

« Les performances du système éducatif – constat 2009 – Les évolutions souhaitables ou en cours – enjeux, contenus, perspectives »

Conférence adressée aux **MEDECINS DE L'EDUCATION NATIONALE** Promotion 2009
à l' EHESP le 25 juin 2009

Gérard MOREAU Secrétaire général de l'AFAE

I- Le contexte :

Aborder le sujet des performances du système éducatif français, c'est s'engager sur un terrain miné pour de multiples raisons.

C'est un sujet qui, au mieux, fait débat, ceci d'autant plus que nous sommes là comme dans d'autres domaines dans ce qu'il est convenu d'appeler en se rengorgeant, « une exception française ». Ce débat est d'ailleurs plus proche de la polémique que de la confrontation constructive parce que s'il a légitimement, comme dans la plupart des pays, une **dimension politique**, il a aussi une **dimension idéologique** portée par les gardiens du temple que sont les syndicats, et pour partie les corps d'inspection et l'administration, attachés à une « école sanctuaire mythifiée, celle de l'âge d'or du modèle IIIème République », un âge d'or qui n'a jamais existé : **une école du XXIème siècle otage du modèle républicain du XIXème.**

Il y a peu encore, nous étions convaincus de disposer de « **la meilleure école du monde** », un ministre célèbre était capable de déclarer cela sans ciller dans les années 2000, confortant le sentiment que notre pays, héritier du siècle des lumières, allait, là comme ailleurs, donner la leçon et imposer son modèle **fondé sur la dyade : « élitisme républicain - égalité scolaire ».**

Ces rodomontades, dans un pays peu enclin à accepter les regards extérieurs, culturellement imperméable à la notion d'évaluation, allaient être mises à mal par les études internationales qui font leur apparition et sont largement diffusées à partir des années 2000 (PISA, PIRLS, UNESCO). Pourtant, depuis les années 80, le Ministère de l'Education Nationale (MEN) dispose d'un service, puis d'une direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) devenue direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), qui élabore des procédures d'évaluation des élèves, des établissements (IPES,

indicateurs pour l'enseignement du second degré), mais dont les résultats sont peu consultés et demeurent confidentiels, ce qui fait dire en 2006 aux IG que les responsables du système comme les enseignants sont « incapables de rendre compte des acquis des élèves ».

II Des constats contrastés :

II-1 Une « école sanctuaire » fondée sur les disciplines :

J'ai évoqué le refus viscéral de l'évaluation qui va conduire l'administration à négliger la première enquête PISA¹ et à contester ses résultats, alors même que cette enquête provoque un séisme et des réactions dans l'éducation, dans les médias et dans le monde politique de nombreux pays (GB, Allemagne, Canada...et même en Finlande.). Renforçant ainsi l'attitude de refus des enseignants qui pour la plupart ignorent l'existence de cette enquête ou la tournent en dérision en daubant sur la « dérive anglo-saxonne » des évaluateurs ; c'est toujours le cas, voire les propos tenus lors des réunions des CVL voulues par Richard Descoings ; on préfère ainsi « casser le thermomètre » plutôt que d'analyser et de confronter les expériences.

Ce refus du regard extérieur vaut aussi à l'égard de ceux qui constituent la communauté éducative : relations avec les parents, les élus ; le monde associatif... Cette attitude est d'autant plus inacceptable que nombreux sont les universitaires qui conduisent des recherches sur ce sujet, comparent et analysent les données disponibles sur les politiques scolaires en France et à l'international (IREDU², Nathalie MONS, François DUBET, Denis MEURET...)³.

Le recrutement et la formation des enseignants sur une base exclusivement académique et disciplinaire en fait, non des professionnels, mais des experts : certains parlent de « savants », qui, sauf profil personnel particulier, ignorent pour l'essentiel **la psychologie des enfants et des adolescents, la construction des processus cognitifs, la sociologie des organisations, la communication et le gestion des conflits**. Ils enseignent et refusent de se vivre comme des éducateurs, des pédagogues -ce qui nécessite un outillage à la fois technologique et

¹ PISA : Programme International de Suivi des Acquis des élèves.

² IREDU : Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education de l'université de Bourgogne.

³ Nathalie MONS « les nouvelles politiques scolaires – la France fait-elle les bons choix ? », PUF 2007, Marie DURU-BELLAT, « l'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie », Seuil, 2006, Christian BAUDELOT et Roger ESTABLET « L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales » Seuil, 2009, Denis MEURET « Gouverner l'école », PUF.

axiologique (théorie des valeurs morales)⁴ particulier face aux publics scolaires et à leurs évolutions-, et pourtant peut-on enseigner sans éduquer ? Cette attitude suscite à l'étranger des remarques teintées d'humour du type « Ah ! Vous en êtes encore là ! ».

Cet héritage du lycée napoléonien conduit à ignorer l'enfant, l'adolescent, le jeune, derrière l'élève, ou l'élève (écolier, collégien, lycéen, de plus en plus souvent majeur) en qualité d'être humain et comme un citoyen en devenir. A ignorer son « mal être » (Voir PISA 2003), y compris celui des bons élèves, ainsi que tous les phénomènes qui l'accompagnent (Alcool, dépressions, drogues, « pétards », suicides). **Un phénomène nouveau apparaît dans les classes de lycée, sur 35 élèves, une dizaine d'élèves s'installent régulièrement en fond de classe et « attendent que ça se passe ! »**, ils sont calmes, atones, ne prennent pas de notes, ne posent pas de questions, rendent feuille blanche, donc, ne perturbent pas le cours ! Et, le professeur les ignore, il fait cours à 24 élèves. Se pose-t-il la question de savoir pourquoi ils sont « ailleurs » ? « Ce n'est pas une question qui nous concerne ! », avancent-ils. Il suffit d'interroger les autres élèves pour connaître les raisons de « ce calme artificiel » ; ils sont tous informés, mais l'enseignant lui ne veut pas voir ! Le SNES déclare d'ailleurs que ce n'est pas une question d'actualité ! (Articles du Monde et de Libé récents). Denis Meuret résume très bien cette attitude dans cette formule : «ce qui explique en partie pourquoi nos enseignants répugnent à sévir quand un élève déroge, **c'est que pour eux « leur autorité doit découler de leur position et non de leur pratique »**

II-2 Un peu d'histoire sur « l'âge d'or » d'une Ecole profondément inégalitaire :

L'Ecole d'aujourd'hui est, dans sa conception, l'héritière directe de l'université napoléonienne (le lycée qui intègre l'école, le collège et le lycée) de 1806 fondée sur la sélection et la formation d'une élite destinée à l'encadrement de l'administration civile et militaire. Le lycée est une caserne (uniforme, internat, exercices militaires) destiné pour l'essentiel aux enfants de la bourgeoisie et de la nouvelle aristocratie impériale.

Il n'y a pas d'école pour le peuple, quelques écoles religieuses et les collèges congréganistes.

C'est Guizot qui en 1833 crée l'école élémentaire dans les communes, les écoles normales et organise l'inspection ; la notion de « service

⁴ Se reporter au N° 2/2009 (122) de la revue de l'AFAE « la performance, sa mesure. Enjeux éthiques ».

public de l'instruction » apparaît pour la première fois dans un texte du ministre la même année.

