicateurs de l'OCDE, notamment, montrent qu'avec un taux de 70 % d'élèves du secondaire engagés dans un programme à orientation préprofessionnelle ou professionnelle, notre pays affiche le taux le plus élevé des membres de l'OCDE avec la République tchèque.

A contrario bien évidemment, en affichant seulement un tiers d'une génération engagée dans un programme à orientation générale, c'est-à-dire préparant à des études supérieures longues, nous apparaissions à ce niveau avec un taux particulièrement bas, très inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE qui est

de 45 %. On peut par exemple, comparer les chiffres de la France à ceux de deux autres pays, représentatifs d'une autre conception ; l'un, la Finlande, incarnant le modèle scandinave ; l'autre, le Japon, le modèle asiatique.

Si ces chiffres doivent être pris avec précaution ¹ - certains élèves pouvant être

	Programme à orientation générale	Programme à orientation pré-professionnelle et professionnelle
France	34 %	70 %
Finlande	52 %	69 %
Japon	67%	24 %
Moyenne OCDE	45 %	45 %

comptabilisés deux fois - ils montrent néanmoins une France privilégiant quantitativement un enseignement à caractère technique et professionnel par rapport à un enseignement à caractère général. Il n'est pas certain que cette réalité corresponde à la vision la plus communément partagée par l'opinion publique et plus particulièrement par les décideurs.

Cette réalité semble d'ailleurs d'autant moins partagée que nous avons du mal à l'assumer. On peut ainsi s'interroger à bon droit sur la lecture que nous faisons des définitions officielles des différentes composantes de la CITE3 de l'Unesco (second cycle de l'enseignement secondaire), qu'il est utile de rappeler ici :

- CITE3A : programme préparant à des études supérieures générales longues (CITE5A),
- CITE3B : programme préparant à l'accès direct à des études supérieures courtes à finalité professionnelle (CITE5B),
- CITE3C long : programme à caractère professionnel d'une durée analogue à



- ■ ■ celle des programmes de niveau 3A ou 3B,
 - CITE3C court : programme à caractère professionnel d'une durée inférieure à celle des programmes 3A ou 3B.

Ces définitions étant rappelées, on peut voir, dans le tableau ci-après, comment la France se positionne par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE² : Ces chiffres font apparaître une présence forte des programmes à caractère professionnel, mais ce qui est troublant, c'est de constater que la France :

	CITE 3A	CITE 3B	CITE 3C long	CITE 3C court
France	52 %	11 %	38 %	3 %
Moyenne OCDE	56 %	9 %	19 %	8 %

- a assimilé la voie technologique à la voie générale alors qu'une stricte application des définitions officielles devrait nous faire positionner le baccalauréat technologique en 3B et non en 3A,
- a décidé que le baccalauréat professionnel était un diplôme de type 3B préparant à des études supérieures courtes alors qu'il devrait plutôt être positionné en 3C long,
- a, enfin, affiché une durée d'études pour les BEP et les CAP comparable à celle du baccalauréat, ce qui est, on en conviendra, pour le moins contestable.

Tout ceci signifie que le tableau précédent devrait être complété différemment, comme ci-dessous :

	CITE 3A	CITE 3B	CITE 3C long	CITE 3C court
France	34 %	18 %	11 %	41 %
Moyenne OCDE	56 %	9 %	19 %	8 %

On voit mieux ainsi la réalité du système français : un système où l'enseignement professionnel court est surreprésenté et où l'enseignement général est, quant à lui, sous-représenté.

Bien entendu, tout cela doit être nuancé au regard des passerelles existant entre le BEP, le bac professionnel et le baccalauréat technologique ainsi que des poursuites d'études des bacheliers technologiques et professionnels. Mais l'on peut néanmoins s'interroger sur le positionnement de la voie technologique. Sommes-nous convaincus de la nécessité (et de la possibilité) de faire du baccalauréat technologique une voie d'accès à l'enseignement supérieur long (CITE5A) au même titre que le baccalauréat général ? Est-il possible, au moins dans une première étape, de leur réserver prioritairement l'accès à l'enseignement supérieur professionnel court (CITE5B) ?

Rappelons pour mémoire qu'aujourd'hui, les bacheliers technologiques et professionnels qui poursuivent des études supérieures constituent plus des deux tiers des échecs enregistrés dans l'enseignement supérieur.

Des diplômes professionnels de formation initiale garantis par l'État

En formation initiale, le ministère de l'Éducation nationale (avec le ministère de l'Agriculture) a le monopole de la délivrance des diplômes professionnels : CAP, BEP, baccalauréats professionnels, baccalauréats technologiques (ex-BT) et BTS.

Même si ces diplômes sont élaborés en partenariat avec les représentants des

salariés et des employeurs des branches professionnelles, dans les commissions professionnelles consultatives, leur caractère de “diplôme d’État” demeure une vraie et forte spécificité³, le modèle dominant étant la seule reconnaissance par les branches professionnelles, sans les garanties de la puissance publique. C’est là une spécificité qui doit être analysée au regard de l’usage qu’en fait la société française.

À intervalles réguliers, on lit et entend beaucoup de critiques sur les diplômes professionnels d’État, sur leur prétendue obsolescence ou leur inadaptation au marché de l’emploi, alors que la réalité montre au contraire qu’ils résistent parfaitement et même, ce qui peut surprendre, de façon presque excessive. Les employeurs ont un comportement

opposé à leur discours, ce qui signifie que, de fait, s’agissant du premier emploi, le diplôme obtenu reste le premier critère d’insertion et cela à tous les niveaux. Cette affirmation est d’autant plus vérifiée que le marché de l’emploi est tendu.

Pour s’en convaincre, il suffit d’observer le taux de chômage trois ans après la sortie du système éducatif en fonction du plus haut niveau de diplôme obtenu. En attendant les chiffres de la génération sortie du système éducatif en 2004, on peut observer les chiffres obtenus à l’automne 2004 pour la génération d’élèves et d’étudiants sortie en juillet 2001⁴ et comparer trois agrégats de populations : les sortants dépourvus de tout diplôme, les titulaires d’un diplôme technique et professionnel de l’enseignement secondaire (CITE3B ou 3C) et



	Nombre de sorties (juillet 2001)	Taux de chômage 3 ans après la sortie (automne 2004)
Aucun diplôme	163 000	35 %
Diplôme technique et professionnel secondaire (CITE3B et 3C)	314 000	15 %
Diplôme de l’enseignement supérieur (CITE5A et 5B)	285 000	9 %

les titulaires d’un diplôme de l’enseignement supérieur (CITE5) : En se limitant au seul enseignement secondaire, la valeur des diplômes professionnels est évidente ; elle l’est encore plus si l’on compare la situation des sortants à un même niveau de qualification, selon qu’ils sont ou non

diplômés. Il faut en effet se souvenir que dans la réglementation française, la qualification de niveau V est reconnue à tout élève ayant suivi une classe terminale de BEP ou de CAP, qu’il ait réussi ou échoué à l’examen, et qu’il en va de même au niveau IV pour tout élève ayant suivi une classe de terminale de baccalauréat.



■ ■ ■ Taux de chômage 3 ans après la sortie

	Génération 2001	Génération 1998
Niveau V avec échec au CAP – BEP	31 %	20 %
Niveau V avec réussite au CAP ou au BEP	14 %	17 %
Niveau IV avec échec au baccalauréat (technologique ou professionnel)	20 %	11 %
Niveau IV avec réussite au baccalauréat technologique ou professionnel	13 %	7 %
Niveau III avec échec au BTS ou au DUT	18 %	10 %
Niveau III avec réussite au BTS ou au DUT	7 %	7 %

Pour un même niveau de qualification, la probabilité d'être au chômage trois ans après la sortie peut donc varier dans un rapport de un à deux, voire davantage, entre les titulaires du diplôme et ceux qui ont échoué. Il est difficile, dans ces conditions, de soutenir la thèse de la dévalorisation des diplômes délivrés par l'Éducation nationale. Bien plus, en comparant avec la génération sortie en 1998, qui a connu une conjoncture économique nettement meilleure que celle sortie en 2001, on voit que la protection assurée par le diplôme joue d'autant plus que le marché de l'emploi est difficile et qu'au contraire, en période de plus grande croissance, les différences entre titulaires et non-titulaires de diplômes ont tendance à se réduire dans des proportions non négligeables.

C'est ainsi que si l'on compare les taux de chômage pour les titulaires du niveau

V suivant qu'ils sont ou non diplômés, on passe d'un écart entre les générations 1998 et 2001 de 3 % à 17 % ; bien plus, en période de croissance, le seul niveau bac sans diplôme vaut mieux que le BEP, alors que l'inverse se produit lorsque la conjoncture se retourne.

Si les comparaisons internationales sont, dans ce domaine, difficiles à établir, il apparaît que, dans notre pays, le rôle protecteur joué par le diplôme professionnel de niveau secondaire est plus important que dans les pays comparables et ceci avec une très forte rémanence.

En établissant une corrélation entre la place de l'enseignement technologique et professionnel secondaire et le niveau de protection accordée par l'obtention du diplôme, on s'aperçoit que les pays qui ont développé un enseignement technique

important (France, Allemagne) possèdent des diplômes professionnels très discriminants en matière d'accès à l'emploi, au contraire des pays ayant un enseignement technique et professionnel secondaire peu développé.

Écart des taux de chômage dans la population active entre les non-diplômés du secondaire et les titulaires d'un diplôme technologique et professionnel du secondaire (sans diplôme du supérieur) en 2003.

France	4,6 %
Allemagne	7,8 %
Finlande	1,9 %
Japon	1,3 %

Tout ceci n'est pas dépourvu de cohérence. Plus on développe un enseignement technique et professionnel, plus on lui accorde de crédit et plus l'échec est dévastateur. De là à remettre en cause le caractère national de nos diplômes pour moins pénaliser l'échec il y a un pas qu'il ne faut certainement pas franchir, mais ceci nous renvoie néanmoins à notre capacité ou plutôt à notre incapacité à donner une véritable qualification professionnelle aux élèves les plus en difficulté. La question qui est posée est celle de savoir comment conduire au CAP ou au BEP les 150 000 élèves qui quittent chaque année notre système éducatif sans avoir obtenu ce diplôme, même partiellement.

Deux modes d'accès à la première qualification professionnelle : la voie scolaire et la voie de l'apprentissage.

S'il est un sujet qui a longtemps fait polémique en France, c'est bien celui de savoir s'il faut privilégier la formation professionnelle in vitro (statut scolaire)

à la formation professionnelle in vivo (sous contrat de travail). Notre pays a fait le choix en 1945 du "tout école", au moment où en Europe, d'autres pays, notamment l'Allemagne, faisaient le choix inverse en privilégiant la formation en entreprise. Depuis, régulièrement, on rejoue "la Guerre des roses". Pourtant, depuis la fin des années 40, le paysage a bien changé, de même que les rapports sociaux, et la cohabitation entre les deux pédagogies est plus réelle qu'on ne le croit.

Pour en rester au seul niveau de l'enseignement professionnel secondaire, il faut rappeler qu'au niveau V (CAP - BEP) et au niveau IV (baccalauréat professionnel) confondus, l'apprentissage "pèse" environ 30 % de l'ensemble des diplômés : un titulaire sur deux du CAP ou du BEP et près d'un titulaire sur quatre du baccalauréat professionnel sont passés par l'apprentissage. Si la parité n'est pas au rendez-vous, les écarts se réduisent ; la situation étant très différente d'une profession à l'autre, notamment au niveau V où certains secteurs professionnels (hôtellerie, bâtiment...) sont alimentés fortement par l'apprentissage, d'autres beaucoup moins. L'hétérogénéité est également très grande d'une région à l'autre.

Reste à comparer les résultats obtenus par les deux voies de formation ; trois données permettent d'établir des comparaisons :

- le taux de réussite à l'examen : avantage à la voie scolaire, puisque, chaque année, les élèves sous statut scolaire ont en moyenne 5 % de plus de réussite que les élèves en apprentissage (présents à l'examen) ;



- ■ ■ • les taux d'emploi à la sortie : avantage à l'apprentissage, avantage d'autant plus significatif que le niveau de qualification est faible (10 % d'écart au niveau CAP BEP, rien de visible au niveau de l'enseignement supérieur) ;
- les salaires d'embauche : avantage à la voie scolaire, ce qui peut sembler pour le moins paradoxal, mais s'explique par le fait que les apprentis se concentrent dans les petites entreprises.

Il n'est donc pas très raisonnable d'opposer en France aujourd'hui les deux voies de formation lorsqu'il s'agit bien de préparer un diplôme professionnel, tant les performances semblent comparables. Il reste toutefois à analyser les différences existant entre les élèves à l'entrée dans les formations : ceux qui suivent la voie scolaire et ceux qui vont en apprentissage sont-ils comparables ? Cette question ne semble pas avoir fait encore l'objet d'une étude.

Il reste également à s'interroger sur les raisons pour lesquelles, alors que le législateur a tout fait depuis 1993 pour que l'apprentissage se développe, au sein de l'Éducation nationale, dans le système public de la voie professionnelle, celui-ci demeure majoritairement concentré dans le secteur consulaire et privé et très faiblement implanté dans le secteur public : 8 % environ des apprentis sont dans un EPLE ou un établissement privé sous contrat ou un CFA public et moins de 1 % dans une section d'apprentissage implantée en lycée professionnel⁵. Il s'agit très certainement du produit de divers blocages culturels sur lesquels les régions qui ont aujourd'hui toute responsabilité en la matière feraient bien de se pencher. La

polyvalence de nos établissements (lycées des métiers) ne sera parfaitement établie que lorsque l'on pourra offrir aux élèves, dans les mêmes lieux et avec les mêmes enseignants, les deux pédagogies.

L'enseignement technique et professionnel constitue donc en France une réalité forte. Contrairement à une autre idée reçue, il est loin d'être le "parent pauvre". Bien au contraire, notre pays consacre à la formation professionnelle secondaire plus de moyens que tous les autres pays, et c'est d'ailleurs ce qui explique pour partie le coût atypique, au regard des comparaisons internationales, de notre second cycle de l'enseignement secondaire.

Le résultat est une reconnaissance réelle de la qualité des diplômes délivrés (ce qui ne valide pas toutes les formations). Si cette reconnaissance doit être préservée, ceci ne peut que légitimer une politique de réduction drastique des sorties sans diplôme. Reste à bien mesurer le tri social opéré par cet enseignement et le rôle qui lui est de fait attribué, à savoir réguler l'accès aux études longues au bénéfice des milieux favorisés. Cette approche peut choquer, mais pourtant, depuis vingt ans, la mission la plus visible de la voie technologique tertiaire a bien été de servir de variable d'ajustement dans l'accès au niveau du baccalauréat. Si l'on souhaite vraiment augmenter le nombre de sorties à haut niveau de qualification, il faut simultanément élargir l'accès à la voie générale et créer les conditions de la réussite dans le supérieur pour la voie technologique. Aux deux extrémités du système, les voies professionnelle et technologique sont au cœur des enjeux.

-
- > ¹ Rapport et avis n°18 du Haut conseil de l'évaluation de l'École. JR. Cytermann, M.Demeuze :
"La lecture des indicateurs internationaux en France", 2005.
 - > ² "Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2005"
 - > ³ Des esprits chagrins pourraient d'ailleurs faire remarquer que cette reconnaissance par l'État a été établie par une loi du 14 août 1942...
 - > ⁴ CEREQ : "Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la génération 2001"
 - > ⁵ Rapport et avis n°17 du Haut conseil de l'évaluation de l'École, "D.Brochier et JJ.Arrighi",
L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale"

La question de l'éducation dans l'École française

JEAN PIERRE OBIN, inspecteur général de l'Éducation nationale

Le mot d'éducation est ambigu : il comporte un sens large et renvoie alors à l'ensemble des activités déployées dans le processus de transition vers l'état d'adulte ; il est aussi employé dans un sens plus étroit, peut-être plus commun, et distingue alors, voire oppose, la transmission des normes de comportement et des valeurs morales et celle des savoirs (l'instruction).