*1882 : lois Jules Ferry, introduction de la laïcité et de la gratuité, création des écoles de filles. Les clercs sont peu à peu écartés de l'enseignement, d'où des tensions avec les communes, l'église, les congrégations. La finalité de l'École du peuple est limpide : former des citoyens, lutter contre les superstitions, contre l'influence de l'église, abolir les patois, assurer la cohésion de la Nation. En matière d'objectifs pédagogiques le message est explicite : « **Ne pas embrasser tout ce qu'il est possible de savoir, mais apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer** ».*

Deux écoles qui s'ignorent :

- ***le lycée**, lieu de connivence sociale et culturelle, réservé aux enfants de la bourgeoisie, forme la future élite de la Nation et ceux qui exerceront des professions libérales.*
- ***L'école**, réservée aux enfants du peuple, scolarité jusqu'à 12 ans (14 en 1936), prépare à l'insertion dans une société très rurale, en pleine mutation industrielle où l'artisanat, qui s'appuie sur l'apprentissage et le compagnonnage, est très présent ; c'est une société de main d'œuvre. Les instituteurs vont très vite tenter de promouvoir les bons élèves en concevant des cours complémentaires et des EPS, véritable ascenseur social qui donne accès aux EN. Dès 1920 **Ferdinand Buisson** met en cause le système de sélection de « l'élitisme républicain », la méritocratie qui prive la Nation de talents reconnus, et propose un système plus démocratique que **Jean Zay** tentera de mettre en œuvre en tentant de faciliter l'accès au secondaire (Antoine Prost a dirigé un excellent ouvrage sur Jean Zay qui explique très bien le projet social qui sous-tendait sa politique : « Devenu ministre de l'Éducation nationale, il promeut en 1938 des instructions qui traduisent un **projet pédagogique global, cohérent et humaniste**, notamment parce qu'il vise à la fois les lycées et le cycle primaire supérieur et parce qu'il fait appel à l'initiative des enfants») ; cette aspiration sera largement reprise par le projet **Langevin Wallon** en 1948.*

Les besoins liés à la reconstruction et les défis économiques et technologiques qui se profilent (industrie, aérospatiale, armements, grands travaux...) vont conduire le pouvoir à prendre conscience de la nécessité d'élever le niveau d'éducation de la Nation et d'élargir le recrutement des élites ; il faut donc modifier la donne : suppression de

l'examen d'entrée en 6^{ème}, création du collège pour tous en 1963 (Fouchet) dans lequel on maintient, faut ce qu'il faut, trois voies distinctes : Classique vers le lycée, moderne (ex Ecole Primaire Supérieure et Cours Complémentaire) vers des études courtes, et transition pour les élèves en délicatesse avec le système (ces classes donneront naissance aux Sections d'Education Spécialisée (SES) puis aux Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté - SEGPA).

*En 1975, René Haby décide de transformer le collège pour tous en collège unique ; ce projet va déclencher une bataille épique entre, d'une part, les tenants « de l'excellence pour tous » partisans d'un collège classique, propédeutique du lycée (SNES⁵), qui sélectionne et élimine, et le SNI⁶, d'autre part, qui défend une « école fondamentale et démocratique » qui articule école et collège dans le cadre d'une scolarité obligatoire **qui intègre (quoi ?)**. LE SNES va l'emporter ; d'une part, en raison de la pesanteur naturelle du système fondamentalement imprégné par un objectif unique « l'émergence de l'élite », d'autre part, suite à une maladresse de formulation de Giscard d'Estaing qui parlera de la nécessité, au terme de la scolarité obligatoire, pour tous les élèves de « maîtriser a minima un corpus de savoirs et de connaissances indispensables » ; ce « minima » va rendre furieux les partisans d'une culture classique et socialement discriminante qui parleront de « SMIC culturel ». Le décret qui prévoyait une refonte des programmes est enterré et la « casse » des élèves issus des milieux populaires peut continuer.*

II-3 Les défis relevés :

L'Ecole française a paradoxalement, tout en restant fidèle au modèle élitiste républicain, subi des mutations profondes qu'elle a absorbées au prix d'efforts consentis à regret, ce qui explique , en grande partie le climat qui y règne et le « mal-être » d'une partie des personnels qui y exercent.

Aucun pays ne peut se targuer de disposer d'un système exemplaire ; le nôtre ne mérite ni l'indignité dont certains l'affligent, et qui voudraient que nous nous couvrions la tête de cendres, ni les lauriers dont d'autres le parent avec une arrogance certaine. Il doit concilier dans sa problématique quotidienne la pérennisation du patrimoine culturel et la prise en compte des progrès de la science, qui préparent au mieux,

⁵ SNES : Syndicat National de l'Enseignement Secondaire

⁶ SNI : Syndicat National des Instituteurs.

socialement et professionnellement, l'avenir individuel et collectif des enfants et l'exercice d'une citoyenneté responsable.

Le défi de la massification :

La décision de 1963, qui amorce l'essor de la scolarisation de masse est, au sens propre, une décision politique dont les conséquences à moyen-long terme seront considérables. On construit un collège par jour ; et l'accès au collège pour tous porte en lui la perspective d'un accès au lycée, sinon pour tous, du moins fortement élargi. Cette vague, conséquence de la loi Haby, va déferler sur les lycées dans les années 80, la décentralisation sera actée en 82 et les textes concernant l'éducation prendront effet à la rentrée 1985.

Un effort budgétaire sans précédent :

Ce défi sera relevé dans tous les domaines : investissements, fonctionnement et recrutement massif d'enseignants dans un vivier universitaire très réduit. L'université accueille 214 000 étudiants en 1960 (300 000 avec les BTS, IUT, CPGE⁷, et autres) ; ils sont aujourd'hui 2 228 000. Le budget de l'éducation devient le deuxième budget de la Nation derrière la défense ; il est aujourd'hui le premier même s'il est dépassé par le service de la dette.

Ce choix politique va mécaniquement entraîner une augmentation sensible du nombre de diplômés, notamment des bacheliers, mais nous observerons infra que la réalité est plus complexe et mérite une analyse plus fine.

Des lois d'orientation volontaristes :

Loi d'orientation de juillet 1989 :

- **L'élève au centre du système éducatif**, la démocratie lycéenne, des objectifs chiffrés et emblématiques :
- **Aucun élève ne quitte le système sans une qualification de niveau V (CAP-BEP)**, ce qui revient à trouver des solutions pour 120 à 150 000 élèves.
- **80% des élèves d'une génération doivent atteindre le niveau du baccalauréat** ; ce slogan porteur a été lancé par JP Chevènement, fasciné par le modèle japonais, dès 86. Il n'est toujours pas atteint et

⁷ BTS : Brevet de technicien supérieur, IUT : Institut universitaire de technologie, CPGE : classes préparatoires aux grandes écoles

les progrès constatés sont dus en grande partie à la création des Bac Pro et au développement des Bac Technologiques.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, avril 2005 :

Elle est, en principe, le résultat législatif des travaux de la commission présidée par Claude THELOT (rapport de la commission et synthèse de la consultation de terrain « Les français et leur école, le miroir du débat »

- *Elle reprend les objectifs précédents et y ajoute, l'enseignement supérieur étant devenu un enjeu majeur, 50% d'une classe d'âge au niveau licence.*
- *Elle introduit trois dispositions novatrices-les énarques, toujours modestes, se sont plu à parler de « révolution copernicienne »- :*
- *« le socle commun des connaissances et des compétences »⁸, qui se décline sur la scolarité obligatoire, lui donne sens et cohérence et vise à garantir qu'aucun enfant ne quittera le système sans ce bagage indispensable à son entrée dans la vie sociale et professionnelle. Cette disposition est directement inspirée par le processus de Lisbonne repris par la commission européenne.*
- *« le droit d'expérimentation pédagogique pendant cinq ans, en coopération avec les partenaires du système éducatif, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, les échanges.. » art 34 de la loi (cf le dossier de la lettre de l'éducation N° 634 de juin 2009).*
- *« le conseil pédagogique »*
- *La possibilité de confier la présidence du CA à une personnalité autre que le chef d'établissement dans les lycées technologiques et professionnels.*
- *D'autres dispositions portent sur la formation tout au long de la vie et les relations avec les parents d'élèves.*

Il nous faut constater que peu d'établissements se sont saisis de ces opportunités qui donnaient du sens et de la chair à la notion d'autonomie, de responsabilité, de gestion humaine des ressources.

⁸ « Le socle commun de connaissances et de compétences », SCEREN, 2008 ; « le socle commun, les enjeux du système éducatif », Dominique RAULIN, Hachette, 2008.

Aujourd'hui, les indicateurs invitent à la fois à se féliciter des progrès quantitatifs réalisés (70% d'une classe d'âge au niveau Bac, ils étaient 40% en 1985, 38% d'une classe d'âge à l'université dont 42% obtiennent un diplôme) et à s'interroger sur l'absence de démocratisation réelle du système, voire sur une régression de certains indicateurs (CPGE 28% d'étudiants des classes populaires en 1988, aujourd'hui 9%)

- **La LOLF (loi organique relative aux lois de finances)⁹ :**

Dois-je dire : autre espoir déçu ? Sans revenir sur l'exposé des motifs qui rappelait l'absolue nécessité de moderniser notre réglementation budgétaire afin d'en renforcer l'efficacité et la lisibilité sous le contrôle du parlement ; il s'agissait de passer d'un contrôle formel par la norme et la conformité à une culture du pilotage par objectifs s'appuyant sur une évaluation par les résultats et la performance.

Je voudrais insister sur les quatre objectifs mobilisateurs qui ont été affichés au sein de l'éducation : Mise en œuvre d'une réelle gestion des ressources humaines¹⁰, renforcement de l'autonomie des services et des EPLE, développement de l'exercice des responsabilités articulé avec une véritable politique d'évaluation des services et des établissements.

Pour le moment, je constate que la LOLF s'est transformée en outil technocratique sophistiqué dont les indicateurs sont strictement quantitatifs et budgétaires.

Ces tentatives, parfois courageuses, porteuses trop souvent d'espoirs déçus, doivent être resituées dans un contexte économique, politique et social où l'enjeu scolaire, la réussite scolaire, sont devenus obsessionnels pour toutes les strates de la société. Nous sommes passés, comme le dit Jean-Manuel De Quieroz « d'une société à composante scolaire à une société à dominante scolaire » où la vie sociale, professionnelle, citoyenne est très, trop, dépendante du diplôme qui est devenu un marqueur social. Cette pression scolaire génère de l'angoisse chez les enfants, dans les familles et chez les enseignants, crée un climat délétère dans les établissements et permet l'émergence d'un marché du soutien scolaire très rémunérateur qui prospère sur cette angoisse rémanente.

II-4 des faiblesses structurelles et culturelles :

⁹ Revue AFAE N° 1/2007 « Regards sur la LOLF »

¹⁰ Revue de l'AFAE N° 2/2008 « La GRH à l'éducation nationale, entre contraintes et possibles »

S'il est notoire que l'on ne réforme pas un système par les structures et les procédures, mais plutôt en s'appuyant sur un projet politique qui privilégie les contenus, les objectifs et les finalités, force est de constater que le nôtre présente quelques pesanteurs et qu'il est marqué par son histoire.

Les structures :

*Malgré une très forte déconcentration de sa gestion amorcée, sous la contrainte du risque de « thrombose administrative » plus que dans le cadre d'une politique structurelle, dès les années 60 en raison de la masse des personnels gérés (50% de la Fonction Publique d'Etat) nous avons le sentiment diffus que **cette administration reste très jacobine** dans son comportement, peu encline à déléguer et à faire confiance. Edmond HERVE, sénateur et ancien maire de Rennes, évoquait, à Lyon lors d'un colloque de l'AFAE, un principe non formulé dans le statut mais qui semble très prégnant dans la fonction publique: « **le principe de suspicion** » qui s'exerce du centre vers la périphérie.*

*Une **administration pyramidale, hiérarchique**, dont la légitimité relève plus de l'application de la règle, foisonnante, de la norme et du contrôle de conformité que de la pertinence du pilotage politique au demeurant assez évanescent faute de l'affirmation de la seule finalité prioritaire du système « **Assurer la réussite de tous les élèves** ». Claude Lelièvre parle « **d'un système girondin dans ses finalités et jacobin sur les modalités de mise en œuvre** », ce qui expliquerait -justifierait ?- un BO « obèse », une avalanche permanente de notes, circulaires... de chaque échelon de la pyramide et des établissements en bout de chaîne qui, submergés par « cette déforestation galopante », ont le sentiment de ne pouvoir se consacrer à leur cœur de métier l'éducation et la pédagogie.*

*Hervé HAMON dans « Tant qu'il y aura des élèves »¹¹ (septembre 2004) affirme que notre système « **est sur-administré et sous-encadré** ». Je partage cette analyse et regrette que la mise en œuvre politique de la LOLF n'ait pas entraîné de diminution sensible de « l'administration administrante » au profit des corps d'évaluation, de contrôle, de conseil et d'accompagnement. Agir dans ce sens, c'est dégager des espaces de liberté, d'autonomie et d'exercice des responsabilités pour les services et les établissements ; Il faut cesser de se gargariser avec ces mots et mettre en œuvre cette politique, qui avait été magistralement déclinée, après une large concertation avec la centrale, les services déconcentrés*

¹¹ Hervé HAMON, « Tant qu'il y aura des élèves », Seuil, 2004.

et les EPLE¹², dans le rapport conjoint des Inspections Générales : « Centrale 2000 », publié en 1994, qui proposait une vision prospective de l'administration à 10 ans !

Enfin, au moment où l'on s'interroge sur l'architecture des collectivités territoriales dans ce pays, notamment sur la pertinence du maintien des conseils généraux, ne faut-il pas, à tout le moins, comme l'avait suggéré le rapport de Claude PAIR¹³, reprendre la réflexion sur l'évolution du rôle, des missions, de la place des inspections académiques dans le pilotage du système surtout si l'on considère que les services académiques, placés sous l'autorité du recteur, constituent le niveau pertinent et efficace de pilotage, d'impulsion et de gestion du système. En outre, toutes les autres administrations s'organisent à ce niveau avec un souci d'efficacité et, il convient de ne pas le nier, une recherche légitime d'efficience.

Un modèle culturel élitiste¹⁴ :

Malgré la massification qui aurait dû entraîner une révision fondamentale de la conception de l'éducation dans notre pays, le modèle de référence est resté le même et exige des élèves de toutes origines sociales qu'ils adhèrent et qu'ils s'adaptent à des disciplines et des contenus qui, à l'évidence, participent de la connivence culturelle et sociale.

Le système fonctionne comme « la colonne de distillation fractionnée d'une raffinerie », il élimine à chaque étape du processus « d'éducation – instruction » tous ceux qui n'entrent pas dans les bonnes cases, pour produire « la fine fleur » de la population scolaire, l'élite qui va, majoritairement, intégrer les CPGE (80 000 étudiants) puis les grandes écoles, ou rechercher les filières universitaires les plus sélectives.

Ce modèle régulièrement interrogé, mais jamais remis en cause, pas même par des gouvernements de gauche, se revendique d'une conception républicaine fondée sur l'égalité et la méritocratie ou, plus récemment sur « l'égalité des chances ». Or, nous constatons que l'écart entre les performances des enfants socialement favorisés et les enfants d'ouvriers, employés... n'a cessé de s'accroître au fil du temps. L'école de la République ne réduit pas les inégalités, elle les pérennise voire les renforce en se justifiant, comme le note Claude THELOT, à l'aide de

¹² EPLE : Etablissement Public Local d'Enseignement

¹³ Claude PAIR, « Faut-il réorganiser l'éducation nationale ? », Hachette, 1998.

¹⁴ Anne-Marie BARDI, Dominique BORNE, « Comment va l'école ? », Documentation Française, Problèmes politiques et sociaux N° 928, 2006.

« formules incantatoires qui masquent les inégalités et préservent les privilèges ».

Si l'élite du système est de très grande qualité, cela se vérifie avec les résultats de PISA, elle s'avère, néanmoins, trop réduite en nombre et socialement trop endogamique pour répondre aux multiples besoins de la Nation.