Bien que la séparation ne soit pas toujours aussi simple, comme en témoignent les variations sémantiques sur l'instruction/éducation civique, il ne semble pas illégitime de distinguer le domaine de la transmission des savoirs, qui sont *constitués*, de celui de l'apprentissage des normes, qui sont *instituées*. C'est ce second sens que nous réservons ici au terme d'éducation : la nécessité de forger les jugements et de former les comportements. ¹

L'éducation scolaire : d'abord une expérience

La connaissance du "modèle éducatif français" procède d'abord, pour chacun d'entre nous, d'une expérience, celle d'élève. Celle-ci a débuté pour moi à l'école maternelle. Quelques souvenirs vifs en émergent encore : le sentiment de dérégulation et les pleurs du premier jour

; l'apparente insensibilité des maîtresses, sans doute professionnelle et s'inspirant des conseils prodigués à l'école normale ; la nécessité de l'ordre collectif et de la discipline dans la classe, et les moyens efficaces d'y parvenir : cris, réprimandes et taloches parfois distribuées sans trop de discernement ; les privilèges des "chouchous" et leur insupportable monopole de l'affection des institutrices ; et donc le premier sentiment d'injustice... Venant juste d'obtenir le droit de vote, mais ne l'ayant pas encore exercé, les maîtresses se souciaient peu à l'époque de démocratie scolaire, et ne songeaient pas encore à faire voter les bambins le matin pour déterminer les activités de la journée. En entrant à l'école primaire ma religion était donc faite : l'amour étant une chose si mystérieuse et si inconstante, le sentiment d'exclusion une douleur si vive et l'expression

démocratique pour longtemps hors de portée, il était plus efficace de devenir simplement bon élève. D'ailleurs, mes parents m'y encourageaient...

Cet apprentissage de l'éducation scolaire se poursuivait sans rupture à l'école primaire, puis au cours complémentaire : les mêmes maîtres et maîtresses, formés dans les mêmes écoles autour des mêmes conceptions, utilisaient les mêmes méthodes issues de la plus ancienne tradition. Au nom d'une distinction universelle entre le bien et le mal, nulle distinction ne devait être opérée entre l'élève et sa copie : il convenait de "corriger" l'un et l'autre ! Le pensum fut l'instrument efficace de mon apprentissage de l'orthographe, la fêrule celui des tables de multiplication et le piquet celui des règles de conduite. Tout cela paraissait fort légitime alentour, les parents en étaient d'accord et le plus grand consensus sur cette question semblait régner dans la société.

Beaucoup plus tard j'appris l'existence du règlement général des lycées du 10 juin 1803 disposant que "les punitions corporelles sont interdites" au nom de "la dignité" de l'élève, et de l'arrêté du 5 juillet 1890 généralisant cette interdiction à l'ensemble du système scolaire, et l'étendant même aux punitions "infamantes". À la fin des années 90, balayant mes dernières illusions sur l'efficacité des textes officiels, le principal d'un collège rural me confia son effarement devant le spectacle auquel il venait d'assister : celui d'une classe agenouillée dans le hall de l'établissement, sous la surveillance de son professeur, un ancien PEGC... À l'entrée au lycée, un nouveau monde

s'ouvrait aux élèves issus du primaire supérieur, régi par des règles d'organisation et des normes de sociabilité bien différentes. Au "maître" familial, craint et respecté du cours complémentaire, qui assurait plusieurs enseignements quotidiens et les études du soir, se substituait le "prof", toujours pressé, entre deux cours, parfois admiré pour ses connaissances, souvent raillé pour ses travers, toujours affublé d'un sobriquet irrespectueux. À une société monarchique, certes un peu étouffante, organisée et centrée sur l'adulte, mais "éducative", se substituait un ordre aristocratique, celui de l'Université, où la préoccupation éducative des adultes laissait place à une socialisation anarchique des élèves, dans et par le groupe de pairs ; à la torpeur studieuse et réglée de la classe succédait l'excitation et les dérèglements des chahuts !

Il nous fallut aussi faire l'apprentissage des prérogatives d'un nouveau personnage, chargé précisément de régler la mécanique – méprisée par les professeurs – de l'ordre collectif : le surveillant général. Nous avons vite compris que dans l'organisation du lycée, le "sur-gé", parfois un ancien "sous-off" à la retraite, n'était qu'un subalterne, et que son domaine, avec les surveillants qu'il commandait, celui du contrôle de la ponctualité, de l'assiduité et de l'administration des sanctions, était strictement séparé et subordonné à l'ordre universitaire des enseignants. La "vie scolaire" assurait la sous-traitance de la discipline. Quant à l'éducation sociale et morale, pour les parents qui s'en préoccupaient encore, on leur conseillait l'aumônerie ; c'était là, pour nous autres venus de la "laïque", encore une autre nouveauté !



■ ■ ■ **Problématiques de l'éducation scolaire**

La relation de cette expérience personnelle, mais non singulière, de la prise en charge de l'éducation des élèves par l'école publique, ouvre sur deux questions. La première est celle de la manière dont l'organisation scolaire a fait place en France à la préoccupation d'éduquer, dans l'espace (primaire, primaire supérieur, secondaire) et dans le temps. Pourquoi et comment le modèle universitaire s'est-il imposé à l'ensemble du second degré ? Et quel avenir pour ce "modèle" français d'organisation scolaire de l'éducation, en fait si peu modélisant en Europe ? La seconde est celle des idéologies et des conceptions éducatives : quelles sont-elles et comment ont-elles évolué ? Lesquelles ont fait "modèle" dans les pratiques des éducateurs, et comment ont joué leur influence et leur concurrence au sein du système éducatif français ?

L'éducation et l'organisation scolaire

Commençons par la question des structures. En matière éducative, l'école française se caractérise par la coexistence de deux formes d'organisation : dans le premier degré, les enseignants sont responsables de l'éducation des élèves ; dans le second, des "personnels d'éducation" (conseillers d'éducation, surveillants, assistants d'éducation, etc.) regroupés dans un service de la "vie scolaire", les suppléent ou les aident. Cette particularité, propre à la France (et à celles de ses anciennes colonies qui ont adopté son modèle), est assez difficile à traduire et à expliquer à l'étranger. Les questions et les débats qu'elle suscite en France requièrent d'examiner les logiques qui ont présidé à son émergence.

Du Moyen Âge à la Révolution, l'instruction religieuse, tant dans les "petites écoles" paroissiales que dans les collèges universitaires et congréganistes, constitue le fondement de l'éducation sociale et morale des élèves. Un emploi du temps strict, la surveillance constante et le châtimement corporel des fautifs en sont les indispensables compléments. À la Renaissance, les principes éducatifs de l'humanisme, ceux d'Erasme, de Rabelais et de Montaigne, commencent à irriguer la pensée éducative et à adoucir la brutalité de la discipline, du moins dans les collèges ; on voit notamment y apparaître un régime hiérarchisé de sanctions.

Mais c'est la création du lycée en 1802 qui est au fondement de notre organisation secondaire. En instituant des programmes nationaux définis par discipline universitaire, en recrutant les professeurs sur la base de la licence, en redéfinissant les missions de l'École normale supérieure, en instituant l'agrégation et en prenant pour inspecteurs généraux des savants renommés, Bonaparte ancre durablement l'enseignement secondaire aux valeurs et aux formes pédagogiques de l'université. L'éducation religieuse, centrale dans le modèle conventuel des anciens collèges, y est confiée à une aumônerie périphérique. La discipline repose avant tout sur les rigueurs du régime militaire : les élèves sont organisés en compagnies et encadrés par des caporaux, sergents et sergents-majors issus de leurs rangs. Le régime des sanctions reprend en partie les traditions monacales (privations), en y ajoutant des punitions militaires (arrêts, prison) et, déjà, certaines formes de garanties

juridiques (1803 : interdiction des punitions corporelles ; 1809 : définition des modalités d'exclusion des élèves). Pour Annie Tschirhart, il s'agit bien, et pour la première fois, "d'une éducation globale prise en charge par l'État"². Mais c'est avec la Restauration, qui remplace le régime d'encadrement militaire des lycées par une discipline plus paternaliste et d'inspiration chrétienne qu'apparaît, semble-t-il en 1819, la figure du surveillant général³. Le modèle de l'organisation secondaire est désormais en place, mais il ne concerne alors que quelques milliers d'élèves, l'élite, destinés aux grandes écoles.

L'apparition du surveillant général ne relève pas, on le voit, d'une institution (la première ébauche de statut date de 1847) mais plutôt d'une nécessité fonctionnelle. Elle semble être la conséquence logique du statut universitaire de professeurs, qui se soucient peu d'éducation et souhaitent se décharger sur d'autres des tâches de discipline et de surveillance⁴. Cette nouvelle fonction d'encadrement (assurée dans un premier temps par un sous-directeur du lycée) en appelle mécaniquement d'autres, d'exécution. Et l'histoire de ces personnels-là (maîtres d'étude puis maîtres répétiteurs, professeurs adjoints et adjoints d'enseignement) est tout entière marquée par le sentiment de la modestie de leurs tâches et leur souhait récurrent de quitter la surveillance pour accéder à l'enseignement...⁵

Parallèlement à cette évolution, avec l'institution en 1833 par François Guizot des écoles publiques de garçons, et aussi des écoles primaires supérieures (EPS) qui les complètent, un autre modèle

d'organisation scolaire s'est mis en place, dans lequel aucune distinction n'est opérée entre l'instruction et l'éducation. Ses maîtres, nullement marqués par l'université, mais formés dans les séminaires publics des écoles normales, se voient en effet confier l'enseignement quotidien de l'éducation morale et religieuse, fondement du "gouvernement des esprits" et de "la garantie de l'ordre public" dévolus à l'école primaire par Guizot. Les réformateurs de la Troisième République ne modifient nullement ce modèle en remplaçant cet enseignement par l'éducation civique et morale, en l'étendant aux filles et en en faisant le fondement de la pérennité de l'ordre républicain. Mais les mêmes, en créant l'enseignement secondaire féminin, y instituent le modèle universitaire, et des surveillantes générales y font leur apparition.

Dès lors, et pendant tout le XX^e siècle, une sévère concurrence va opposer les deux ordres et arbitrer entre les deux modèles. Car primaire et secondaire scolarisent sinon les mêmes élèves du moins les mêmes âges : du préscolaire à la préparation de l'agrégation. Le terrain privilégié de cet affrontement sera celui du premier cycle du second degré. À deux reprises, en 1941 et en 1975, le primaire supérieur, pourtant victorieux dans la bataille de la scolarisation, s'inclinera devant le secondaire, qui imposera son modèle d'organisation. Les raisons en sont politiques. L'enseignement secondaire se caractérise, pendant toute la Troisième République, par son caractère élitiste et malthusien alors que le primaire supérieur fait preuve de beaucoup de souplesse et de dynamisme. Ainsi, entre 1880 et 1930, le nombre de



■ ■ ■ garçons scolarisés dans les sept niveaux du second degré des lycées et des collèges stagne à 75 000, tandis que le nombre d'élèves scolarisés dans les quatre niveaux des EPS est multiplié par 6 et atteint 166 000, filles et garçons. Cent EPS sont ouvertes entre 1914 et 1938, et aucun lycée. C'est dans ce contexte que Pétain, en 1941, ferme les écoles normales et confie les EPS, jugées peu sûres, au secondaire en les transformant en collèges. Première défaite !

À la Libération et sous la IV^e République, l'enseignement primaire supérieur, toujours porté par le même dynamisme, renaît de ses cendres grâce au fort développement des cours complémentaires : en 1959, au moment de la réforme Berthoin qui les transforme en collèges d'enseignement général (CEG), ils comptent déjà 474 000 élèves, pratiquement autant que les premiers cycles de lycée. En 1963, date de la transformation de ceux-ci en collèges d'enseignement secondaire (CES), leurs effectifs ont bondi à 789 000 élèves ! Mais ces évolutions ne tranchent pas entre les deux modèles.

La grande décision se prend en 1975, lorsque CES et CEG sont réunis dans le collège unique. Faut-il prendre pour base de cette unification le modèle du primaire supérieur en concevant le collège comme la seconde étape de l'enseignement obligatoire ("l'école fondamentale" avec ses professeurs de collèges bivalents formés en école normale) ? Ou bien faut-il respecter le modèle du secondaire et faire du collège la propédeutique du lycée (le "second degré unifié" avec ses professeurs formés à l'université) ? On sait la décision qui a été prise sous la pression conjointe de l'électorat de droite,

des lobbies disciplinaires et du syndicat majoritaire dans l'enseignement secondaire, proche du parti communiste, et vraisemblablement contre l'avis du ministre Haby et du Président Giscard d'Estaing : celle d'unifier les contenus d'enseignement sur la base des programmes les plus ambitieux, ceux alors étudiés par la minorité d'élèves destinée au lycée. Seconde défaite !

La catastrophe annoncée par certains peut alors se réaliser : classes hétérogènes impossibles à gérer, orientation des élèves en échec vers les CET dès la classe de cinquième et même (un comble !), PEGC pris comme boucs émissaires de l'échec scolaire. De manière purement corollaire, sans aucune réflexion et sans que cette décision ait constitué un réel enjeu de l'unification, le modèle de la surveillance s'est trouvé imposé au collège avec l'introduction progressive des conseillers d'éducation (successeurs des surveillants généraux) et des autres personnels de surveillance ; et l'enseignant éducateur du primaire supérieur, stigmatisé pour sa prétendue incompétence, prié de rapidement disparaître.

Quelques années plus tard, au moment même où s'ouvraient les instituts universitaires de formation des maîtres qui, d'une certaine manière (disparition des écoles normales et des écoles normales d'apprentissage), consacraient la victoire totale de l'université, la violence se développa rapidement dans les établissements scolaires. L'ordre universitaire réagit à cette situation nouvelle à sa manière, par le recrutement massif de conseillers d'éducation (jusqu'à 700 recrutements annuels au début des

années 2 000) et surtout d'auxiliaires de surveillance (notamment 60 000 aides-éducateurs recrutés en 1997-99 sans aucune formation) ; et, il faut bien le reconnaître, sans résultats vraiment probants.

Ce constat, partagé semble-t-il par des chefs d'établissement devenus plus réticents à demander de nouveaux postes de CPE, marque peut-être la fin de la légitimité du modèle de l'organisation éducative secondaire. L'exercice de l'autorité éducative ne peut plus de nos jours, en particulier au collège, être réservé à un spécialiste, qui de plus parfois la rejette pour succomber aux attraits sociologisants de la "médiation" ou aux délices psychologisants de "l'écoute". Il devrait devenir la tâche de chacun, et au premier chef des enseignants.

Conceptions et pratiques éducatives dans l'École française

Après la question des structures, venons-en à celle des idées. "La folie est ancrée au cœur du jeune homme, le fouet de l'instruction l'en délivre", professe la Bible. Dans la plupart des sociétés traditionnelles, le dressage des corps et la soumission des âmes constituent le fondement même de l'entreprise éducative. La France, on l'a vu, ne fait pas exception avec l'idée ambivalente de "correction", à la fois rectification d'une erreur et sévère châtement corporel. Où que l'historien et l'anthropologue portent le regard, ils doivent en effet se rendre à l'évidence : en éducation, la brutalité n'est nullement pathologique, mais consubstantielle à l'acte d'éduquer. L'École française du Moyen Âge ne déroge

pas à cette conception qui fait de la violence éducative la conséquence d'une nature perverse de l'enfant.

Ce puissant paradigme anthropologique est même partagé par ceux qui pendant des siècles, de Jean-Baptiste de la Salle à Freud, pédagogues ou savants, vont s'employer à critiquer les méthodes utilisées pour éduquer les enfants. Eirick Prairat décrit "la lente pacification de l'espace scolaire" opérée sous l'influence d'un courant qualifié d'humaniste⁶, car il s'agit moins pour ses promoteurs, souvent religieux, de supprimer les punitions que de les modérer, de les "humaniser". La punition leur apparaît en effet toujours nécessaire : elle favorise les apprentissages, elle garantit l'ordre collectif et elle érige la moralité chez l'enfant. Les jésuites, en particulier, seront singulièrement novateurs et nous lègueront nombre d'inventions éducatives : récréations et préaux pour combattre la violence des élèves, "points de diligence" se cumulant pour déterminer une sanction et se rachetant par une bonne conduite, fiches individuelles permettant de connaître les antécédents scolaires et familiaux des élèves afin d'asseoir une action moralisatrice plus efficace...

C'est donc à Rousseau que l'on doit le premier grand retournement conceptuel. "Si tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, écrit-il, tout dégénère entre les mains de l'homme" La phrase qui ouvre *L'Émile* sonne comme une vraie révolution. Le péché originel n'a certes pas disparu, mais sa charge est passée de la nature humaine à l'ordre social : l'enfant naît désormais innocent, et la société est dénoncée comme sa corruptrice. Il faudra du



“ L'idéologie de "l'animation éducative" ”

■ ■ ■ temps aux éducateurs, plus d'un siècle et l'éducation nouvelle, pour assimiler ce nouveau paradigme. À la fin du XIX^e siècle, la discipline la plus autoritaire continue en effet de sévir dans les écoles. Le courant humaniste, représenté par des responsables comme Octave Gréard, qui publie en 1889 *Éducation et instruction*, ou Henri Marion qui édite deux ans plus tard *L'éducation dans l'Université*, progresse timidement, et davantage dans les esprits que dans les faits, malgré quelques belles victoires de papier comme l'arrêté et la circulaire de juillet 1890 sur les sanctions et la vie scolaire.

Le libéralisme éducatif a, quant à lui, d'autres ambitions ! Au sein de l'éducation nouvelle, où il cohabite avec le pragmatisme pédagogique de Dewey, promoteur des "méthodes actives", et avec le courant coopératif, il s'attaque au substrat même des formes éducatives traditionnelles : l'influence plutôt que la contrainte (et bientôt la discussion plutôt que l'influence), le désir de l'enfant plutôt que l'autorité du maître, la "construction" des savoirs, des normes et des valeurs plutôt que leur transmission, le plaisir d'apprendre plutôt que la vertu de l'effort... Les petits groupes militants qui s'implantent dans le système public (davantage dans le primaire que dans le secondaire) parviennent cependant rarement à contrôler une école ou un collège, et c'est souvent dans un cadre privé que les adeptes de Montessori, de Decroly ou de Freinet peuvent mener leurs expériences pédagogiques et éducatives.

La fin de la seconde guerre mondiale et le développement économique des

Trente Glorieuses renforcent considérablement le camp de l'éducation nouvelle. D'une part, en déconsidérant totalement l'autorité, accusée d'être au fondement même de la barbarie et du totalitarisme, comme en témoignent les travaux de Stanley Milgram⁷ ; d'autre part, en permettant de nouveaux et rapides développements de l'individualisme : remise en cause des formes familiales traditionnelles de l'autorité, influence de la vulgate psychologique anglo-saxonne sur l'enfant (relayée notamment par l'École des parents), création de toutes pièces par les médias d'une "culture jeune" concevant les enfants et les adolescents comme des consommateurs autonomes...

Dans le domaine scolaire, la commission Langevin-Wallon, présidée successivement par deux anciens présidents du Groupe français d'éducation nouvelle, érige en 1947 "le bonheur individuel", à côté de "la justice sociale", comme une fin de l'École. Le rôle traditionnel des surveillants généraux est bien sûr remis en cause : dès 1953, le colloque de Saint-Germain propose de leur confier un "rôle éducatif". Leur introduction dans l'enseignement professionnel, à la faveur de la transformation en 1959 des centres d'apprentissage en CET, est l'occasion de multiples expérimentations en ce sens menées en collaboration avec des mouvements d'éducation nouvelle (FOEVET, CEMEA, OCCE). En fait, lorsque les surveillants généraux disparaissent dans la tourmente antiautoritaire de 1968, l'idéologie de "l'animation éducative" est déjà prête à se substituer à celle de la discipline. Elle constitue la base des circulaires de

1970 et de 1982 définissant les fonctions de conseiller d'éducation. Selon ce dernier texte, il s'agit de "placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel". La stratégie éducative de Rousseau est ainsi officialisée : toute intervention directe de l'adulte est "intempestive", pour reprendre le mot de Montessori ; il faut plutôt "soigner le milieu" comme le soutient Makarenko. Marcel Gauchet ne voit là qu'une simple manipulation : "conduire les hommes et les constituer sans jamais les contraindre, et de telle sorte que tout soit vécu par eux comme tenant à leur initiative autonome⁸."

Les évolutions sociales et en particulier la vague de violence juvénile qui déferle à partir des années 90 (et qu'aucun plan de lutte ne parvient à endiguer) ont sans doute signé le déclin de l'éducation libérale et le retour de l'autorité, souhaitée d'abord par les plus jeunes, sans doute parce qu'ils souffrent le plus des méfaits de la violence et qu'ils n'ont pas connu les terribles dérives de l'autoritarisme politique et éducatif⁹. Entre-temps, un nouveau paradigme éducatif est venu renvoyer dos-à-dos les deux précédents : pour Hannah Arendt, il n'existe aucune nature de l'enfant, ni mauvaise à redresser ni bonne à préserver ; ce qui fait l'humanité de l'homme n'est pas une improbable "nature humaine", mais son inscription dans une culture. La transmission de l'héritage culturel, parce qu'elle est une nécessité anthropologique, constitue donc un devoir moral pour les adultes. Mais à l'instar de la société, l'École française doute de la légitimité de sa propre culture, notamment face aux

accusations des tenants du multiculturalisme qui, comme François Dubet, la taxent de n'être que "la culture des Français de souche de la classe moyenne". C'est peut-être pourquoi elle met aujourd'hui tant d'espoir dans le droit comme principe régulateur de la vie scolaire, dans le droit fil de la vision rawlsienne de la cohésion sociale. Il n'est cependant pas sûr que cela suffise à raffermir cette cohésion, ni même à restaurer l'ordre scolaire. Aucune société en effet ne peut tenir uniquement par le droit et sans s'appuyer sur une morale commune. Car le premier fonctionne sur la prudence et la crainte de la sanction ("la peur du gendarme" écrit Olivier Reboul¹⁰), alors que la seconde repose sur le travail de la raison et la construction d'une conscience et d'une volonté.

Demain, si elle veut mieux remplir une mission éducative que beaucoup de parents la pressent d'assumer plus franchement, sous la menace de se détourner plus nombreux vers l'école privée confessionnelle, l'École publique française a donc sans doute encore une petite révolution à accomplir : après le retour de l'autorité, porter celui de l'éducation morale ! Reste à concevoir quelle morale commune enseigner dans le respect de la diversité morale propre aux sociétés d'aujourd'hui. Comme les formes de l'autorité éducative se sont renouvelées, gageons que cette morale laïque reste pour une bonne part à définir. Marcel Conche nous propose comme horizon collectif celle des "droits et devoirs universels de l'homme¹¹". Quelle plus belle tâche éducative imaginer pour les enseignants de demain ?



-
- > ¹ “Les sentiments, la volonté, la conduite, voilà l’essentiel. Les façonner est l’objet de l’éducation proprement dite, fort distincte en cela de l’instruction.” Henri Marion, L’éducation dans l’Université, A. Colin, 1891, p.17
 - > ² A. Tschirhart, Quand l’État discipline l’École, l’Harmattan, 2004, pp. 143 et suivantes
 - > ³ F. Mayeur, Histoire générale de l’enseignement et de l’éducation, T3, NLF, 1981, p.530
 - > ⁴ “La surveillance est la garantie du système universitaire” écrit même A. Tschirhart, op. cit., p.167
 - > ⁵ A. Tschirhart, “Une histoire”, in Annales du concours externe de CPE, Vuibert, 2001, p.26
 - > ⁶ E. Prairat, La sanction en éducation, PUF, 2003
 - > ⁷ S. Milgram, La soumission à l’autorité, Calmann-Lévy, 1957
 - > ⁸ M. Gauchet, La démocratie contre elle-même, Gallimard, 2002
 - > ⁹ O. Galland et B. Roudet, Les valeurs des jeunes, L’Harmattan, 2002
 - > ¹⁰ O. Reboul, Les valeurs de l’éducation, PUF, 1992
 - > ¹¹ M. Conche, Le fondement de la morale, Éditions de Mégare, 1982

LMD : modèle français et convergence européenne

THIERRY MALAN, inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

Le processus de la Sorbonne-Bologne est, depuis 1998, un processus intergouvernemental de création d'un "espace universitaire européen" qui dépasse largement les frontières de l'Union européenne. Il a été présenté initialement en France comme un outil de renforcement de l'attractivité du système d'enseignement supérieur français pour les étudiants étrangers et de facilitation de la reprise, ou de la poursuite d'études et de la mobilité européenne pour les étudiants français, ainsi que comme un moyen d'introduire plus de fluidité entre les filières de l'enseignement supérieur dans le cadre national.

Ses caractéristiques principales sont :

- la mise en place d'un système de diplômes lisibles et comparables dans chaque pays et entre eux (LMD : licence - master - doctorat) avec pour la France un premier cursus pré-licence conduisant à une licence en trois ans (correspondant à "bachelor") et un second cursus post-licence conduisant au master et au doctorat ;

- la mise en place du système de crédits européen ECTS¹ et du supplément au diplôme² ;
- le développement de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur.

Toutefois la réforme LMD n'est pas une novation absolue ; elle est en continuité sur plusieurs points avec des initiatives antérieures :

- ■ ■ • dans le domaine international, avec des conventions, des recommandations, des dispositifs comme la convention de Lisbonne de 1997 sur la reconnaissance des qualifications (UNESCO/Conseil de l'Europe), le programme SOCRATES (Union européenne) avec la promotion de la mobilité par le programme ERASMUS), le supplément au diplôme (UNESCO/Conseil de l'Europe) ;
- en France, avec la rénovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, en particulier depuis l'arrêté du 9 avril 1997.

Sa nouveauté tient plus dans la facilité et le succès apparents de lancement et de développement d'un processus qui passe en quelques années de quatre à, aujourd'hui, 45 membres, et intéresse de nombreux pays bien au-delà de ses marges actuelles.

Il serait prématuré de prétendre évaluer aujourd'hui tous les effets de cette réforme sur le système français, voire juger de son succès ou de son échec, bien que plusieurs commentateurs critiques en soient déjà là : beaucoup d'intentions restent encore à concrétiser. Toutefois des éléments précis d'évaluation sont déjà disponibles sur sa mise en place, en particulier avec le rapport de l'IGAENR³ et celui commandité par l'ESEN au Centre de sociologie des organisations (CSD)⁴.

On peut apprécier les incidences du processus sur le système français d'enseignement supérieur surtout sur quatre points : la structure de l'enseignement supérieur ; la gouvernance ; l'évolution de l'offre de formation, la rénovation pédagogique, la vie universitaire ; le dispositif français d'évaluation.

La structure de l'enseignement supérieur

Le dispositif LMD manifeste la reconnaissance de l'utilité, par rapport aux situations les plus courantes dans le monde (et donc pour la lisibilité et l'attractivité du système français), d'une application générale du système de référence que constituent les certifications universitaires à tous les éléments qui composent l'enseignement post-secondaire français : le LMD a vocation à les insérer tous progressivement, y compris les formations hors Éducation nationale, dans une même architecture de grades et de diplômes universitaires.

L'aspect le plus souligné est qu'il conduit d'abord à rapprocher les grandes écoles (dans et hors champ de l'Éducation nationale) et les universités, à la fois par le fait de conférer de plein droit le grade de master aux titulaires du diplôme d'ingénieur et aux diplômés d'autres grandes écoles et par les nombreux rapprochements entraînés par l'engagement des écoles dans la délivrance du doctorat et la création d'une offre de masters, souvent en cohabilitation avec les universités. Le grade de master est ainsi devenu indispensable aux grandes écoles pour la visibilité internationale de leur cursus et donc leur attraction pour les étudiants étrangers.

Plus généralement, le rapprochement impliqué par le LMD met en mouvement l'ensemble des modes de formation relevant du ministère de l'Éducation nationale avec :

- l'insertion dans le dispositif des classes post-baccalauréat des lycées,

“ Quelles incidences sur le système d'enseignement supérieur français ? ”

CPGE et STS, par la conclusion de conventions avec les universités en vue de la recherche d'équivalences, de l'établissement d'attestations descriptives des parcours de formation, proposant des attributions de crédits ECTS permettant à l'établissement d'enseignement supérieur d'accueil, en fonction de ses prérequis, de mieux positionner les étudiants en poursuite d'études ;

- l'organisation des poursuites d'études des étudiants d'IUT et de STS dans des licences professionnelles ou des licences ;
- la révision des modalités d'insertion et d'organisation dans l'université de ses filières sélectives et de leurs critères de sélection : le premier cycle des études médicales (PCEM), les entrées dans les filières professionnalisées (MIAGE, IUP, IAE, etc.) ;
- la rénovation pédagogique dans le secteur de l'université à libre entrée et sélection différée (qui se manifeste par des taux d'abandon et d'échecs aux examens – non exclusifs de succès dans des réorientations – plus élevés que dans les filières sélectives à l'entrée).

Il a aussi vocation à s'appliquer aux formations extérieures au champ du ministère de l'Éducation nationale, relevant notamment :

- du ministère de la Santé, avec les discussions relatives à l'application du LMD aux études médicales, plus tardives en France que pour les autres études (comme dans la plupart des pays), et aussi à "l'universitarisation" des professions de santé⁵ ;
- du ministère de la Culture (diplômes des écoles d'architecture).

En bref, le LMD, par le biais de ces rapprochements, de l'application d'un système unifié de diplômes, des restructurations de filières, de leur plus grande diversification et de l'évaluation périodique des formations, pourrait devenir un levier de défragement, sinon d'unification, du système d'enseignement supérieur.

Il pourrait être un facteur d'une meilleure régulation et de la création de nouvelles bases pour un continuum plus régulier et acceptable qu'à l'heure actuelle des règles et pratiques de l'orientation/sélection entre les différents segments du système. Il pourrait contribuer alors à atténuer l'étrangeté (au moins telle qu'elle est vue de l'extérieur) et les effets pervers que constituent l'affichage d'une approche et d'une préférence françaises simultanément pour l'hypersélection en vue de l'excellence, et d'une sélection différée après une période de libre accès pour tous les bacheliers dans les formations sans conditions sélectives à l'entrée de l'université.

Toutefois le rapport de l'IGAENR a constaté que l'extension du LMD aux diverses formations (IUP, IUT, classes post-baccalauréat) est encore réalisée d'une manière inégale. Les particularismes demeurent, les inquiétudes de perte d'identité aussi, mais les références communes et les passerelles se développent. Les réactions des divers établissements concernés, les ajustements dans la mise en œuvre du LMD qui en résultent pour leurs modes de formation spécifiques, traduisent le souci légitime d'en tirer le meilleur parti, tout en conservant le meilleur



- ■ ■ de particularismes jugés, à tort ou à raison, comme des éléments essentiels de leur visibilité, de leur identité et de leur succès. De manière logique et cohérente dans l'esprit du processus de Bologne, la Conférence des présidents d'université a réaffirmé à plusieurs reprises la vocation de toutes ces formations à s'insérer dans l'ensemble de la nouvelle offre de formation des universités.

On peut penser que ces particularismes des institutions françaises, comme de celles des pays participants, resteront forts mais qu'ils s'atténueront et s'adapteront, en évoluant au contact du système commun, à toutes les autres formations. De ce fait, leur visibilité, leur identité et leur attractivité devraient se trouver plutôt renforcées qu'affaiblies.