Trois autres travers marquent, me semble-t-il, le système :

- **La religion de la moyenne** : qui se traduit par une notation chiffrée (quelquefois avec une précision démoniaque au dixième de point !!), qui n'est pas une évaluation, qui se fonde dans la fameuse moyenne avec compensation des notes, laquelle permet de délivrer un diplôme, avec par exemple 6 en philosophie ou en histoire et 18 en mathématiques ; diplôme qui n'atteste en rien des compétences censées être maîtrisées par l'impétrant.
- **Le redoublement** : Christian FORESTIER, un peu provocateur, parle de « **Génocide pédagogique** ». Cette pratique liée à la rigidité des parcours et au mode de validation du type « tout ou rien », produit des ravages parmi les enfants qui s'adaptent plus lentement que les autres ou qui sont rétifs à entrer dans des cases culturellement préformatées. Toutes les études nationales et internationales ont démontré l'inanité et l'inefficacité de cette pratique très stigmatisante. *(Mais cette pratique du redoublement répond très justement à la logique performative de notre système éducatif. En effet, quand on n'atteint pas le niveau souhaité et/ou supposé, on propose la répétition comme principe universel de l'entraînement pour un accès à la performance souhaitée et/ou supposée. Par contre on ne discute pas des critères et encore moins des conditions de réalisation de cette performance persuadé que l'âge, -la maturité ?- vont modifier la donne). Si le redoublement a fortement diminué à l'école, il aurait dû disparaître avec la mise en place des cycles, nous savons qu'un enfant qui a redoublé deux fois au cours de sa scolarité obligatoire, en particulier à l'école, n'aura que de très faibles chances de poursuivre au delà du collège (sortie sans diplôme et sans qualification) ou qu'il est d'avance « condamné » à suivre une formation en LP.*

En collège les taux sont en baisse sur injonction des autorités académiques, il en est de même au lycée où le redoublement en seconde pouvait atteindre 28% en fin de seconde, ceci afin de garantir de bons résultats au Bac (Cette injonction prouve une fois de plus que nous n'avons pas compris qu'il s'agissait avant tout de faire changer la logique des acteurs avant de s'attaquer à la logique institutionnelle. Ce n'est pas tant le redoublement qui pose problème, que la prise en charge

de la difficulté scolaire qui impose de nouvelles formes de régulation, de prise en charge des apprentissages), ... Toutefois, il n'est pas rare de trouver encore des taux de redoublement et de réorientation de 15 voire 18% alors que 60% seulement des élèves de 3^{ème} entrent en seconde.

- **L'orientation** : Elle est fondée exclusivement sur les résultats scolaires et sur les échanges en conseil de classe dont le COPsy¹⁵ est souvent absent. L'élève ne s'oriente pas, ne choisit pas, il est « orienté » sur des critères scolaires qui ne tiennent aucun compte de ses aptitudes, de ses goûts, de ses motivations, encore moins de ses compétences. Cette pratique va évidemment épargner les bons élèves que leur capital culturel destine naturellement à « la voie royale de l'élitisme à option scolaire ». Pour les autres, les « choix » se feront par défaut, sans enthousiasme et souvent avec un goût amer dans la bouche. On peut parler d'un énorme gâchis et la réforme régulièrement annoncée de cette politique aberrante devient d'une urgence absolue (CF rapport de Richard Descoings). La question de l'orientation réside sur une contradiction fondamentale qui consiste à continuer de croire qu'il y a une correspondance entre le projet scolaire et le projet personnel. Le premier intéresse l'élève, le second intéresse la personne.

III Les moyens :

Je ne vais pas m'appesantir sur les moyens qui à mes yeux constituent trop souvent un alibi commode pour éviter tout débat sur le fond. L'effort que la Nation consent en faveur de l'éducation devrait dépendre de son projet en la matière, de sa finalité, de ses objectifs et de ses priorités. Elitisme ou démocratisation et justice sociale ? Elévation du niveau d'éducation de la masse des enfants, lutte contre l'échec ? Le renforcement de l'élite en qualité et en nombre et la progression de la masse sont totalement liés¹⁶.

La France a consacré en 2007 125,3 milliards d'Euros à la DIE, hors FC, soit 6,6% de son PIB ; cette dépense, tous contributeurs confondus, est supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE (6%, 5,8% en 2005).

La dépense par habitant est de 1 970 € ou 7 470 € par élève ou étudiant (diapo PISA N°8 comparaison des coûts élèves). Dans le 1^{er} degré, la dépense /élève est de 5 350 €, la moyenne de l'OCDE est à 6 250 € ; second degré (collège, lycée) 8 870 €, moyenne OCDE 7 800 €, Université 8 970 € et 10 150 € avec CPGE, BTS, IUT et grandes écoles, moyenne OCDE à 11 510 €.

¹⁵ Copsy : Conseiller d'orientation Psychologue.

¹⁶ Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET, « L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales », Seuil, 2009.

Cette dépense a augmenté un peu moins vite que la richesse nationale, mais entre 1980 et 2000, elle a progressé de 85% soit environ 2,2% par an. Cette augmentation est due plus au coût de l'élève qu'à la démographie.

On peut considérer que cette dépense est marquée par un léger sous financement de l'école, un surcoût manifeste du second degré (filiales, options, décharges de service, services bonifiés en BTS et en CPGE) et un sous financement de l'université. (Diapo page13, tableau 01 de l'état de l'école 2008).

Ces moyennes ne rendent pas compte de la réalité du terrain ni du mode de répartition des moyens qui repose, pour l'essentiel, sur des critères quantitatifs adonnés de quelques correctifs : composition PCS¹⁷ des familles des élèves, taux de réussite aux examens, nombre d'établissements en réseau de réussite scolaire... (critères essentiellement utilisés pour le calcul des enveloppes académiques) mais qui excluent la masse salariale de l'établissement. Or, comme, l'a fait remarquer Bernard TOULEMONDE à de nombreuses reprises, les établissements de centre ville ont un coût global supérieur à celui des EPLE de la périphérie, alors qu'ils accueillent des populations plus favorisées ; la formule « accorder plus à ceux qui ont moins » est loin d'être acceptée et encore moins mise en pratique par l'administration.

IV Le choc des évaluations nationales et internationales :

IV-1 le contexte national¹⁸ :

Comme je l'ai déjà indiqué ce n'est pas faute de disposer d'indicateurs sur le fonctionnement des EPLE, de données relatives à l'évaluation des élèves (CE2, CM2, sixième, seconde...) ou de rapports sur les performances de l'enseignement dans les académies qui explique le sentiment diffus que le système n'est pas piloté, refuse de rendre des comptes sur son efficacité et ses résultats en un mot qu'il est d'une grande opacité et reste attaché à « l'entre soi ».

La matière existait donc (Notes d'information, « état de l'école », « géographie de l'école », avis et rapports du HCcéé puis du HCE¹⁹..) mais elle était, comme le rappelle Claude THELOT dans « Que vaut

¹⁷ PCS : Professions et catégories sociales

¹⁸ Christian FORESTIER, Claude THELOT, Jean-Claude EMIN, « Que vaut l'enseignement en France ? », Stock, 2007.

¹⁹ Hcéé : Haut conseil de l'évaluation de l'école, HCE : Haut Conseil de l'Education

l'enseignement en France ? », insuffisamment exploitée dans une démarche d'évaluation de l'école très embryonnaire. L'année 2000 est marquée par la création du Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCéé), qui deviendra en 2005 le Haut conseil de l'éducation. Il rendra des avis pertinents et souvent « décoiffants », voire « iconoclastes ». On notera cependant que l'institution peine à se doter d'un système d'évaluation ad hoc, transparent, dont les informations seraient accessibles au public et qui relèveraient d'une autorité indépendante et incontestable, à l'instar de ce qui se fait en Grande Bretagne

Le système s'adresse à 50% des élèves :

On admet enfin que le système, tel qu'il est, s'adresse avec efficacité à 50% des élèves. Les enquêtes de l'UNESCO sont plus sévères puisqu'elles fixent la barre à 28%, soit moins d'un tiers d'une classe d'âge. « Le système accepte tout le monde mais ne forme pas tout le monde » (Establet et Baudelot)

Si l'on retient l'hypothèse optimiste de 50%, il faut en déduire que notre école n'est pas en capacité d'apporter des solutions adaptées ni de répondre aux attentes des 50% d'élèves en plus ou moins grand décalage avec les exigences et les contenus tels qu'ils sont actuellement définis ; ce qui dans un pays riche et développé est inacceptable.

160 000 jeunes sortent du système sans diplôme ni qualification :

Il faut, par ailleurs, noter que chaque année 50 000 adolescents, 6% des élèves en fin de scolarité obligatoire, quittent le collège sans qualification ni diplôme. Ce chiffre était stable depuis 1995 (60 000), il a légèrement diminué en 2007.