La gouvernance de l'enseignement supérieur : le LMD favorise une nouvelle évolution de l'équilibre entre autonomie des établissements et régulation centrale

La mise en place du LMD ⁶ a inauguré des démarches originales par rapport aux habitudes françaises :

- le maintien des anciens diplômes, l'harmonisation européenne étant un "surlignage de certains niveaux", conservant les diversités et les particularités nationales ;
- un infléchissement important de la procédure d'habilitation, du fait du refus d'un cadrage initial par des marques nationales, tout en maintenant l'unité de la procédure pour garantir le caractère national des diplômes. La mise en place d'une nouvelle offre de formation dans le cadre du LMD est un

axe important du contrat quadriennal ;

- l'institution nouvelle des comités de suivi (licence professionnelle, licence, master), conçus comme des instances de régulation visant à garantir la cohérence globale du système. Leur mission est d'étudier les conditions de déroulement de la phase de mise en place des diplômes et de faire toute proposition utile à l'amélioration du dispositif. Les avis et les recommandations de ces comités, régulièrement publiés, constituent peu à peu à la fois des synthèses d'études de cas et un ensemble d'éléments de doctrine sur les modalités françaises spécifiques de mise en œuvre du processus de Bologne.

Le maintien sine die des anciens diplômes a sans doute été un élément important dans l'acceptation générale du nouveau système. La plus grande liberté d'initiative et d'innovation laissée dans la procédure d'habilitation a été à la fois saluée et critiquée. L'enquête CSO-ESEN montre que le manque de connaissance des critères d'habilitation pour les universités de la première vague, suivi d'un cadrage plus précis pour les suivantes, s'il a pu être gênant, en particulier quand il les a amenées à revenir sur certains de leurs choix, n'a pas été trop discriminant. Elle constate toutefois que c'est l'autonomie des disciplines qui s'est surtout manifestée dans la nouvelle offre de formation proposée à l'habilitation plutôt que celle des universités elles-mêmes.

Compte tenu des flottements qui demeurent dans la doctrine d'habilitation et des risques de rupture d'égalité des chances des étudiants en fonction

des pratiques des établissements, notamment en matière de modalités de contrôle des connaissances et de comptabilisation des ECTS, il y a attente d'une harmonisation, mais qui ne serait pas une normalisation.

Le rapport de l'IGAENR recommande ainsi que la DES complète les arrêtés de 2002 dans le sens d'une remise en ordre des formations avec l'organisation en domaines, mentions et parcours. Elle propose de préciser la doctrine en s'appuyant sur les travaux des comités de suivi et d'élaborer une charte permanente ou un cahier des charges du LMD, définissant les critères d'habilitation et se substituant aux circulaires annuelles. Elle s'interroge sur la question de l'utilité d'une expertise a priori des maquettes de formation proposées par les établissements dans le cadre du contrat et sur l'opportunité d'habilitier plutôt un établissement sur un grand champ disciplinaire et d'évaluer a posteriori la qualité des formations.

Malgré leur intérêt et le fait qu'ils contiennent des réflexions et des réponses sur de nombreuses questions débattues dans les universités, la mission de l'IGAENR a constaté que les travaux des trois comités de suivi sont encore peu connus. On peut penser que la nouveauté de ce dispositif n'est pas étrangère à sa relative méconnaissance.

Ces évolutions dans les pratiques de l'administration centrale devraient conduire à renforcer l'autonomie des établissements et la politique contractuelle ainsi qu'à conforter le rôle des

présidents d'université, comme en témoigne la variété des modes de pilotage de la réforme constatée par l'enquête CSO-ESEN. Toutefois, elle constate aussi qu'un des effets conjugués de l'urgence, notamment dans les établissements qui ont commencé les premiers la mise en place du LMD (avec peu de régulation interne et une grande liberté d'initiative) et des flottements de doctrine au niveau central aura plutôt conforté le pouvoir des disciplines et des universitaires, soucieux de maintenir des frontières ou d'améliorer des positions plutôt que de créer de nouvelles filières interdisciplinaires.

L'IGAENR constate la difficulté des universités et des services de scolarité à gérer l'organisation administrative de l'offre de formation du LMD, du fait de l'adaptation nécessaire pour les parcours de formation et le suivi individualisé des étudiants malgré l'expérience disponible en matière de formation continue et de validation des acquis.

L'impact sur l'évolution de l'offre de formation, la rénovation pédagogique, la vie universitaire

Le LMD est aussi un levier de réforme interne, pour la France comme pour les autres pays. Une partie des aspects de la réforme sont déjà familiers et peuvent être vus dans une perspective exclusivement franco-française, en continuité avec la "réforme Bayrou" (arrêté de 1997). Pour distinguer les apports propres au LMD, il serait utile de mieux évaluer le bilan des réformes précédentes comme la semestrialisation et la modularisation des enseigne-



“ Le LMD peut contribuer à rationaliser les méthodes d'évaluation ”

■ ■ ■ ments, la compensation, l'évaluation des enseignements par les étudiants. Le rapport de l'IGAENR a constaté ainsi que le contrôle des connaissances donne lieu à des interprétations variées et un alourdissement de la charge des examens, la semestrialisation ayant plutôt accélééré une tendance préexistante.

Quant à l'objectif de mobilité, il s'insère dans l'expérience du programme ERASMUS. Celui-ci est critiqué non sur le principe mais pour l'insuffisance du nombre et du montant des bourses, sur les inégalités sociales persistantes de ce fait et sur les difficultés rencontrées à insérer les unités acquises à l'étranger dans les cursus nationaux. Les étudiants sont donc encore peu mobiles par rapport aux objectifs affichés.

Les ECTS ont été élaborés depuis longtemps dans ce même cadre. Mais le rapport de l'IGAENR constate que la prise en compte du travail individuel de l'étudiant (un changement important pour la France par rapport à l'habitude de raisonner en temps "présentiel") est souvent mal, et très diversement, effectuée.

L'accent mis sur la "professionnalisation" des cursus s'insère dans le mouvement de longue durée qui a conduit à l'organisation par les universités de multiples filières professionnalisées. La réforme LMD, en particulier par le travail de description des formations et des diplômes en termes de compétences qu'elle implique dans la rédaction des projets d'habilitations et des annexes descriptives des diplômes et pour leur inscription au RNCP⁸, devrait

aider à rénover cette approche, bien que les filières professionnalisées existantes, fortes de leurs succès en matière de débouchés, puissent contester cette valeur ajoutée.

Mais le rapport de l'IGAENR et l'enquête CSO-ESEN constatent que le travail sur les compétences est souvent ignoré, que les responsables de la formation continue et ceux de la formation initiale travaillent peu ensemble d'une manière générale et que la participation des milieux professionnels à la refonte des diplômes reste faible.

Enfin on peut penser que les échanges européens sont de nature à faire évoluer l'importance et les modalités de la participation des étudiants à la vie universitaire⁹. Le rapport de l'IGAENR et l'enquête CSO-ESEN constatent néanmoins que les étudiants doivent être davantage impliqués dans l'élaboration de l'offre de formation et dans les processus d'évaluation.

L'impact sur le dispositif et les modes d'évaluation et de garantie de la qualité

Le processus de Bologne insiste sur les activités d'évaluation dans tous les domaines de l'enseignement supérieur, sur le développement de l'assurance qualité et de la coopération européenne dans ce domaine¹⁰. Il incite à fonder plus précisément le pilotage de l'enseignement supérieur sur l'auto-évaluation et l'évaluation externe. Il incite aussi à développer encore l'évaluation des enseignements et des formations "chantier encore ouvert" (rapport de l'IGAENR). Le LMD peut être un levier important

dans la rationalisation des méthodes et du paysage français de l'évaluation de l'enseignement supérieur : l'élaboration conjointe par le Comité national d'évaluation et l'IGAENR du "livre des références" en vue de le mettre en œuvre pour l'auto-évaluation correspondait déjà à un objectif du processus de Bologne.

Plus récemment, la création de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur¹¹ manifeste cet effort d'harmonisation du champ de l'évaluation. Autorité administrative indépendante, elle est chargée d'évaluer à la fois les établissements d'enseignement supérieur et les organismes de recherche, les activités de recherche, les formations et les diplômes des établissements d'enseignement supérieur et de valider les procédures d'évaluation des personnels des établissements et des organismes.

En conclusion, le LMD a entraîné le renouvellement d'approches déjà menées dans un contexte franco-français. Cette réforme est un outil de développement de l'autonomie des universités, même si l'enquête CSO-ESEN constate surtout actuellement le poids des disciplines plutôt que de l'université dans la recomposition de l'offre de formation, malgré l'investissement des présidents d'université dans la réforme, du fait en partie sans doute du flou du cadrage initial par le

ministère chargé de l'Enseignement supérieur.

Plusieurs objectifs du LMD susceptibles d'effets importants sur le modèle français, comme l'évaluation de la qualité ou la diffusion du supplément au diplôme, restent néanmoins encore surtout des virtualités.

Le rappel persistant du principe de subsidiarité et du nécessaire respect des diversités et des particularités nationales dans les négociations et l'application des engagements internationaux, le choix de la voie contractuelle dans la mise en œuvre au plan national, la concentration de la mise en place de la réforme sur les changements internes plutôt que sur l'ouverture européenne et internationale font que les spécificités françaises ne sont pas prêtes de disparaître ou d'être dissoutes dans le LMD. Celui-ci est simultanément un risque, par son aspect de révélateur des forces et faiblesses, et une chance de renouvellement pour les établissements. C'est aussi une occasion de reformulation du "modèle", et du "patriotisme pédagogique" français, dans le sens de plus de cohérence et de lisibilité et d'une plus grande aptitude à apprendre des autres, à identifier et à intégrer leurs "bonnes pratiques", aussi bien en France même que vis-à-vis des pays étrangers, dans la promotion vis-à-vis des étudiants étrangers comme dans la politique d'exportation de l'ingénierie éducative.



-
- > ¹ European Credit Transfer System.
 - > ² Ou annexe descriptive du diplôme.
 - > ³ Josette Soulas, Bibiane Descamps, Marie-France Moraux, Philippe Sauvannet, Brigitte Wicker. La mise en place du LMD (licence-master-doctorat). IGAENR, N°2005-031, juin 2005.
 - > ⁴ Stéphanie Mignot-Gérard et Christine Musselin “chacun cherche son LMD” : L’adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles. Synthèse du rapport CSO / ESEN (École supérieure de l’Éducation nationale), 2005.
 - > ⁵ Depuis les réflexions ouvertes par le rapport de la commission pédagogique nationale de la première année des études de santé (rapport Domitien Debouzie de juillet 2003), qui envisageait une réforme de la première année du premier cycle visant à la rendre commune à toutes les professions de santé, dont les formations préparatoires, validées diversement par un diplôme d’État, un BTS ou un certificat de capacité, se seraient vues de ce fait, en partie “universitarisées”.
 - > ⁶ Décret n° 02-482 du 8 avril 2002, portant application au système français d’enseignement supérieur de la construction de l’espace européen de l’enseignement supérieur, arrêté du 23 avril 2002 : études universitaires conduisant au grade de licence, arrêtés du 25 avril 2002 sur le diplôme de master et les études doctorales.
 - > ⁷ Harmonisation européenne. Document d’orientation. MENRT. Décembre 1998.
 - > ⁸ RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles.
 - > ⁹ Rôle actif de l’ESIB (Union des associations nationales d’étudiants en Europe) dans le cadre du processus de Bologne. Publications : Bologna with students’eyes 2005, The black book of the Bologna process, 2005.
 - > ¹⁰ ENQA (Réseau européen des agences d’évaluation de l’enseignement supérieur). Références et lignes d’orientation pour le management de la qualité dans l’espace européen de l’enseignement supérieur (traduction Comité national d’évaluation, 2006).
 - > ¹¹ Loi n°2006-450 du 18 avril 2006 (Articles L114-3-1 à L114-3-7 du code de la recherche).

Les classes préparatoires aux grandes écoles à l'heure de l'internationalisation de l'enseignement supérieur

CLAUDE BOICHOT, inspecteur général de l'Éducation nationale

Il est rare qu'en posant de mauvaises questions on arrive à faire émerger des solutions pertinentes. Or les questions biaisées sont légion quand il s'agit des dispositifs post-baccalauréat français. Les médias, notamment, se font périodiquement l'écho d'interrogations qui mettent ou remettent en cause l'existence même des filières explicitement sélectives que sont les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les grandes écoles. Ces "prépas", entend-on dire, ne sont-elles pas des dispositifs construits pour favoriser la reproduction des élites sociales ? Sont-elles vraiment efficaces, alors que leurs élèves sont ceux qui coûtent le plus cher au système éducatif ? Ne constituent-elles pas une spécificité franco-française ?

Ces questions, qui véhiculent autant d'idées reçues que de préjugés, mé-

ritent d'être examinées dans une démarche scientifiquement établie. En effet, il est temps pour notre pays de se poser de vraies bonnes questions, lui permettant de faire une entrée sereine dans les espaces européens ou mondiaux de la connaissance et de la recherche.

Les CPGE favorisent-elles la reproduction des élites sociales ?

Comme le montrent les conclusions du colloque organisé en 2002 à l'initiative de l'union des professeurs de spéciales, les classes préparatoires ne portent en elles-mêmes aucune fatalité de reproduction de l'élite sociale. Mais elles sont placées en sortie d'un cursus qui, loin d'assurer une sélection sur des critères de mérites scolaires dûment établis, a toutes les allures d'une "colonne à distiller" une certaine ségrégation sociale. Ainsi la DEP a

“ Il faut assurer la diversification sociale des élèves de prépas ”

- ■ ■ établi sur un suivi de cohorte l'évolution de la composition sociale des classes successives : la "concentration" des filles et fils de ceux qui savent décoder la culture scolaire y est explicite.

Or la démocratisation de l'enseignement est bien évidemment une exigence d'équité citoyenne. Il nous appartient d'assurer des conditions équitables pour tous les élèves et de mettre chacun d'entre eux sur un chemin qui le mène vers sa propre excellence. Aussi la Charte de l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence du 17 janvier 2005, les nombreuses conventions signées et les expériences actuellement menées témoignent-elles toutes d'une volonté collective de refuser le fatalisme social et de combattre les blocages culturels et psychologiques qui conduisent trop de jeunes à se détourner de voies ou de filières qu'ils considèrent comme n'étant pas pour eux.

Le système des grandes écoles et des classes préparatoires est souvent accusé d'être élitiste, ce qui est vrai, et antidémocratique, ce qui est faux. S'il est exact que les enfants de cadres et de parents occupant des professions intellectuelles supérieures représentent un pourcentage important des élèves des grandes écoles, ce phénomène est aussi présent, dans une moindre mesure, dans les troisièmes cycles universitaires. Par ailleurs, si on considère l'encadrement en général, le niveau de représentation (72 %) est le même dans les grandes écoles que dans les troisièmes cycles universitaires. Il s'agit donc bien là d'un

problème affectant l'ensemble de l'enseignement supérieur et non d'une faiblesse particulière du dispositif classes préparatoires-grandes écoles. On le constate d'ailleurs aisément si l'on veut bien se donner la peine de lire les statistiques et surtout d'examiner le nombre des diplômés à un niveau donné et non le nombre des étudiants inscrits en premier cycle.

Des études montrent que près de 80 % des élèves de CPGE étaient dans le quartile supérieur à l'évaluation d'entrée en 6^e. Ceci prouve, d'une part, que la sélection à l'entrée des classes préparatoires est bien fondée sur les capacités intellectuelles et, d'autre part, que les déterminismes socioprofessionnels ont déjà joué à l'entrée au collège. On remarque d'ailleurs l'influence de ces déterminismes tout au long du système d'enseignement : le problème est présent dès le cours préparatoire, où l'avantage des enfants de milieux favorisés est net quant à la reconnaissance des lettres et la maîtrise des concepts temporels.

L'ouverture sociale de l'enseignement supérieur impose donc de travailler en amont, afin d'éviter toute forme d'autocensure des bacheliers. Étayons ce raisonnement : il y a actuellement 38 % de boursiers en STS et en IUT, 28 % en DEUG et 18 % en CPGE. Comme aucun dossier de bachelier n'est éliminé sur le critère boursier/non boursier, on peut conclure que les bacheliers issus de milieux non favorisés choisissent majoritairement les filières courtes professionnalisantes au détriment de la filière CPGE-grandes écoles, qui leur apparaît comme un long tunnel de cinq

ans. Notons que la capitalisation des crédits ECTS va sans doute rassurer et attirer vers les CPGE des élèves qui les évitaient pour cette raison, alors que leur réussite y serait quasiment assurée ainsi que leur employabilité après l'intégration en grande école. Remarquons aussi que les boursiers préfèrent les filières de DUT et de BTS aux premiers cycles universitaires, qui, on le sait, n'offrent malheureusement pas une garantie d'emploi.

Les classes préparatoires aux grandes écoles sont des voies de formation qui ouvrent à ceux qui osent les emprunter des formes plurielles d'excellence. Elles sont aussi des lieux privilégiés de la démocratisation puisque la part du mérite scolaire y est déterminante. Il faut donc y assurer la diversification sociale en accompagnant ceux qui, en raison de leur environnement géographique, social ou culturel, s'autocensurent et n'osent pas entreprendre ces études. Les CPGE sont aussi des structures où l'encadrement est solide et personnalisé, avantage qui doit être offert à ceux qui en ont le plus besoin. Cela devrait d'ailleurs se traduire tout au long de la chaîne éducative.

L'accompagnement doit être engagé à partir de l'articulation entre la troisième et la seconde – point névralgique, s'il en est – et doit comporter, pour les élèves dont le mérite scolaire ou le potentiel de réussite est repéré et validé, du tutorat, une incitation à l'inscription en CPGE, des mesures facilitant le logement et les conditions d'études, et une bourse au mérite attribuée pour la totalité des études. Le tutorat individuel ou collectif pourrait

être mis en place au travers de l'opération qui mobilise 100 000 étudiants des grandes écoles et des universités de niveau bac + 3 pour parrainer et accompagner 100 000 élèves des quartiers défavorisés. Dans ce modèle, les étudiants assurent simplement la tête de cordée et ancrent la cohésion entre les origines sociales et ethniques.

Le dispositif existant des CPGE comporte un potentiel d'accueil supplémentaire de plusieurs milliers de places. Celui-ci pourrait bénéficier à des lycéens qui, de prime abord, n'envisagent pas cette voie. Évidemment, les procédures de sélection de ces lycéens ne sauraient s'écarter de l'exigence habituelle de niveau ou de mérite scolaire, sauf à ébranler rapidement la confiance mise dans l'engagement de la Nation envers ces jeunes méritants. La procédure actuellement en vigueur pour l'entrée en CPGE a été conçue dans un esprit de transparence et d'équité mais elle ne lève pas tous les blocages culturels et sociaux des élèves qui, jusqu'à l'obtention du baccalauréat, n'imaginent pas s'engager dans des filières d'études longues.

Elle s'opère avant les résultats du baccalauréat et doit naturellement être expliquée et s'appliquer à tous les lycéens. Cela pourrait faire l'objet d'actions de communication ciblées vers les lycéens boursiers avec mention au bac qui auraient "oublié" d'être candidats à l'entrée en CPGE lors de la première phase de recrutement. Ils seraient alors assurés d'avoir une offre de place assortie d'un accompagnement social personnalisé.



■ ■ ■ C'est dans ce sens qu'il faut comprendre les propos du Président de la République lors de ses vœux à la presse : "Les classes préparatoires aux grandes écoles devront accueillir un tiers d'élèves boursiers." Cette demande doit s'entendre comme un objectif collectif à atteindre et un indicateur de réussite et non comme un objectif en soi basé sur le principe des quotas. En effet, ce n'est pas sur la discrimination positive qu'une égalité des chances doit se fonder dans la durée, mais en prenant en compte la nécessité de mieux accompagner en amont les lycéens issus de milieux défavorisés. Une politique de quotas est souvent une façon de ne pas analyser les causes (le fait que les enfants des catégories socio-professionnelles supérieures soient favorisés est un véritable phénomène de société) et de se contenter de traiter uniquement les symptômes (il y a peu de boursiers en CPGE).

Ces actions concrètes doivent être en outre accompagnées d'une réflexion sur les internats et sur le financement des études. Que dire du manque de places dans les internats et de leur fermeture en fin de semaine et pendant les vacances scolaires ! Cette situation, gérable financièrement par des parents ayant un certain revenu, ne l'est pas pour tous et constitue donc un facteur clair de discrimination ! Attirer vers l'enseignement supérieur et y faire réussir des jeunes issus de milieux défavorisés suppose aussi que l'on soit en mesure de les soutenir dans un monde qu'ils connaissent peu et dont ils se persuadent trop vite qu'il n'est pas fait pour eux. Au lieu d'évoquer des classes préparatoires spéci-

fiques, ne vaut-il pas mieux réfléchir au rôle pédagogique que l'internat pourrait jouer, en répondant à leurs besoins en leur offrant un cadre de travail et d'études, en leur permettant soutien et ouverture sur le monde ?

Laissons-nous rêver à des IPRES, Internats pédagogiques de réussite dans l'enseignement supérieur, qui offriraient une aide au travail quotidien et à son organisation confiée à des étudiants de grandes écoles ou des universités, un suivi personnalisé en liaison avec ces tuteurs et des professeurs, des visites, des débats, des rencontres avec des "anciens" qui ont réussi, une aide et un suivi personnalisés assurés par des spécialistes de l'orientation et des assistants sociaux.

Enfin, pour lutter contre l'image du long tunnel de cinq ans et le fait qu'une interruption des financements casse brutalement le parcours sans que l'élève ait obtenu un diplôme professionnalisant, on pourrait envisager la création de bourses sociales d'excellence. Financées sur des fonds publics ou par un club d'entreprises, ces bourses seraient décidées pendant l'année de première du lycéen. Elles lui garantiraient une certaine somme pour la durée complète de sa scolarité dans le supérieur (jusqu'au niveau master) à la condition qu'il n'arrête pas ses études en cours de route. Comme les concours d'accès aux grandes écoles, et particulièrement les épreuves orales, coûtent cher à la cellule familiale, ce dispositif devrait être complété par l'exonération des frais d'inscription pour les boursiers et l'octroi de certaines

“ Ouvrir
les voies
d'excellence ”

aides matérielles. Il est en effet indispensable d'ouvrir les voies de l'excellence à ceux qui n'ont pas la chance d'évoluer dans un environnement familial économiquement fort ou culturellement porteur. N'excluons plus les talents qui tardent à s'épanouir en raison de blocages sociaux et cessons de priver les élites qui aspirent à exercer des responsabilités de la diversité des origines, garante de richesse intellectuelle !

Les CPGE sont-elles vraiment efficaces ?

Le philosophe Alain Renaut déclarait en 2002 que "30 % du budget du supérieur sont affectés à une population, celle des grandes écoles et de leurs classes préparatoires, qui ne dépassent pas 3 % du nombre total des étudiants". Ces chiffres, bien que non vérifiés et surtout non fondés, ont depuis été abondamment repris, alors que tous les éléments objectifs existent dans les bases de données actualisées.

C'est ainsi, notamment, que la lecture des différents "Comptes de l'Éducation" permet de construire une valeur dite du coût total par étudiant dans les dispositifs comme les CPGE, les STS, les IUT et les universités. Le coût des formations post-baccalauréat est calculé en prenant en compte les horaires de ces classes, le statut des enseignants et les taux d'encadrement constatés. Le calcul de ce coût prend également en compte des activités d'enseignement, mais aussi d'hébergement et de restauration, une part des activités de la centrale, des frais de transports, etc. Une fois déterminé, le coût global est divisé par les effectifs inscrits correspondant.

Or, si l'on prend le cas des universités, la connaissance de la réalité précise des inscrits fait problème. En effet, dans certaines filières universitaires, l'évaporation est très forte dès les premières semaines, alors que l'inscription vaut statut d'étudiant sans autre obligation d'assiduité. En outre, sont comptés dans les effectifs tous les étudiants de CPGE, alors que ceux-ci sont inscrits dans des structures universitaires pour "bénéficier" d'équivalences et que, comme le relève un récent rapport de l'inspection générale des Finances, ils ne représentent aucune charge d'enseignement. Aussi serait-il opportun de rapporter les dotations aux étudiants présents aux examens, voire aux diplômés. Dans ces conditions, on peut s'accorder pour affirmer que 10 % des effectifs des enseignements supérieurs CPGE et grandes écoles consomment entre 20 et 25 % du budget et forment 26 % des diplômés de l'enseignement supérieur long.

Par ailleurs, il faut souligner que l'activité d'enseignement représente à elle seule 85 % du coût d'un étudiant en CPGE et que 80 % du surcoût des étudiants de CPGE par rapport à ceux des universités est dû à la différence de coût en personnel enseignant. Ce dernier a d'ailleurs beaucoup changé. Les professeurs des CPGE scientifiques notamment, s'ils continuent d'être recrutés parmi les agrégés souvent les plus brillants, sont aujourd'hui massivement titulaires d'un doctorat. Complètement centrés sur leurs enseignements et sur la réussite de leurs étudiants, ils n'en sont pas moins formés et habilités à la démarche de recherche scientifique ; dans le cas



■ ■ ■ des sciences pour l'ingénieur, ils entretiennent des échanges fréquents avec les opérateurs industriels les plus avancés en recherche et développement. Par ailleurs, les flux de places offertes aux concours dans les voies scientifiques et de management, supérieurs en nombre aux flux des candidats ont largement contribué à donner sa meilleure dimension à la formation dispensée. Bref, l'acceptation de la "prépa", conçue simplement comme le lieu où l'apprend à sauter l'obstacle des concours, est maintenant complètement et heureusement dépassée ; ce que ne savent pas toujours ceux qui condamnent les CPGE, après y être passés... il y a plus de dix ans au moins, avant d'en retrouver les vertus pour construire la trajectoire de formation et d'insertion de leurs propres enfants.

Les CPGE constituent-elles une spécificité franco-française ?

Les "détracteurs" des grandes écoles et des classes préparatoires soulignent souvent cette originalité française et l'absence dans d'autres pays de la dualité écoles/universités. Cette affirmation est tout simplement fautive car l'originalité de l'enseignement supérieur français ne réside pas dans l'existence d'un système dual, où se côtoient écoles et universités : c'est le cas en Allemagne avec les Fachhochschulen et aux États-Unis avec les community colleges. La différence principale est qu'en France les formations considérées comme les plus exigeantes et sélectionnant les étudiants les plus brillants sont celles des écoles, contrairement à ces autres pays où la voie royale est celle des études longues à l'université.

La dualité n'est pas entre universités et grandes écoles. Il n'y a pas de grandes écoles en médecine, en pharmacie, en odontologie, en droit, en STAPS, voire, mais pour d'autres raisons, en lettres, en histoire, en géographie, en philosophie (ce ne sont pas les flux réduits des écoles normales supérieures ou du corps des géographes qui peuvent avoir un impact quelconque). Les seules dualités se situent en sciences, dures, économiques, même pas sociales ! Quantitativement, ceci ne représente que deux secteurs face à huit ou dix. Il faut donc arrêter de prendre tous ces domaines en otages dans un "conflit" qui n'est pas le leur. La comparaison internationale doit porter sur ce qui est comparable : des formations avec des débouchés professionnels avérés et des flux correspondants.

Un paramètre a ici une importance décisive, c'est la capacité à sélectionner et finalement à orienter de façon claire et non pas par la méthode sournoise et perverse de l'échec. Ainsi l'accès sans sélection à l'université quand 15 % d'une classe d'âge réussit sa sortie du secondaire (cas de la Suisse, l'Allemagne et le Royaume-Uni ont atteint la barre des 30 % récemment) n'est pas le même quand il s'agit, comme en France, de 65 %. En Allemagne, il n'existe pas de sélection à l'entrée, mais un flux de sortie adapté au marché de l'emploi. La raison en est simple : les professeurs sont par nature ambitieux pour leurs étudiants, ils peuvent donc relever le niveau de leurs exigences tant que le flux de sortie ne pose pas de problème d'embauche. Selon les pays, il y a donc sélection ou pas.

Le débat autour des comparaisons entre pays conduit souvent à rapprocher les institutions qui dégagent une forme d'élite. La vérité est que tout pays sait sélectionner et former la petite fraction d'une classe d'âge à très haut pouvoir d'abstraction qui, a priori, sera à long terme en charge des plus hautes responsabilités. En France, ce sont les grandes écoles qui jouent ce rôle, ainsi que les filières médicales et juridiques ; en Grande-Bretagne, les filières les plus prestigieuses sont plutôt l'histoire, la littérature, la philosophie ; aux États-Unis, le droit, la médecine et le "business" ; en Inde, les ingénieurs en électronique et informatique, et, mieux encore, ceux qui ont complété leurs cursus dans un Indian institute of management, où seulement 200 places sont disponibles pour 20 000 à 50 000 candidats ! Ces modèles de production de la connaissance, d'une part, d'identification et de préparation de hauts responsables, d'autre part, sont caractéristiques d'un pays en relation étroite avec son histoire, le rapport à l'origine familiale et l'organisation de l'enseignement secondaire.

Ces subtilités, trop méconnues des étudiants qui entrent dans l'enseignement supérieur, sont en revanche familières aux entreprises internationales, qui savent très bien où recruter les bons candidats, et aux institutions universitaires de niveau international qui savent parfaitement repérer leurs pairs.

Plus largement, il n'est pas sûr que le modèle international de référence de

l'enseignement supérieur existe. Les universités américaines sont puissantes, riches, organisées, nombreuses, parce que le pays, à l'échelle d'un continent, dispose d'un modèle universitaire unique et qu'elles ont joué un rôle majeur dans l'histoire de l'émancipation intellectuelle. Les pays européens comme les pays asiatiques montrent une grande diversité des systèmes d'enseignement supérieur.

Certaines grandes écoles françaises sont bien identifiées comme des institutions d'élite par les meilleures universités américaines, dès que celles-ci ont accueilli leurs étudiants en échange ! Ceci nous amène à la constatation, partagée par Mme Della Bradshaw rédactrice en chef "Business Education" du *Financial Times*, que, dès que les deux années de CPGE seront réellement lisibles dans le panorama LMD, alors le système CPGE-grandes écoles sera encore plus fort car la qualité de la formation généraliste des grandes écoles est plébiscitée dès qu'il est décodé.

Par ailleurs, le réseau de nos établissements scolaires à l'étranger, qui est un outil unique, doit présenter un front avancé de notre système post-baccalauréat dans toutes les régions du monde, en offrant par exemple des CPGE, au moins en première année, accessibles à tous les élèves étrangers qui auront par ailleurs entamé en classe de seconde une étude de la langue et de la culture françaises.

Les déclarations de la Sorbonne, de Bologne et de Prague avaient pour but d'harmoniser les niveaux de sortie des



■ ■ ■ formations pour leur donner une compatibilité au sein de l'Europe et une visibilité hors de l'Europe. Il n'a jamais été question d'uniformiser l'extraordinaire diversité de nos systèmes universitaires pour bâtir une Europe plus forte : ce serait aussi stérile que de vouloir désormais ne pratiquer qu'une seule langue parce que nous avons créé l'euro. Dans chaque pays, l'enseignement supérieur est construit en cohérence avec l'enseignement secondaire qui le précède, avec la conception de la liaison entre formation et entreprise, enfin avec les rôles respectivement attribués aux structures collectives d'enseignement et aux familles vis-à-vis de la formation.

Si l'on accepte donc de reconnaître la diversité des modèles d'enseignement supérieur, si l'on observe que la dualité écoles/universités n'est pas une exclusivité française, alors on peut apprécier l'originalité française du système classes préparatoires et grandes écoles, qui offre à notre pays une filière où se conjuguent la plus grande sélection et la meilleure ouverture culturelle et pluridisciplinaire.

En conclusion, notre système porte des atouts qui reposent sur l'originalité d'une alternance entre la théorie et l'expérience professionnelle, qui accélère chez les étudiants l'aptitude à être opérationnel et la capacité à penser la complexité et l'interaction des systèmes. Cette expérience professionnelle intégrée aux études (et non consécutive aux études comme c'est le cas dans les modèles américain, anglais, italien ou allemand) contribue à développer plus tôt leur maturité professionnelle. Les

ingénieurs français sont connus et admirés dans le monde grâce à ces quatre caractéristiques : la sélection, l'entraînement au travail, la large culture, la capacité d'intégration.