« La colonne de distillation fractionnée » fonctionne avec une efficacité redoutable, seuls 60% des élèves de 3^{ème} passent en seconde générale, ce qui est insuffisant (taux en baisse de 4% depuis 1995) 30 000 d'entre eux quitteront le lycée sans diplômes ni qualifications (abandon, renoncement après échec à l'examen) ; au LP, c'est plus préoccupant encore, 80 000 jeunes font de même. Globalement ce sont donc 160 000 jeunes, 20% d'une génération, que le système rejette sans états d'âme (ils étaient 200 000 dans les années 80). Si l'on y ajoute les 80 000 étudiants qui abandonnent le supérieur en L1 et L2, c'est presque un tiers d'une génération qui, dans un environnement où le diplôme demeure un atout majeur d'insertion, même si les modalités de recrutement évoluent, se retrouve désarmé sur le marché du travail. Notre système fabrique du « déshonneur » (Hervé HAMON) et « des

vaincus de l'égalité des chances » (François DUBET²⁰), un récent article d'Olivier GALLAND, dans la revue « Sciences Humaines », traite du « désamour inter générationnel » et du rôle de l'école dans l'émergence de ce phénomène : « Il serait très utile que la France prenne conscience que son système éducatif fonctionne comme une machine à casser les destins. La façon dont est conçue la formation des jeunes en France est révélatrice de la façon dont la société considère sa jeunesse, ou ne la considère pas ».

Un accès au Bac en nette progression mais très inégalitaire :

Comme je l'ai déjà rappelé, la massification a eu, mécaniquement, des effets positifs sur l'accès au lycée des enfants des classes populaires. Mais cet accès reste très inégalitaire et fortement lié à l'établissement d'origine, les collèges de la périphérie et les collèges ruraux orientent davantage vers les lycées professionnels considérant que ces formations sont mieux adaptées à leur public « qui manque d'ambition » ; l'écart peut aller de 70% à 10% (centre ville). En outre, si le jeune sort vainqueur de la « course d'obstacles de l'entrée en seconde », il n'est pas encore sauvé puisque le tri va à nouveau faire son œuvre en fin de seconde et provoquer le redoublement ou la « réorientation » de 15 à 20% des élèves (LP, alternance ou sortie). Enfin, la répartition PCS/type de bac est révélatrice d'une certaine hypocrisie du système.

<i>Enfants de</i>	<i>Bac général</i>	<i>Bac Techno</i>	<i>Bac Pro</i>
<i>Enseignants</i>	<i>82%</i>	<i>13%</i>	<i>5%</i>
<i>Cadres</i>	<i>75%</i>	<i>16%</i>	<i>9%</i>
<i>Ouvriers</i>	<i>34%</i>	<i>31%</i>	<i>35%</i>

Depuis 1995, la situation est stable, avec un pic en 2006 et un léger repli en 2008. En 1960 11% d'une génération (59 000) obtenaient le Bac, en 1986 31%, en 1995 62,5%, en 2006 64,3%(34,7% séries générales, 16,8% séries technologiques, 12,8% séries professionnelles) et en 2008 63,8%. Les différents baccalauréats se répartissent de la manière suivante : Bac Pro 20,1%, Bac Technologiques 26,2% et les Bac généraux 53,7%, ces deux dernières séries sont en léger repli, il faut noter que la série S draine plus de 50% des bacheliers généraux, la série ES se développe, et la série L perd du terrain. Il y aura 622 000 candidats aux bac en 2009, 100 000 correcteurs et examinateurs seront mobilisés, 4 000 sujets élaborés, l'année scolaire sera écourtée de deux semaines et l'opération coûtera 260 millions d'euros.

²⁰ François DUBET, « L'école des chances, qu'est ce qu'une école juste ? », Seuil, 2004.

La fonction discriminatoire du Bac, unique sésame d'accès à l'enseignement supérieur, est une source d'angoisse pour les lycéens et leur famille, et pollue la construction sereine d'un cursus scolaire adapté, de choix d'orientation et du projet de vie.

Difficultés et inégalités persistantes : deux indicateurs

Les évaluations CM2 2009 :

Celles-ci se sont déroulées début 2009, ont été très contestées par les enseignants du premier degré pour des raisons de calendrier « on n'avait pas terminé le fameux programme » ! Plus circonstanciées étaient les réserves émises sur l'origine des évaluations et sur leur « exploitation ». En effet, l'opération a été conduite par la DGESCO²¹ alors que la direction de référence en la matière depuis plus de 20 ans est la DEPP. Au delà de la polémique « des chefs gaulois relayés par les technocrates », le constat (Note d'information N° 08.38 « lire, écrire, compter 1987 – 2007 » et la lettre de l'éducation N° 627), qu'il convient d'analyser avec prudence, est alarmant.

En français 75% des élèves sont au niveau attendu !!! On note une dégradation des résultats des élèves les plus en difficulté.

En mathématiques ce taux se situe à 65% !

La DGESCO se déclare cependant agréablement surprise par ces résultats ; pourtant, dès 2007, la DEPP notait une baisse significative du score moyen en lecture, une augmentation significative des erreurs grammaticales en dictée et une baisse importante des compétences touchant tous les niveaux en calcul.

La journée d'appel et de préparation à la défense (JAPD) :

Cette journée s'adresse à tous les jeunes, garçons et filles, âgés de 17 ans et comporte des tests de maîtrise de la langue écrite et orale. En 2003 11% des jeunes rencontraient des difficultés de compréhension, plus ou moins affirmées, en lecture ; en 2007 ce % passe à 12%. Ce test élaboré à l'université de Rennes II par Jean-Emile Gombert est scientifiquement incontestable et suffisamment fiable (exercices croisés, répétés..) pour donner une photographie très précise de l'état de la situation.

IV-2 le contexte international :

²¹ DGESCO : Direction générale des enseignements scolaires

Les évaluations internationales s'appuient pour l'essentiel sur les travaux des experts de l'UNESCO (analyse et refondation des systèmes éducatifs dans le monde), sur les enquêtes du département éducation de l'OCDE qui a initié PISA (programme international de suivi des acquis des élèves) et de l'IEA (association de chercheurs installée à Hambourg) qui a élaboré PIRLS (Progress in international Literacy study).

PISA

Cette évaluation a été proposée pour la première fois en 2000 à 30 pays volontaires, elle porte sur quatre types d'épreuves : *lecture* (la comparaison avec PIRLS est indispensable), *mathématiques*, *sciences et résolution de problèmes*, un domaine est privilégié dans chaque enquête – lecture en 2000, maths en 2003 et Sciences en 2006. Elle se déroule tout les trois ans (2003 et 2006 avec 57 pays) sur un échantillon aléatoire d'élèves de 15 ans (par groupes de 30) et d'établissements (187), corrigé a posteriori afin d'en assurer la fiabilité et la représentativité. Les épreuves sont standardisées et testées par chaque pays qui les valide ou les refuse. Le reproche de la dérive « anglo-saxonne » des items est donc infondé.

En outre, la France focalise sur les tests de performances des élèves qui représentent 20% de l'enquête (approche scolaro-centrée) alors que l'essentiel porte sur les aspects qualitatifs de la vie en établissement, le vécu des élèves et des personnels, le mode de management, les partenariats...(cf le dernier ouvrage de Nathalie MONS « Les nouvelles politiques éducatives » et l'article publié dans la « revue française de pédagogie N° 164, septembre 2008, « cohésion scolaire et politiques éducatives » qui porte sur les attitudes des élèves). A ceci s'ajoute l'absence -la carence ?- de culture de l'évaluation dans notre pays qui s'illustre encore avec les réactions relatives au socle commun et aux épreuves du nouveau DNB²². Ce refus de toute intrusion extérieure dans le sanctuaire génère arrogance et déni, ce qui ne préjuge pas favorablement des capacités du système à se rénover.

Sans entrer dans le détail des résultats, on constate que la France se situe dans la moyenne, ou légèrement en dessous de la moyenne, des pays participants.

Toutefois, si nous comparons les performances 2000 et celles de 2006 nous constatons que les objectifs fixés par le processus de Lisbonne ne sont pas atteints, voire que la situation se détériore.

²² DNB : Diplôme National du Brevet.

Entre 2000 et 2006 la proportion de « médiocres lecteurs » est passée de 15,2 à 21,8% ; les « très mauvais lecteurs » de 4,2 à 8,5% ; PIRLS (élèves de CM1) recense 32% d'élèves sous la moyenne.

Les résultats de PISA 2006 en sciences sont commentés ainsi : « les élèves sont performants lorsqu'il s'agit d'une restitution directe des connaissances, ils ont des difficultés à mobiliser celles-ci dans les situations de la vie quotidienne qui demandent de s'extraire du cadre scolaire. Ils réussissent mieux dans le raisonnement scientifique pur (abstraction) que dans celui qui fait appel à une utilisation des connaissances ». Autre remarque, les bons élèves réussissent aussi bien que ceux des autres pays, bien qu'ils soient un peu moins nombreux à atteindre les niveaux 6 et 5. Le résultat global s'explique par la plus forte proportion d'élèves se situant aux niveaux 3, 2 et 1. Si l'on circonscrit la comparaison aux pays riches et développés le résultat se dégrade encore davantage.

En 2006, les résultats en mathématiques situent 22,3% des élèves au niveau 1 et 8,4% en dessous de ce niveau, ce qui augure mal de leur capacité à s'inscrire dans une future démarche de formation tout au long de la vie ; 12,5% des élèves obtiennent des performances de niveau 5 et 6.

En sciences les résultats sont : 21,1% au niveau 1, 6,6% en dessous de ce niveau et 8% aux niveaux 5 et 6.

Aujourd'hui, 60% des élèves sont à l'heure (ce qui correspond au taux de passage de 3^{ème} en seconde), 40% ont 1 an (34%) ou 2 ans de retard (6%). La moyenne des pays de l'OCDE se situe à 20%.

Si l'on se réfère à quelques éléments d'appréciation qualitatifs, force est de constater que notre pays, s'il a édicté des textes portant sur l'ouverture des établissements, sur leur environnement, le droit à l'expérimentation, la responsabilisation des élèves, notamment des lycéens, promouvant la démocratie à l'école, le respect des droits des élèves....., n'a pas su, ou voulu, assurer leur mise en œuvre effective. **C'est un des travers les plus marqués de notre administration qui se persuade que la publication d'un texte vaut mise en œuvre de ses dispositions sur le terrain** ; or, sans mobilisation des corps intermédiaires les meilleures intentions s'enlisent dans les méandres du système et s'y perdent. Le foisonnement des textes, directives, notes... y est pour beaucoup.

En 2003, Bernard Hugonnier, directeur adjoint de l'éducation de l'OCDE, pouvait affirmer dans un article du *Nouvel Observateur* « **L'élève français est le moins bien traité des pays de l'OCDE** ». Je crains que la situation n'ait pas beaucoup changé depuis. Dans l'absolu, il nous faudrait traiter de l'équité du système, de l'homogénéité des EPLE (écart entre ceux du

centre ville et ceux de la périphérie, cf les propos de Bernard Toulemonde), des modalités non stigmatisantes de la prise en charge et de l'accompagnement des élèves en difficulté ou en souffrance, du recrutement et de la formation des personnels, du mode de pilotage.... Ce que je tenterai d'évoquer dans la partie : perspectives.

PIRLS

Cette enquête s'adresse aux élèves de CM1, âgés de 10 ans, et porte sur les compétences en lecture. En 2006, le score des élèves français se situe à 522 (moyenne à 500 comme pour PISA), *les filles obtiennent un score très supérieur de 533.*

Nous pourrions nous estimer satisfaits de ce résultat, mais, si l'on rapporte ce score à celui des pays européens proches de la France – 536 - ou de celui des 18 pays membres de l'OCDE – 535 – *il nous faut constater que nous sommes moins performants. De plus, entre 2000 et 2006 le score global passe de 525 à 522.* Une analyse plus fine de la répartition des groupes montre que la France est surreprésentée dans le groupe le plus faible 35% contre 25% au niveau européen et sous-représentée dans le groupe le plus fort 17% contre 25%.

En d'autres termes, ces résultats confirment ceux de PISA qui justifient notre performance moyenne – 495 - par l'importance des groupes d'élèves de niveau 1 et inférieur à 1.

V Quelles perspectives ?

Nous pourrions, bien sûr, au vu du constat, des constats, nous laisser aller au découragement voire à la désespérance. Notre système serait ingérable, englué dans ses pesanteurs et son immobilisme, confit dans un corporatisme rétrograde, rétif à toute réforme ... Cependant, je suis convaincu que le « *mammoth est réformable* » et que nous devons contribuer, là où nous exerçons, à son aggiornamento, à sa refondation. Il faut distinguer le discours syndical du vécu des hommes et des femmes de terrain qui, pour beaucoup sont conscients de la nécessité d'aborder l'éducation autrement pour retrouver un vrai plaisir à exercer leur métier. *En outre, politiquement le renoncement n'est pas acceptable.* Il faut, pour refonder, s'assurer de la durée et de la continuité dans l'action, conditions qui impliquent de déconnecter le temps de l'éducation du temps politique et qui permettent de créer le climat indispensable à un authentique débat public et à une concertation sereine avec les acteurs de la communauté éducative. Paraphrasant

Danton, nous pourrions proclamer « de l'audace, encore de l'audace, toujours de l'audace »²³.

V-1 Appliquer les textes en vigueur :

*Nul ne contestera la nécessité de réformer les contenus, les horaires ... Mais, dans cette attente, nous serions bien inspirés d'appliquer les textes en vigueur, lesquels offrent, quoi qu'en disent certains, des marges de liberté, d'initiative, d'autonomie non négligeables. Certes, il faut de vrais talents de diplomate, de négociateur, du courage, de la volonté, de la pugnacité et de la persévérance pour venir à bout des résistances ou de la frilosité des uns et des autres (enseignants, administration, élèves, parents..), **il faut également le soutien sans faille des « autorités » qui doivent impulser, accompagner, soutenir, encourager les initiatives novatrices**, celles qui permettent de « sortir du cadre ». Ce sont toutes les dispositions que j'ai évoquées supra en parlant des lois d'orientation de 1989 et de 2005.*

Ecole – collège: la priorité porte sur la mise en œuvre volontariste **du socle commun de connaissances et de compétences et sur le respect des cycles à l'école et au collège** afin de bannir le redoublement. L'allègement des horaires et la prise en compte des rythmes de l'enfant (journée, semaine, année) doivent relever des préoccupations majeures des responsables et des personnels.

Actuellement, **notre pays affiche les horaires les plus lourds**, à l'école 936 h ramenées à 864 (24x36) auxquelles il faut ajouter les heures d'accompagnement éducatif, et au collège de 963 à 1008h. La moyenne se situe **à l'école autour de 770 h** (608 h en Finlande, 793 en Espagne) avec des modulations importantes en fonction de l'âge ; **au collège, la moyenne est de 896 h** (770 en Finlande et 956 en Espagne) la scolarité s'étalant sur 5 jours et l'année comportant 2 à 3 semaines de plus que la nôtre.

Lycée : C'est le dossier en débat.

Les attentes des élèves, déjà exprimées en 1998, ne sont toujours pas satisfaites : allègement des horaires (de 1000 à 1150 h plus le travail personnel), des programmes, transparence des modalités d'évaluation, méthodologie, respects des droits et de la démocratie lycéenne...S'y

²³ Paul ROBERT, « La Finlande : « Un modèle éducatif pour la France ? », ESF, 2008.

ajoute la nécessaire souplesse des parcours et une orientation positive toujours attendue.

V-2 Les pistes de réflexion :

Je n'évoquerai pas les débats en cours, les rapports sur le lycée, la polémique sur le nouveau DNB... je m'efforcerai plutôt de proposer quelques axes structurants permettant d'envisager l'avenir avec optimisme.

1- Le projet pour l'éducation est un projet politique :

Il est indispensable que le projet pour l'éducation ne soit pas l'affaire des seuls experts ou professionnels, **c'est l'affaire de la Nation** et l'affirmation de la finalité du système, de ses objectifs et de ses priorités relève du politique. **« Quelle école pour quelle société ? »**. La réforme, ou la refondation, du système sur des bases d'équité, de promotion sociale, d'élévation générale du niveau d'éducation n'est concevable, donc réalisable, qu'à partir d'un **projet transpartisan** bâti sur le consensus et inscrit dans la durée et la continuité. Cette nouvelle approche éviterait des changements de cap à la moindre alternance, voire au moindre remaniement ministériel, elle aurait le mérite de stabiliser le système, d'y ramener la sérénité et de redonner du sens à l'acte éducatif qui s'inscrit dans la durée. Ce doit être aussi l'occasion d'un changement de paradigme concernant les horaires et les programmes ; le centre (l'administration centrale) doit définir le cadre, les objectifs, les compétences qui doivent être maîtrisées aux différentes étapes de la scolarité, il ne lui appartient pas de dire comment faire, ni de définir par le détail les contenus. C'est ce qu'ont fait la Grande-Bretagne (réforme menée en 15 ans par des gouvernements conservateurs et travaillistes) et la Finlande qui, dans les années 70, a amorcé la refondation de son système par étapes sur une durée de 17 ans ; aujourd'hui, malgré les performances de ses élèves, le gouvernement a confié à une commission, composée à l'image de la société, le soin de réfléchir à ce que devra être le système dans 20 ans pour relever les défis à venir.