L'objectif est de faciliter l'employabilité des diplômés en Europe et d'accroître la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur vis-à-vis du reste du monde. Cette intention doit être abordée positivement, en valorisant les points forts des formations actuelles. L'avenir de l'Europe est en cause, car toute dégradation des meilleures formations conduirait à un affaiblissement de notre compétitivité économique, industrielle et culturelle. Dans un monde où les activités se globalisent, la maîtrise du savoir et de l'éducation est essentielle pour qu'un pays garde une forte valeur ajoutée technologique.

Le supplément au diplôme doit être un instrument permettant de valoriser les qualités de nos formations : il est fondamental de veiller à ce que les textes permettent de bien faire figurer toutes les indications utiles, tels que le volume et la diversité des connaissances acquises, les caractéristiques des méthodes pédagogiques suivies avec leurs résultats en matière d'acquisition de méthodes de travail. Nous revenons par là au problème crucial de l'intégration des CPGE et plus largement des filières dites courtes dans le LMD et dans le champ de délivrance des ECTS comme outil de sécurisation des parcours réputés longs, surtout pour faciliter l'accueil des étudiants de milieux sociaux les plus fragiles. Cette exigence est bien une exigence d'équité citoyenne.

Les spécificités du financement de l'éducation en France

JEAN-RICHARD CYTERMANN, inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

Les caractéristiques du financement de l'éducation en France sont maintenant bien connues. Notre pays est un des pays développés qui consacrent une part importante de la richesse nationale à l'éducation. Mais cet effort réel est réparti de manière très spécifique. L'enseignement secondaire, et notamment l'enseignement en lycée, est un des plus coûteux au monde alors que notre effort pour l'enseignement primaire est, au mieux, comparable à la moyenne de l'OCDE et que notre effort en matière d'enseignement supérieur est inférieur à cette moyenne et loin derrière les pays les plus avancés en matière d'innovation ¹.

Ces données sont maintenant disponibles depuis une quinzaine d'années, grâce aux documents produits par l'OCDE (Regards sur l'éducation) et la direction de l'évaluation et de la prospective à travers *L'État de l'École*. Elles ont d'abord été avant tout utilisées dans des débats techniques, notamment à l'occasion de discussions budgétaires ². Le débat a maintenant pris un tour plus public depuis quelques années, notamment à propos du financement de l'enseignement supérieur en France. Ainsi, le rapport du Conseil d'analyse économique, sur "Éducation et Croissance" soulignait le sous-financement

de l'enseignement supérieur, considéré comme un risque pour la capacité d'innovation de notre pays ³. Le développement des classements internationaux, et notamment le classement de Shanghai, a également, quelles que soient leurs limites méthodologiques, mis en lumière la situation difficile de nos universités.

Après avoir rappelé les résultats des comparaisons internationales en matière de financement de l'éducation, nous essaierons d'analyser les facteurs qui conduisent à ces différences en matière de structure de financement.

■ ■ ■ **Un effort supérieur à la moyenne des pays développés, une répartition atypique entre ordre d'enseignements**

> **Un effort supérieur à la moyenne**

La France reste, après les États-Unis, un des grands pays de l'OCDE qui dépense le plus pour l'éducation.

Notons, en revanche, que la part des dépenses d'éducation dans le total des dépenses publiques, avec 11 %, semble inférieure en France à la moyenne des pays de l'OCDE (12,9 %) et nettement inférieure à celle des pays anglo-saxons et scandinaves⁵. Ce chiffre est peu connu, dans la mesure où la référence est le budget de l'État, dont l'Éducation est le principal poste.

Dépenses d'éducation (formation initiale)
par rapport au PIB 2002

Pays	% PIB	% dépenses publiques
États-Unis	7,2	11,2
Suède	6,9	13
France	6,1 ⁴	11,0
Finlande	6,0	12,7
Australie	6,0	14,3
Royaume-Uni	5,9	12,6
Moyenne OCDE	5,8	12,9
Allemagne	5,3	9,8
Pays-Bas	5,1	10,6
Espagne	4,9	11,1
Italie	4,7	9,9
Japon	4,7	10,6

> **Une répartition atypique entre ordre d'enseignement**

Si cet effort reste important, il est réparti de manière tout à fait atypique entre les différents ordres d'enseignement. Dans aucun autre pays, l'écart entre le coût d'un élève du primaire et celui d'un élève du secondaire n'est aussi grand et l'écart entre le coût d'un élève du secondaire et celui d'un étudiant aussi faible⁶. Cette structure particulière de financement révèle des choix implicites en faveur du secondaire et notamment des lycées et au détriment de l'enseignement supérieur et, partiellement, de l'enseignement primaire. Les écarts entre coût du secondaire et

Pays	Primaire ⁽¹⁾	1 ^{er} cycle secondaire	2 nd cycle secondaire	Ensemble secondaire ⁽²⁾	Supérieur ⁽³⁾	1/2	3/2
États-Unis	7049	8669	9607	9098	20545	0,73	2,14
Suède	7143	7075	7670	7400	15470	0,96	2,08
Royaume-Uni	5150			6505	11822	0,79	1,81
Finlande	5087	8197	6455	7121	11768	0,71	1,66
Japon	6117	6607	7274	6592	11716	0,92	1,76
Allemagne	4537	5667	9835	7025	10999	0,63	1,57
France	5033	7820	9291	8472	9276	0,60	1,09
Espagne	4592			6010	8020	0,74	1,33
Italie	7231	8073	7221	7568	8636	0,95	1,14
Moyenne OCDE	5313	6089	7121	7002	10655	0,76	1,52

coût de l'étudiant se sont amplifiés depuis 1980. Le coût d'un élève du second degré a augmenté de 70 %, alors que celui de l'étudiant n'a augmenté sur la même période que de 30 %. Ce résultat n'était pas évident intuitivement, mais l'écart s'est amplifié, y compris pendant des périodes où un effort important d'accroissement du budget de l'enseignement supérieur était affiché (1988-1993 notamment).

Pour l'enseignement supérieur, le coût est un coût toutes filières confondues et ce coût moyen cache des disparités importantes. Si ce coût moyen de l'étudiant est égal à celui du lycéen, le coût de l'étudiant universitaire, hors IUT et écoles d'ingénieurs, est à peine égal au coût du collégien, ce que l'on ne retrouve dans aucun autre pays. Ce coût de l'étudiant universitaire est la moitié de celui de l'étudiant en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Le coût d'un étudiant de très grandes écoles est dix fois plus élevé que celui d'un étudiant de premier cycle littéraire et juridique ^{7 8}.

L'interprétation des écarts combine facteurs techniques et politiques

Cette structure de financement révèle des choix implicites en faveur du secondaire et notamment des lycées. Il s'agit d'analyser maintenant ces écarts

> Pourquoi notre enseignement secondaire est-il cher ?

• Sachant que le coût de l'Éducation est, pour l'enseignement scolaire, à 90 % un coût de personnel, le coût important du secondaire français par rapport au primaire peut être analysé au regard des différents facteurs qui déterminent ce

coût : salaire des personnels, temps de service des enseignants, volume d'enseignement dispensé, taux d'encadrement des élèves et, enfin, "importance" des personnels d'accompagnement (non enseignants).

• L'explication ne tient pas aux salaires des enseignants. Les salaires français des enseignants sont légèrement inférieurs à la moyenne de l'OCDE en début de carrière et supérieur à cette moyenne en fin d'exercice. La France – et l'on retrouve là les caractéristiques atypiques de notre grille de la fonction publique – est sans doute le pays où l'écart entre les rémunérations en début et en fin de carrière est maximal : près de 100 % dans le primaire et 90 % dans le secondaire, contre 80 et 70 % aux États-Unis, 50 % au Royaume-Uni, et 15 et 25 % en Finlande. Si l'on prend le ratio salaire de base brut/PIB par habitant, qui permet de comparer les statuts salariaux des enseignants, le ratio est, au bout de quinze ans d'exercice, sensiblement inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE ⁹.

• L'écart entre le primaire et le secondaire et le coût élevé du secondaire tiennent sans doute beaucoup aux temps de service des enseignants : le service d'enseignement est un des plus élevés de l'OCDE pour l'enseignement primaire (900 h en France contre 795 h pour la moyenne de l'OCDE et 684 h pour la Finlande) ; la situation est inverse pour l'enseignement secondaire avec 600 h, soit un chiffre inférieur à la moyenne de l'OCDE, égale à 660 h.

• Le nombre d'heures d'instruction dans l'enseignement public est, dans



■ ■ ■ le primaire comme au collège, sensiblement supérieur à la moyenne de l'OCDE, sans qu'il y ait de lien apparent entre le volume d'heures reçues par les élèves et les résultats aux évaluations internationales, les élèves finlandais, lauréats de ces évaluations, recevant un volume d'heures inférieur de 25 % à celui que reçoivent les élèves français. Mais, de ce point de vue, l'enseignement français est coûteux, ceci étant en partie lié aux lycées, où le nombre de matières enseignées est plus important que dans d'autres pays.

- Les différences d'encadrement des élèves expliquent bien évidemment les écarts. Notre pays est encadré comme la moyenne dans le primaire, mais possède l'un des meilleurs taux d'encadrement dans le secondaire. Le taux d'encadrement le plus utilisé pour les comparaisons internationales est le rapport du nombre d'élèves et du nombre d'enseignants. Il s'agit d'un indicateur synthétique qui ne correspond pas évidemment à une situation réelle devant la classe, ni à la perception des acteurs du système éducatif, mais qui mesure bien les moyens d'enseignement mis devant les élèves. L'autre indicateur utilisé est le nombre d'élèves par classes ou divisions, le plus communément admis dans le dialogue social interne, mais qui ne tient pas compte des dédoublements ou des options.

Notons que des pays à taille de classe identique dans les collèges (24 élèves en France, Allemagne et Royaume-Uni) ont des taux d'encadrement respectivement de 1 enseignant pour 13,7, 15,7 et

17,6 élèves, ce qui montre le caractère relativement coûteux de notre organisation pédagogique. Notre taux d'encadrement est de 19,4 pour le primaire, contre 16,5 pour la moyenne des pays de l'OCDE, de 13,7 dans les collèges contre 14,3 et de 10,6 en second cycle contre 13 pour la moyenne des pays de l'OCDE¹⁰. C'est bien la diversité et la complexité du lycée et du Lycée professionnel qui semblent être les facteurs discriminants du coût élevé du second cycle français.

- Ajoutons à cela, pour le second degré, la multiplication de personnels qui, en France, exercent des missions accomplies dans d'autres pays par les enseignants eux-mêmes (documentation, surveillance, orientation) et que l'on ne retrouve que très peu dans le primaire. Même si les données sont incomplètes et existent pour un petit nombre de pays, la France est le pays où les personnels de soutien spécialisé sont les plus nombreux¹¹.

> Pourquoi notre enseignement supérieur est-il si peu financé ?

Notre enseignement supérieur est avant tout un enseignement supérieur public. Paradoxalement, et contrairement à d'autres pays, la part de l'enseignement privé est plus importante dans le secondaire que dans le supérieur, contrairement aux États-Unis, au Royaume-Uni et au Japon. Non seulement les universités sont publiques, mais aussi la plupart de ses grandes écoles les plus prestigieuses. Même les écoles de commerce et de gestion, considérées comme privées, dépendent des établissements publics que sont les chambres de commerce.

- L'enseignement est donc non seulement quasi gratuit pour la plupart des filières, y compris les plus prestigieuses, à l'exception des écoles de commerce, mais dans trois des plus grandes écoles (ENS, ENA, Polytechnique), les élèves sont rémunérés alors qu'ils proviennent essentiellement de milieux favorisés.

- Inversement, les ménages et les entreprises participent peu au financement de l'enseignement supérieur. Le recours à une hausse des droits d'inscription est considéré comme un sujet explosif. Les entreprises aident peu, sous forme de taxe d'apprentis-sage ou de contrats de recherche, dont le volume reste désespérément étale. Il n'y a pas en France, y compris chez les anciens élèves de grandes écoles, cette tradition des dons et du mécénat qui fait la force des universités américaines¹².

- Notre système est gratuit mais dépense peu pour l'aide sociale, limitée à des bourses d'un montant moyen faible et à des dispositifs fiscaux (demi-part fiscale pour enfants étudiants) et sociaux (ALS) partiellement antiredistributifs, ce qui a fait dire à une étude internationale que l'enseignement supérieur n'était pas plus accessible en France qu'aux États-Unis¹³.

- Au bout du compte, les financements publics sont les seuls vraiment disponibles, compte tenu de la compétence d'État en manière universitaire, même si les collectivités territoriales ont apporté 50 % des investissements immobiliers. Or, ces financements sont à allouer dans des périodes où les ressources budgétaires sont plus rares, alors que

l'accroissement de la scolarisation du second degré s'est construite en partie pendant des périodes budgétaires plus fastes. La période 1988-1993 illustre bien ces difficultés. Malgré la revalorisation des personnels enseignants du premier et du second degrés, le budget du supérieur, affiché comme priorité, a augmenté plus rapidement avec des créations d'emplois, un plan de revalorisation des carrières, un plan social étudiant et le plan Université 2000 d'investissement immobilier. Malgré cela, le coût de l'étudiant est resté stable, compte tenu de la croissance des étudiants, et le coût de l'élève a explosé sous le double effet de la revalorisation et de la baisse des effectifs avec maintien, voire légère augmentation, des moyens. Il est plus facile d'améliorer le coût unitaire par maintien des moyens quand les effectifs baissent.

- L'absence de données comparatives sur les salaires des enseignants, du supérieur notamment, ne permet pas de différencier les différents éléments du coût de l'étudiant. Les seules données disponibles, et pas toujours d'une cohérence parfaite, portent sur les taux d'encadrement. Avec un taux moyen d'un enseignant pour 18 étudiants, la France est loin de la moyenne des pays de l'OCDE avec un enseignant pour 15 étudiants. Et encore ce chiffre n'est qu'une moyenne avec les situations extrêmes d'un enseignant pour 6 étudiants dans certaines grandes écoles à un enseignant pour 40 à 50 étudiants en lettres ou en droit.

- Ces derniers chiffres montrent bien le caractère dual de notre enseignement supérieur et ses conséquences. La plupart des décideurs politiques et écono-



- ■ ■ miques ne sont pas passés par l'université et n'y envoient pas leurs enfants, qui fréquentent comme eux les classes préparatoires et les grandes écoles, alors que le lycée concerne tout le monde. Ils ne sont pas intéressés par l'université, même si l'on prend conscience maintenant des inconvénients d'un vivier trop restreint des élites. Il faut ajouter que le poids des organisations syndicales enseignantes est nettement plus faible dans le supérieur que dans le secondaire¹⁴ et, au dire de certains observateurs, ce facteur a pesé sur cette répartition des financements.
- L'évolution actuelle du débat public tend à déplorer ce caractère atypique de notre structure de financement de l'éducation et nous inciterait à nous rapprocher d'autres modèles. Dans le contexte contraint des finances publiques, cela signifie sans doute redéployer des emplois du scolaire vers le supérieur¹⁵ sachant qu'un transfert de 4 000 emplois représente 0,5 % des moyens du scolaire, mais 5 % de ceux du supérieur. Ce transfert n'a été effectué qu'une fois, pour le budget 1996, après la crise étudiante de l'automne 1995.

-
- > ¹ Cet article est, pour ses grandes lignes, tiré de la notice, ayant le même objet dans le *“Système éducatif en France”*, sous la direction de Bernard Toulemonde, in les notices de La documentation française, Paris, 2003, mise à jour 2006.
 - > ² L’auteur de cette note a utilisé ces données à l’occasion de la préparation du budget 1992. Les tableaux comparant les coûts et les taux d’encadrement par niveau ont été joints à l’argumentaire sur le plan pluriannuel de recrutement en 2000. Et le choix de la grille horaire des lycées comme thème des audits de modernisation repose bien sur l’idée du coût élevé de notre enseignement en lycée.
 - > ³ Aghion (P), Cohen (E), *“Éducation et croissance”* - Rapport du Conseil d’analyse économique n° 46 La documentation française, Paris 2004.
 - > ⁴ Ce chiffre est différent de celui publié par la DEP pour la dépense intérieure d’éducation (DIE), chiffre qui englobe la formation continue mais pas la recherche universitaire, contrairement au calcul fait pour l’OCDE.
 - > ⁵ Il est logique, pour mesurer l’effort public, de considérer l’ensemble budget de l’État - budget des collectivités locales, dépenses de sécurité sociale. La part relativement modeste de l’éducation dans les dépenses publiques en France est due au poids croissant des dépenses sociales, et notamment de santé, alors que le poids du budget de l’État dans les dépenses publiques a baissé.
 - > ⁶ La dépense d’enseignement supérieur en France est minorée compte tenu de la non-prise en compte, au titre de la recherche universitaire, des moyens apportés par les grands organismes dans leurs unités mixtes de recherche avec les universités et de la non-prise en compte de dépenses fiscales et sociales comme l’allocation de logement à caractère social (ALS). Ces corrections ne changeraient pas fondamentalement les écarts entre pays et entre ordres d’enseignement. Cf. M. Demeuse, J.R. Cytermann *“La lecture des indicateurs internationaux en France”*, rapport établi à la demande du HCEE, pp. 36-37.
 - > ⁷ Cf. S.Zuber *“Évolution de la concentration de la dépense publique d’éducation en France : 1900-2000”* in *Éducatifs & Formations*, n° 70, pp. 97-106.
 - > ⁸ C’est sur ces comparaisons, à la fois internationales et entre filières du supérieur, que la Conférence des présidents d’université a, lors de son colloque de Lyon, chiffré le besoin de rattrapage.
 - > ⁹ Regards sur l’Éducation, OCDE 2005, Tableau D3, pp. 392-393.
 - > ¹⁰ Le caractère coûteux de notre enseignement en lycée apparaît encore plus, si on examine l’indicateur sur la taille des structures (E/S) non disponible sur le plan international et qui tient compte des dédoublements et des options en petit groupe.
 - > ¹⁰ Regards sur l’éducation, OCDE 2005, Tableau D2.3, p. 377.
 - > ¹² Ces dons, considérés comme ressources privées, sont en partie financés par des exemptions fiscales, exemptions qui peuvent être assimilées à des dépenses publiques.
 - > ¹³ Global Higher Education Rankings .Affordability and Accessibility in Comparative Perspective 2005, accessible sur www.educationalpolicy.org/pdf/Global2005.pdf
 - > ¹⁴ Cela a été esquissé, par exemple, lors d’une journée du CERC, sur Éducation et redistribution. Et quand a été décidé en 2000, le plan pluriannuel de recrutement, il a fallu convaincre le ministre que l’effort prioritaire n’était pas à faire sur le second degré mais aussi sur le supérieur, à une époque où il fallait se réconcilier avec le principal syndicat du second degré.
 - > ¹⁵ A noter que Marie-Duru Bellat, dans son livre récent sur l’inflation scolaire, met en doute cette nécessité et considère plutôt que des moyens supplémentaires devraient être mis pour faciliter l’acquisition du socle commun de compétences.

Décentralisation : y a-t-il une exception française ?

Les enseignements des comparaisons internationales

NATHALIE MONS, université de Grenoble II

Alors que, en éducation, les réformes de décentralisations politique et administrative touchent aujourd'hui tous les pays de l'OCDE, sans exception, les nombreux rapports ou recherches qui se sont penchés depuis une vingtaine d'années en France sur les réformes dans ce domaine soulignent avec continuité les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de cette nouvelle organisation décentralisée du système éducatif français.

La rupture, en effet, avec la tradition jacobine ne semble pas aisée. Même si la période 2004-2006 pourrait constituer une étape charnière vers davantage d'élan local, faut-il voir dans cette résistance à la gouvernance locale une exception française ? Pour apporter quelques éléments de réflexion sur cette question, il est nécessaire de dresser tout d'abord un panorama général des réformes de décentralisations politiques et administratives menées dans les pays de l'OCDE depuis une vingtaine d'années, avant de mener une analyse plus fine par compétences.

Des modèles pluriels de décentralisation : il n'y pas d'exception française

Schématiquement, la construction des systèmes scolaires a traditionnellement opposé deux grands modèles de répartition des pouvoirs, le modèle centralisé dont la France est l'archétype et les systèmes fédéraux dont les grands pays anglo-saxons (États-Unis, Australie...) sont emblématiques.

La multiplication des réformes de décentralisation en éducation dans tous les pays de l'OCDE depuis les années 80 a enrichi cette typologie traditionnelle. On peut aujourd'hui

distinguer, aux côtés du schéma fédéral, trois familles de systèmes éducatifs nouvellement décentralisés. De par ses caractéristiques, la France s'inscrit dans un premier modèle que nous qualifierions de "décentralisation minimale". Elle se révèle ainsi moins ambitieuse dans ses objectifs de décentralisation que les pays composant la famille de la "décentralisation collaborative", attachés à un équilibre dans la répartition des pouvoirs entre anciens et nouveaux acteurs du champ éducatif. Elle se révèle plus encore en retrait par rapport aux États ayant adopté le schéma de la "décentralisation volontariste" résolument orientés vers une gouvernance locale extrême. Pour autant, la France s'inscrit bien dans une famille institutionnelle et ne se situe donc pas sur une trajectoire solitaire.

> Le modèle de la "décentralisation minimale"

Aux côtés de la France, au sein de l'OCDE, on peut classer dans cette famille les pays dans lesquels les forces centripètes l'emportent encore sur les forces décentralisatrices : le Portugal, la Grèce, le Luxembourg, le Japon et la Corée. Ce schéma, que nous qualifions de "décentralisation minimale", parce qu'il se rapproche le plus de l'organisation traditionnelle centralisée, concerne aujourd'hui un quart des pays de l'OCDE. La France n'est donc pas dans une situation singulière.

Dans ce modèle, l'État central, à travers le plus souvent le ministère de l'Éducation et une administration déconcentrée plus ou moins autonome, défi-

nit les règles de fonctionnement dans tous les domaines : la pédagogie (programmes centralisés, examens externes nationaux, parfois participation au choix des manuels), la gestion des ressources humaines (certification nationale ou concours pour le recrutement des enseignants, grilles de salaires centralisées, conditions de service négociées nationalement...), les finances (financement du système éducatif majoritairement étatique¹, affectation du budget et gestion des écoles par l'État central ou des administrations déconcentrées gardées sous forte tutelle). Dans cette famille, traditionnellement, l'État central est à la fois le concepteur, l'opérateur et le contrôleur du système éducatif.

Sous la poussée des réformes de décentralisation entreprises systématiquement dans tous les États centralisés de l'OCDE, ce schéma monolithique s'est craquelé. Les pays de culture centralisatrice ont commencé à déléguer partiellement certaines fonctions aux collectivités locales, indépendantes des administrations centrales. Mais, pour cette famille, il s'agit pour l'instant de transferts de compétences restreints, principalement opérés dans le domaine de la gestion des équipements, des crédits de fonctionnement, avec souvent un champ d'intervention privilégié : l'enseignement primaire. Les collectivités locales interviennent à des degrés divers suivant les pays et peuvent être plus ou moins entreprenantes au sein d'un même pays.

Ces timides décentralisations entament peu le pouvoir décisionnaire de



“ Une
“décentralisation”
minimale pour
un pays de l’OCDE
sur quatre ”

■ ■ ■ l’État central dans les domaines éducatifs stratégiques. Ainsi, les autorités locales se voient confier peu de compétences en matière de pédagogie et de gestion du personnel enseignant. Pour être schématique, elles collaborent à la marge en finançant ou en assurant la maintenance des bâtiments scolaires et la prise en charge de crédits de fonctionnement, elles ne rentrent ni dans les classes ni dans l’organisation pédagogique, en particulier dans les domaines de la scolarité obligatoire, des formations générales et de l’éducation des élites (les interventions peuvent être plus significatives pour l’enseignement professionnel et l’apprentissage).

Si les collectivités locales se voient reconnaître des attributions dans des domaines périphériques, dans les grands pays de cette famille (au-delà de 10 millions d’habitants), la décentralisation s’accompagne également de mesures de déconcentration. C’est le cas au Japon, au Portugal, en Grèce, en Corée et en France.

Dernière caractéristique de ces pays : un décalage important entre la légalité, souvent plus favorable à la décentralisation, et la réalité des usages. Dans les pays de culture consensuelle, les propositions de l’administration centrale, présentées comme facultatives sont en fait appliquées à la lettre par les acteurs, c’est le cas par exemple de consignes facultatives mais très détaillées en matière de programmes scolaires au Japon. Dans les pays moins consensuels, comme le Portugal, la Grèce ou la

France, les réformes peinent à devenir réalité.

Globalement, dans tous ces pays, faute de culture régionaliste ou communautaire forte, les tentatives de décentralisation des systèmes éducatifs restent timides, juridiquement et surtout dans les faits.

Les autres États membres de l’OCDE ont réussi à mettre en œuvre des politiques décentralisatrices plus volontaristes que la France.

> Certains États ont fait le choix d’une décentralisation misant sur un équilibre des pouvoirs : le modèle de la “décentralisation collaborative”

Issu de réformes de décentralisation modérées, ce modèle, dont les pays scandinaves sont emblématiques, voit l’État central conserver un rôle prépondérant, aux côtés de pouvoirs locaux intervenant sur l’ensemble de ses compétences traditionnelles. C’est la fin de la politique de chasse gardée : les pouvoirs locaux et les écoles se voient reconnaître des pouvoirs décisionnaires dans tous les domaines.

Ils participent, tout d’abord, à la définition des activités pédagogiques par le biais de mécanismes variés : quotas d’heures scolaires laissés à leur discrétion, aménagement des horaires dans lesquels ils peuvent intervenir, choix d’options libres, possibilité d’augmenter les horaires des disciplines obligatoires en respectant un plafond maximum national... Pour autant, l’État central continue à encadrer rigoureusement les activités pédagogiques par la définition de disciplines obligatoires avec des horaires fixes. Les acteurs

locaux ne bénéficient donc que d'un régime de liberté surveillée dans le domaine pédagogique.

Leur marge de manœuvre est en général, également, limitée dans la gestion des ressources humaines, même si les autorités locales se voient parfois octroyer le droit de recruter le personnel enseignant. La détermination des conditions de service et des salaires reste souvent le fruit de négociations nationales.

Leur pouvoir est, au contraire, beaucoup plus large dans le domaine du financement et de l'administration des écoles. Étant fortement sollicitées financièrement (dans ce schéma les collectivités locales contribuent grandement au financement du système sur leurs propres deniers), elles se voient attribuer le pouvoir de gestion, corollaire des obligations de financement. Les municipalités, provinces et autres régions – tous pouvoirs politiques autonomes – se retrouvent ainsi en charge de l'administration de niveaux scolaires entiers, en général, le primaire et le secondaire général. Cette famille est représentée par les pays nordiques mais aussi certains États européens en transition comme la Pologne ou la République Tchèque. Ce schéma concerne aujourd'hui un tiers des pays de l'OCDE.

> D'autres pays ont révolutionné l'organisation politique de leur système éducatif :

la "décentralisation volontariste"

Plus révolutionnaire, cette famille a explosé numériquement dans les années 90, avec des pays comme la Hongrie, la Nouvelle-Zélande ou l'Espa-

gne. Ce modèle représente aujourd'hui un quart des pays de l'OCDE.

En conférant aux écoles ou aux pouvoirs politiques locaux des pouvoirs extraordinaires, en totale rupture avec la tradition centralisatrice de ces États, cette famille est née de réformes de décentralisation qui s'apparentent à de mini-révolutions. Des États fortement centralisés ont résolument tourné le dos à leur ancienne organisation et fait nettement le choix du local. L'État central n'abdique pas tout pouvoir dans l'organisation du système éducatif mais ses compétences se limitent à la régulation et au contrôle ; l'ensemble des tâches de gestion est déléguée aux acteurs locaux, le plus souvent aux écoles qui bénéficient d'un large statut d'autonomie. Il s'agit de délégation de management au sens large.

Les acteurs locaux – collectivités locales ou écoles – interviennent tout d'abord dans la conception des programmes. Ainsi, en Espagne, si l'État central définit encore un programme national appelé "los mínimos", celui-ci ne couvre qu'environ 50 % du volume horaire global, le reste étant à la charge des communautés autonomes. Dans ce modèle, les acteurs locaux sont également en charge de la gestion des ressources humaines : les écoles recrutent, licencient et, plus rarement, déterminent partiellement les salaires des enseignants. Elles définissent leur budget, peuvent recueillir des fonds localement, passent des contrats de maintenance... Leur statut d'entité légale leur permet une gestion quasi autonome. Cette famille, ayant adopté des positions extrêmes en termes de



■■■ gouvernance locale, est cependant caractérisée par des politiques de “stop and go”, voire des retours en arrière marqués. Ainsi, après avoir concédé une grande latitude d’action à ses écoles (par exemple, liberté de créer des filières d’enseignement durant les premières années du secondaire), dès la fin des années 90, l’État central hongrois a renforcé l’organisation scolaire par des règles plus contraignantes.

Aux côtés de ces nouveaux systèmes éducatifs décentralisés, toujours à la recherche d’un équilibre stable, le schéma fédéral apparaît lui aussi en mouvement.

> Les États fédéraux confrontés à un double mouvement d’autonomie scolaire et de centralisation

Plus traditionnels, les États fédéraux sont, en général restés plus stables et représentent encore un quart des pays de l’OCDE.

Au Canada, aux États-Unis, au Brésil, en Suisse, ou en Allemagne, les États, Länder, cantons ou autres provinces restent l’épicentre des systèmes éducatifs. Ce sont eux qui définissent le système éducatif (programmes, certification, règles de recrutement, d’administration financière...), qui le gèrent, souvent par biais d’autorités locales comme les “districts” américains ou les “school boards” canadiens, et qui le contrôlent..

Mais les années 90 ont vu ces systèmes éducatifs évoluer dans deux directions a priori opposées : un mouvement de centralisation et le trans-

fert de nouvelles compétences aux écoles.

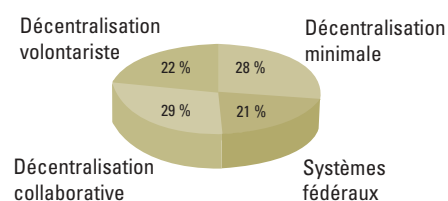
La centralisation de ces systèmes, adeptes du local et des communautés, se réalise actuellement à travers deux mécanismes principaux :

- l’imposition de standards nationaux, d’abord facultatifs puis de plus en plus contraignants - dans les pays dominés par un État fédéral fort comme les États-Unis ou l’Australie ;
- des initiatives de coopérations inter-provinces dans la création des programmes, les reconnaissances des diplômes... comme au Canada, en Suisse ou en Allemagne.

À l’opposé, les nombreuses expériences d’autonomie des écoles aux États-Unis ou en Australie ont laissé davantage de marge aux acteurs locaux professionnels de l’éducation (par opposition aux acteurs locaux politiques). Pour autant, ces programmes sont rarement généralisés à l’ensemble du territoire des États fédéraux.

Le schéma ci-dessous fait le point sur les quatre modèles présentés ici et montre la nouvelle domination des systèmes éducatifs décentralisés.

Répartition des pays de l’OCDE en fonction des modèles de répartition des pouvoirs en éducation en 2004 (source : auteur).



Cette première typologie des systèmes fait apparaître, dans les pays de l'OCDE, un double mouvement dans la répartition des pouvoirs en éducation :

- l'État centralisé traditionnel, largement remis en cause dès les années 80, a subi de profondes mutations et donné naissance à trois modèles décentralisés, l'un très modéré, le second davantage soucieux de l'équilibre des pouvoirs entre les différents acteurs et le troisième plus extrémiste ;
- l'État fédéral a connu un double phénomène de centralisation et d'autonomie scolaire à la toute fin des années 90. L'avenir des systèmes fédéraux est encore en devenir.