2-Des « administrateurs pédagogues » :

C'est une expression qui m'est chère, car je suis intimement convaincu que **« la pédagogie est notre patrimoine commun »**. Plus fortement affirmé, administrateurs, TOS, médecins, infirmiers... **nous sommes tous des pédagogues et nous devons « nous mêler de ce qui nous regarde »**.

Nous devons faire de l'administration intelligente, respectueuse de l'esprit des lois et des règles mais ennemie de la « règle alibi » qui paralyse les initiatives.

Il faut mettre un terme à la suradministration du système et renforcer les missions d'évaluation, d'accompagnement, de conseil, de suivi.

Notre administration doit être au service des établissements et des élèves, doit cesser de contrôler par la norme et la conformité et appliquer les dispositions de la LOLF : autonomie, responsabilité, GRH, évaluation par les résultats.

*C'est dire que le **recrutement et la formation des cadres** du système : inspecteurs, personnels de direction, administrateurs... doivent être repensés afin qu'ils soient totalement acteurs du cœur de métier « l'éducation et la pédagogie ».*

*C'est dire également **qu'elle doit impérativement intégrer dans son raisonnement et ses postures les effets de la décentralisation** et rechercher la coopération, le partenariat, la complémentarité avec les collectivités territoriales plutôt que l'affrontement stérile autour de l'exercice du pouvoir ou de la défense de « territoires ».*

*Tout ceci appelle **un mode de pilotage, de gouvernance**²⁴, **différent**²⁵ qui s'inspire du management participatif, à la mode dans les années 1986 – 1988, pilotage, ou management, qui est fondé sur l'exercice de la responsabilité, le respect, le zéro mépris.*

3- Une autonomie respectée et assumée :

4- Une approche globale de l'enfant :

Cette approche globale suppose que l'on ne s'enferme pas dans le seul temps scolaire, que l'on tienne compte du fait que l'enfant, le jeune, a une vie après l'école, des activités, des passions, que sa formation, son éducation, son épanouissement se construisent aussi hors de l'école.

Il convient de respecter, autant que faire se peut, ses rythmes de vie.

*Comme le suggèrent les lycéens il faut **donner « du sens »** aux enseignements et aux règles, harmoniser les approches méthodologiques et les niveaux d'exigence, développer la notion de compétences, le travail collectif et promouvoir l'évaluation positive (Type EPCC). Il faut noter au passage que la France est le seul pays à disposer de personnels dits de « vie scolaire », ailleurs ce sont les enseignants qui assurent ces missions.*

²⁴ Denis MEURET, « Gouverner l'école, une comparaison France USA », PUF, 2007.

²⁵ Se reporter à la conférence d'Alain BOUVIER, président de l'AFAE, à l'ESEN « Du management à la gouvernance du système éducatif », du 8 octobre 2008, vidéo en ligne sur le site de l'ESEN.

5- Les enseignants - recruter et former autrement²⁶ :

C'est l'affaire du moment, sans que toutefois nous ayons la certitude que la maîtrise modifiera sensiblement la conception actuelle du recrutement et de la formation fondée sur une formation académique et disciplinaire dont la pédagogie n'est pas la pierre angulaire.

Il est évident que l'enseignement est un métier et que ce métier s'apprend. La professionnalisation, qui relevait de la mission des IUFM, est indispensable et passe par la maîtrise de compétences en : psychologie de l'enfant et de l'adolescent, sociologie des organisations, processus cognitifs, communication et gestion des conflits...et par la didactique des disciplines.

*Il est non moins évident que **le service et les missions des enseignants ne sauraient, au XXIème siècle, rester définis par des textes de 1950.** Si, ailleurs en Europe, les enseignants sont souvent mieux rémunérés, leur temps de présence dans les établissements est sans commune mesure avec la norme française – 5 jours pleins et 32h en GB, 24 h en Finlande et une grande disponibilité à l'égard des élèves, 36h en Espagne...*

Une réforme de l'école commune (école – collège) et du lycée ne peut se concevoir sans une nouvelle donne, négociée, dans ce domaine ; nouvelle donne assortie d'une véritable GRH dont la doctrine serait clairement affichée (atténuation ou fin de la dictature du barème).

6- l'école commune :

C'est un des enjeux majeurs de la loi d'avril 2005, la cohérence de la scolarité Primaire – Collège repose sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences qui est censé assurer une harmonisation horizontale des contenus et favoriser l'interdisciplinarité.

Cinq principes :

- Subsidiarité : l'école ne peut tout faire, les partenariats, la coopération avec les parents et le monde associatif sont indispensables et complémentaires.
- Continuité : l'éducation est conçue dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie
- Actualisation : l'organisation, les contenus et les compétences du socle sont régulièrement actualisés afin que les élèves soient en phase avec leur siècle.
- Priorités : connaissances, compétences, comportement indispensables au citoyen du XXIème siècle.

²⁶ Revue de l'AFAE N° 4/2008, « Enseignant : un métier en mutation ».

- Faisabilité : Les connaissances et les compétences du socle doivent être accessibles à l'ensemble d'une classe d'âge qui se les approprie et les maîtrise en s'appuyant sur des évaluations et des remédiations.

- **Sept piliers** :

- Maîtrise de la langue française
- Pratique d'une langue vivante
- Principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique.
- Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.
- La culture humaniste.
- Les compétences sociales et civiques.
- L'autonomie et l'initiative.

Le défi consiste à articuler disciplines et socle et à développer les compétences 6 et 7 dans un cadre interdisciplinaire.

C'est dire que les contenus devraient être définis non pas pour l'école puis le collège, mais pour l'école et le collège. C'est une remise en perspective des objectifs et une nouvelle articulation des exigences appréciées sur une scolarité sans rupture d'une durée de 9-10 ans.

C'est là, me semble-t-il, que la volonté régaliennne de l'Etat doit s'exercer sans partage afin de garantir l'équité de traitement et la réussite de tous dans le cadre de la scolarité obligatoire.

7- Le lycée et l'articulation avec le supérieur²⁷ :

Actualité oblige, nous sommes au « cœur du réacteur » ! Il serait imprudent d'émettre des hypothèses sur la réforme indispensable du lycée ; le statu quo n'est pas acceptable. Les rapports fleurissent – Richard Descoings, Benoît Apparu, livre blanc « d'Education et Devenir », propositions du groupe des vingt...et comme le rappelait récemment Claude Pair « *Les rapports sont comme les tomates, ils sont plus agréables à lancer qu'à recevoir !* ».

On peut craindre que cette réforme ne soit, en fait, que le ravalement de plus d'une institution qui est en décalage majeur avec son siècle. Des horaires souvent démentiels et des programmes encyclopédiques dont les enseignants reconnaissent eux mêmes qu'ils sont « infaisables », ce qui renvoie au mot cocasse du doyen honoraire de l'IGEN, en partie responsable de cet état des lieux, « *Ne pas finir le Programme serait une preuve de réalisme, voire de bonne santé mentale !!* ».

²⁷ Revue de l'AFAE N° 4/2007, « L'élitisme républicain en question ».

Proposer trois priorités : orientation, vie lycéenne, accompagnement et rééquilibrage des filières n'a de sens que *si les contours du lycée du futur sont clairement affirmés* : filières ou modules avec un tronc commun, évaluation en cours de formation avec un examen comportant quelques épreuves ponctuelles ou maintien du Bac « monument historique » qui comme la scolarité relève du système « tout ou rien », semestrialisation ou pas, Travaux interdisciplinaires, articulation avec le supérieur...