Au total, la France s'inscrit bien dans un mouvement global de décentralisation, mais demeure fortement en retrait par rapport à des États ayant connu des changements plus significatifs dans l'organisation politique de leur système éducatif.

Ce premier bilan est cependant à tempérer par une analyse s'attachant à une description plus fine de la répartition des pouvoirs.

L'analyse des systèmes éducatifs par compétence : pour dépasser l'opposition entre États centralisés et décentralisés

Si, en matière d'éducation, la centralisation totale a désormais disparu dans les pays de l'OCDE, il n'existe plus pour autant de système éducatif complètement décentralisé, comme le montrent les dernières évolutions dans les États fédéraux. Les organisations nationales se caractérisent aujourd'hui davantage par un équilibre

entre des fonctions détenues par le pouvoir central et des compétences déléguées à des acteurs locaux.

En effet, durant les années 80 et 90, les compétences éducatives ont été diversement décentralisées suivant les pays. À titre d'exemple, nous analysons ici les évolutions dans la répartition des pouvoirs en matière de conception des programmes, de recrutement des enseignants et d'évaluation des élèves.

> La conception des programmes scolaires fait de plus en plus intervenir les acteurs locaux

En matière de conception des programmes scolaires, la répartition des pouvoirs a fortement évolué durant les années 90. Si un tiers des pays de l'OCDE pratiquent encore, comme la France le programme national obligatoire, près de la moitié d'entre eux (42 %) ont délégué à leurs écoles ou aux collectivités locales une partie des responsabilités en matière de conception des contenus d'enseignement. Ces transferts de compétence pouvant être limités (quotas d'heures libres, option, dans 12 % des cas) ou plus importants (systèmes à objectifs dans près de 30 % des cas).

Les États centralisés ont, en particulier, délégué aux établissements la création d'une partie des programmes par différents mécanismes : quotas horaires laissés à la discrétion des écoles comme en Suède ou en République Tchèque, possibilité d'aménager les horaires d'une discipline ou d'un groupe de disciplines sur chacune des années d'un niveau scolaire comme en Suède...



■ ■ ■ Conçus hier par des États centraux omnipotents en matière d'Éducation, les programmes scolaires sont donc aujourd'hui davantage le fruit de mécanismes de co-décision. Les États dont le processus de création des programmes est demeuré totalement centralisé, comme la France, sont de moins en moins nombreux.

Au contraire, les États fédéraux (États-Unis, Australie...), le plus souvent poussés par les résultats médiocres de leurs élèves aux tests d'évaluation, ont convergé vers un modèle plus centralisé en adoptant des standards éducatifs nationaux.

> Les écoles interviennent de plus en plus dans le recrutement des enseignants

Les grandes réformes de décentralisation des années 80 et 90 ont également conduit à une gestion locale du recrutement des enseignants dans de nombreux pays. Désormais, l'État central est l'employeur des enseignants dans moins d'un quart des États de l'OCDE.

Car, aujourd'hui, le recrutement est d'abord l'affaire des autorités politiques locales (elles effectuent le recrutement dans 43 % des cas), tant dans les pays fédéraux que dans des États historiquement centralisés, comme le Danemark ou la Finlande. Pour autant, ce recrutement est le plus souvent encadré par des règles contraignantes imposées par l'État central.

Second acteur important du recrutement des enseignants : les écoles. Dans plus d'un tiers des pays, ce sont

elles qui choisissent les enseignants. C'est le cas en Hongrie, en Suède, en République Tchèque ou encore en Nouvelle-Zélande.

Au total, en matière de recrutement des enseignants, la France présente une position conservatrice par rapport aux évolutions observées dans les autres pays. Pour autant, si la fonction de recrutement des enseignants s'est décentralisée, la définition des conditions de leur service demeure nationale, voire se centralise, comme en Belgique.

> À l'opposé, l'évaluation des élèves tend à se centraliser

Les méthodes d'évaluation des élèves ont, elles aussi, fortement évolué durant les années 90, mais dans le sens d'une nouvelle... centralisation.

Si les pays qui connaissaient déjà un système de certification nationale fort évoluent seulement à la marge comme la France, le Luxembourg, le Danemark ou la Finlande, les systèmes qui avaient laissé aux établissements la responsabilité de la délivrance des diplômes scolaires ou qui présentaient un système de certification nationale fortement contesté évoluent dans deux directions :

- la rénovation des examens nationaux comme en Italie ;
- l'imposition de tests de compétences standardisés nationaux ou régionaux dans les pays fédéraux (États-Unis, Canada, Australie, Suisse avec le projet Harnos).

En conséquence, dans l'OCDE, la conception et l'administration de l'éva-

évaluation des compétences des élèves – évaluation certificative ou standardisée – est désormais majoritairement entre les mains des autorités centrales (près de 60 % des pays).

En matière d'évaluation, le système éducatif français se trouve donc dans la famille dominante, voire s'impose comme un modèle.

Au total, cette analyse par compétences permet de relativiser la timidité des réformes de décentralisation en France. Certes, les évolutions décentralisatrices françaises sont bien restées limitées par rapport aux tendances observées dans l'OCDE dans certains domaines, comme la conception des programmes scolaires ou le recrutement des enseignants. Au-delà même des exemples cités ici, la France présente, cependant, dans d'autres domaines, une position alignée sur celles des autres États :

- soit parce que globalement les systèmes ont peu évolué dans le traitement de certaines responsabilités (comme la définition du statut et des conditions de services des enseignants restée la plupart du temps centralisée) ;
- soit parce que la France a connu des évolutions semblables à celles de l'étranger (comme l'association gran-

dissante des collectivités locales au financement de l'Éducation) ;

- soit parce que la position traditionnellement centralisatrice de la France a été rejointe par d'autres pays, comme c'est le cas en matière de certification et d'évaluation des élèves.

Les années 2004-2006 sont marquées par l'avènement de nouveaux dispositifs pouvant potentiellement renforcer l'autonomie des établissements scolaires et les inciter à développer des partenariats avec les collectivités locales (élargissement du projet d'établissement, dispositifs de réussite scolaire, contrat d'objectifs...). Ces nouveaux outils pourraient conduire la France sur la voie de la "décentralisation collaborative" caractérisée par un meilleur équilibre des pouvoirs entre les différents partenaires de la fonction éducative. Le fossé demeure cependant encore très large entre le monde de l'Éducation nationale et celui des collectivités locales. Un sondage récent réalisé par le Se-Unsa (*L'enseignant* n° 95) révèle que 86 % des enseignants sont hostiles à la participation des élus à l'élaboration des projets d'école. 72 % rejettent également l'idée que les collectivités locales doivent être partie prenante dans l'organisation du temps scolaire.



> ¹ Soit directement soit indirectement (fonds alloués à des collectivités locales par l'État pour des budgets sociaux ou ciblés sur l'éducation).

”A” comme ARTE

”Le rôle éducatif d’Arte”

JÉRÔME CLÉMENT, président de la chaîne Arte

Dans les textes constitutifs de la chaîne Arte (traité du 2 octobre 1990 et contrat constitutif du 30 avril 1991), la mission assignée était claire : “fournir des programmes présentant le patrimoine culturel et la vie artistique des États, des régions et des peuples de l’Europe et du monde, consolider la compréhension et le rapprochement entre les peuples en Europe”

En quinze ans, nous avons consolidé la compréhension et le rapprochement entre les peuples en Europe de plusieurs façons. Dans le domaine des programmes, nous avons rapidement privilégié l’orientation européenne tant dans l’origine des programmes que des thèmes abordés. Nous avons toujours favorisé le regard croisé – dans Arte Info par exemple, ou dans nos soirées thématiques. Nous avons également largement contribué à l’essor des coproductions européennes en faisant porter l’effort, tant dans le domaine des films de cinéma que dans celui des fictions et des documentaires, sur les coproductions européennes de qualité susceptibles d’attirer un plus large public. Nous avons multiplié les accords de coopération avec les chaînes de télévision européennes, avec la RTBF

en 1993, qui est devenue membre associé d’Arte GEIE, avec la SSR et la TVE en 1995, avec la TVP (Pologne) en 1996 qui est devenue membre associé, avec l’ORF (Autriche) en 1998 qui est devenu membre associé avec l’YLE (Finlande) en 1999, avec la NPS (Pays Bas) en 2001, avec la SVT (Suède) en 2002... Nous avons créé un festival qui rassemble aujourd’hui plusieurs pays européens : Temps d’images. Enfin, nous avons développé le rôle éducatif d’Arte.

J’ai en effet la conviction qu’il faut utiliser les potentialités du média télévision pour ce qu’il est : un moyen efficace de toucher ceux qui ne lisent pas (et pas seulement les plus jeunes), de produire et de diffuser des images qui entrent dans la culture, et qui sont constitutives d’un patrimoine.

Notre politique de programmes témoigne de cette volonté de transmission. Les documentaires et les magazines historiques (dans les cases Mercredis et d'histoire et Carnets d'histoire parallèle) ou plus thématiques (collection *Le Dessous des Cartes*, *Architecture*, *Palettes*, ou *Contacts sur la photo*) sont pensés pour être accessibles au plus grand nombre et servir d'outils à ceux qui souhaitent transmettre ces savoirs : parents, enseignants, éducateurs. Nous prévoyons de lancer une case de documentaire scientifique et une case Arte futur qui seront développées dans le même esprit.

Nos actions hors programmes sont menées avec le même souci de transmission. Arte monte depuis plusieurs années des opérations auprès des enseignants. Le programme d'action "Savoir au présent" aborde avec Télé-maque, une association des professeurs de lettres et d'histoire-géographie, la question de l'audiovisuel et de l'éducation du regard à travers la télévision. Un certain nombre de programmes d'Arte sont libérés des droits pour les enseignants. Arte mène depuis des années des actions auprès des étudiants.

À ce titre, Arte propose un rendez-vous mensuel à l'espace Confluences (association culturelle dans le XX^e arrondissement de Paris), fait de projections et de rencontres. Arte conduit depuis 1998 une politique active en partenariat avec les universités. Afin de renforcer les liens entre les professionnels de la télévision et les étudiants, ARTE propose l'opération Rush dont le concept est simple : permettre

aux étudiants d'utiliser des stocks d'images tournées par un professionnel pour écrire un projet de film, le monter et présenter ce document devant un jury de professionnels. Intégrer ce travail au cursus universitaire et en faire un outil pédagogique permettant aux étudiants et aux enseignants de mieux connaître les conditions de développement d'un projet audiovisuel dans la relation avec le diffuseur : cette approche constitue une première.

Depuis 1998, les universités d'Aix-Marseille, Bordeaux 3, Brest, Nancy 2, Paris 1, Paris 3, Paris 8, Poitiers, Rennes 2, Strasbourg, Toulouse-Le Mirail, Valenciennes, la Hochschule für Film de Postdam, la Deutsche Film und Fernseh Akademie de Berlin, l'Université Martin-Luther de Hallé-Wittenberg, l'École supérieure des Beaux-Arts de Genève, l'université du Québec à Montréal, et l'université de Bucarest, en Roumanie, ont été ou sont partenaires de Rush. Cette opération permet de valoriser les productions et coproductions d'Arte France, en faisant de nos images un outil de formation.

Au fur et à mesure que nous développons des relations avec le corps enseignant, j'ai pu remarquer que la sensibilité de celui-ci aux questions de télévision avait évolué. Les enseignants d'aujourd'hui, plus jeunes, ne diabolisent plus la télévision, mais défendent désormais l'idée qu'il y a du pour et du contre. Ils sont notamment très sensibles aux vertus de l'outil télévision, qui retient l'attention des élèves, tout en fixant la mémoire. Ils se sentent proches des positionnements culturels,



■ ■ ■ de découverte et de connaissance d'Arte et de France 5. Ils nous sollicitent souvent pour des opérations, pour du matériel pédagogique surtout.

Nous avons répondu à leur demande et renforcé notre action en misant sur l'édition dans un premier temps. Depuis le lancement de notre activité d'édition vidéo en 1992, nous avons édité tous les titres de culture générale que sont les collections du *Dessous des Cartes*, de *Palettes*, d'*Architecture*, et de *Contacts*. *L'Atlas du Dessous des Cartes*, publié en 2005, a déjà dépassé les 100 000 exemplaires, et poursuit son succès dans son nouveau format paru en avril 2006. Depuis le 23 février dernier, 400 programmes d'Arte sont disponibles en téléchargement locatif sur Artevod.com. Avec la vidéo à la demande, Arte propose un nouveau service, afin que ceux qui désirent transmettre puissent utiliser nos programmes sous toutes les formes existantes qui correspondent aux nouveaux usages et aux nouvelles pratiques culturels.

Ma plus grande fierté dans le domaine de l'action éducative, c'est probable-

ment *Le Dessous des Cartes*. Cette émission est devenue une référence pédagogique, en France pour les enseignants du secondaire qui chaque semaine peuvent utiliser l'émission, à la suite d'accords entre Arte et le CNDP, mais aussi en Allemagne (où plusieurs écoles et collèges utilisent, par exemple, *Le Dessous des Cartes* pour enseigner l'histoire des Balkans) ainsi que dans les universités d'autres pays (comme le Wenzao Ursuline College of languages à Taiwan, ou le Collège d'Europe à Bruges et à Varsovie). *Le Dessous des Cartes* entretient également des relations étroites avec les ministères (notamment avec le ministère de l'Écologie et du développement durable, pour former les enseignants et les responsables d'associations), avec les institutions, comme le Mémorial de Caen, la Cité des Sciences) avec certains festivals (notamment avec le festival international de géographie de Saint-Dié des Vosges) et les centres culturels français à l'étranger.

L'éducatif et la pédagogie, c'est l'avenir d'Arte.

Retour aux sources : "La méthode française"

PAULINE KERGMARD

Extrait de : "Rapport sur les salles d'asiles des académies de Toulouse et de Grenoble, Paris, 1881"

Quand je prononce ou que je lis ces deux mots : "méthode française", il me semble voir une clarté. C'est la méthode de la raison, du bon sens, c'est l'indépendance, la personnalité intellectuelle vivifiées encore par ce fonds de bonne humeur, de vivacité et d'esprit naturel qu'on attribue à notre tempérament national.

Favoriser d'abord le développement physique, la santé du corps étant le plus sûr garant de celle de l'esprit ; laisser faire aux enfants leur métier d'enfants, pour que, devenus hommes, ils puissent faire leur métier d'hommes ; leur enseigner à voir ce qu'ils regardent, à se rendre compte de l'ensemble et des détails et à en rendre compte dans leur langage ; à comparer les choses entre elles ; exciter la curiosité de savoir, par des leçons courtes, claires, vivantes, sur des sujets concrets avec exemples à l'appui ; se garder de l'abstraction qui, ne pouvant être comprise, ne peut intéresser et habitue par degrés les enfants à l'indolence intellectuelle ; ne se servir de la mémoire que pour graver dans l'esprit les choses que l'intelligence s'est assimilées ; faire explorer aux enfants le domaine de la vérité,

de manière à leur laisser la joie de la découverte ; n'arriver à la définition que devra retenir la mémoire que lorsqu'ils auront pu la déduire eux-mêmes ; provoquer leurs observations, leurs objections ; encourager leurs saillies ; cultiver leur imagination par la description des beautés de la nature, différentes de celles qu'ils voient tous les jours et qu'on leur aura préalablement fait apprécier ; faire éclore dans leur cœur les germes de bonté, de générosité d'enthousiasme qu'ils renferment, par des histoires réelles ou non, mais toujours probables et appropriées à leur âge ; faire naître le sentiment du beau par la vue des belles choses, le goût de la musique par des chants bien choisis ; rendre leurs doigts habiles par l'habitude du travail manuel ; se garder toujours de faire produire à leur intelligence des fruits hâtifs... Voilà ce que j'appelle la "méthode française".

Or la méthode française est une méthode ouverte à toutes les améliorations ; elle empruntera aux autres tous les procédés matériels qui peuvent lui convenir. Nous sommes, sous ce rapport, en bonne voie..."