Ce dernier enjeu est capital ; l'impréparation des lycéens aux modalités d'études à l'université est notoire et désole les présidents d'université et les directeurs d'UFR. Les présupposés des enseignants du lycée ne coïncident pas avec les attentes de ces responsables, qui souhaitent que les étudiants fassent preuve d'une réelle autonomie, d'une maîtrise affirmée de la méthodologie de travail et de recherche documentaire (individuelle et collective), de la prise de notes, de la gestion du temps, de compétences en langues vivantes et d'une appétence pour le domaine d'études choisi plus que de brillants résultats académiques. Des échanges réguliers seraient les bienvenus et éviteraient, sans doute, « l'hécatombe » constatée en L1 et L2.

Ne faudrait-il pas, une bonne fois pour toutes, poser *la question du Bac* qui modélise toute la scolarité du lycée et *celle de l'articulation « Terminale – première année d'université »* qui pourrait donner naissance à un cycle d'entrée dans le supérieur (Rapport de Benoist APPARU, mission parlementaire sur le lycée).

8- Programmes ou curricula :

Comme le rappelle régulièrement Roger-François GAUTHIER, IGAENR, vice-président de l'AFAE, la France est le seul pays à imposer aux établissements des horaires et des programmes nationaux au nom des principes républicains d'égalité déjà évoqués ; cette norme se nourrit d'une conception savante et très ambitieuse des programmes qui ne s'adressent pas à la masse des élèves (rappel des 50%) et écarte le fait « que l'élève des programmes » n'existe pas.

Dans les autres pays, l'Etat arrête le cadre de référence qui relève du politique : Finalité, objectifs, compétences et connaissances que les élèves doivent acquérir et maîtriser aux différents stades de leur scolarité, les contenus sont définis a minima ; il appartient aux établissements d'élaborer les curricula et donc d'adapter, en fonction de leur environnement, de leurs élèves, des contenus permettant à tous d'atteindre les objectifs fixés par la Nation. Autre avantage, *ce travail pédagogique ne peut se réaliser qu'en équipes disciplinaires et interdisciplinaires et constitue le cœur du projet de l'établissement.*

Il convient de rappeler que nous avons expérimenté, avec prudence, cette souplesse à certaines époques, ce furent « les heures libres en 6^{ème} et 5^{ème} » (3h par division, vite monopolisées par les enseignants de français, de maths et de LV1 au prétexte, déjà, qu'il ne pouvaient terminer le programme !!!), les « 10% pour des activités éducatives interdisciplinaires », les parcours diversifiés devenus « itinéraires de découverte » (TPE²⁸ au lycée et PPCP au LP), les projets en BTS et en CPGE... Trop souvent, l'approche traditionnelle a repris le terrain conquis de haute lutte par les « pédagogues » ; les dispositifs ont été dévoyés, ont disparu, ont été rognés (IDD, TPE) toujours au profit d'un retour à la norme, au confort, au « Face à face, plutôt qu'au côte à côte » et toujours au détriment des élèves les plus éloignés des standards académiques.

Il serait urgent de mettre un terme au discours incantatoire sur « le travail en équipe », alors que l'inspection est toujours individuelle, et au discours lénifiant sur « la qualité et le magnifique dévouement des enseignants » alors qu'une étude récente de l'OCDE (encore ces maudits britishs) réalisée dans 23 pays (la France n'a pas participé) démontre qu'il n'y a pas de lien fort et institutionnel entre évaluation et reconnaissance, ce qui n'incite pas les enseignants à varier leurs stratégies pédagogiques.

Si, comme nous le pensons, le travail collectif est indispensable, il conviendrait de créer les conditions de sa mise en œuvre en confiant la conception d'une partie des contenus aux établissements, ce qui induirait, naturellement, une harmonisation des méthodes, des pratiques et du niveau d'exigence, et de modifier le statut du professeur principal qui aujourd'hui « n'en peut mais ».

9- Assurer la réussite de tous :

Je suis convaincu qu'il s'agit là du seul, du véritable, défi que nous devons relever! Marc DEBENE, ancien recteur de l'académie de Rennes, justifiait ainsi le projet académique « L'académie de toutes les réussites doit devenir l'académie de la réussite de tous » ; comme aurait dit quelqu'un « vaste programme ».

C'est, en effet, comme nous l'avons constaté une des faiblesses insignes du système français, une incapacité « génétique » à prendre en charge les élèves qui peinent en raison de la nature même de l'enseignement et des méthodes utilisées. Ils ne sont « pas au niveau, ne travaillent pas assez en classe et à la maison, ne possèdent pas les bases »....Et puis, il faut « terminer le programme », donc, on

²⁸ TPE : Travaux personnels encadrés, PPCP : Projet personnel à caractère professionnel.

abandonne « au bord du chemin » celui ou celle qui est épuisé ou découragé. *C'est toujours l'élève qui est rendu responsable de son échec ; or, nous savons, par exemple, que le droit à l'erreur, qui caractérise les systèmes scandinaves et anglo-saxons, constitue un puissant levier de progrès pour des élèves qui s'expriment d'autant moins qu'ils sont en déphasage avec la norme culturelle de référence.*

Tous les systèmes identifient des élèves rencontrant, à un moment ou à un autre, des difficultés ; ceux qui apparaissent comme les plus performants présentent des caractéristiques communes :

- *Le principe d'équité est un principe cardinal du système.*
- *Lutte précoce contre l'échec et ses causes quelles qu'elles soient ; les interventions dès la grande section ou le CP sont les plus efficaces et les plus durables.*
- *La prise en charge est limitée dans le temps et assortie, dès que possible, d'un retour dans le cycle régulier.*
- *Elle est le fait d'enseignants formés spécifiquement, polyvalents (4 à 5 champs disciplinaires), affectés à chaque établissement (1 pour 100 à 150 élèves en Finlande où la plupart des établissements scolarisent 400 élèves).*
- *La prise en charge repose sur un échange avec l'enfant, une analyse de ses difficultés à laquelle il est associé ; elle porte prioritairement sur la méthode, l'organisation, le contexte, le vécu.*
- *Les stratégies pédagogiques mises en œuvre sont toujours du type « côte à côte » et font appel aux ressources de l'élève qui participe à la construction, la reconstruction, de ses modalités de travail, de ses connaissances et de ses compétences (pédagogie constructiviste).*
- *Un suivi est assuré par un professeur référents qui a en charge 15 à 20 élèves.*

On se désole ici, à juste titre, de la réduction des moyens des RASED, dispositif qui ne concerne que le primaire, qui s'adressent aux enfants présentant de sérieuses difficultés d'adaptation pas toujours scolaires, soit environ 6% des élèves du premier degré. Ceux qui relèvent du « simple soutien scolaire » sont confiés à l'enseignant de la classe qui n'a pas été formé pour cette mission. En Finlande, le % d'enfants confiés au dispositif de soutien et d'accompagnement, qui couvre toute la scolarité obligatoire, est de 30%.

Ce % peut paraître surprenant. En réalité, il prouve que l'amélioration des performances de la masse des élèves profite à tous ; comme le notent Establet et Baudelot dans « l'élitisme républicain » « Le renforcement de l'élite et la progression de la masse sont liés ». L'équité de traitement génère de l'efficacité.

Il nous faut donc non pas améliorer ou perfectionner « la colonne de distillation », mais bien changer de modèle, s'interroger sur « l'élitisme

républicain » et sur la « méritocratie » que Marcel GAUCHET qualifie « d'inégalité juste », en accordant la priorité à la réussite de la masse des enfants, réussite qui permettra, autre ambition, d'élargir et de diversifier la base sociale des élites du pays.

Ceci passe par une réflexion sur les modes d'évaluation (dans la plupart des pays cités, il n'y a pas de notation, mais des évaluations par fiche de compétences).

C'est, sous une forme différente, ce que propose André ANTIBI, dans sa lutte contre « la constante macabre », avec l'EPCC (évaluation par contrat de confiance), qui n'écarte pas la note, mais repose sur une méthode de travail et une relation contractuelle entre l'enseignant et les élèves).

10- Promouvoir plutôt qu'éliminer :

Comment passer de la « colonne de distillation » qui élimine à un « écosystème » qui promeut démocratiquement tous les jeunes ?

Je vais reprendre ici les propositions de Philippe MEIRIEU, présentées lors du colloque E&D de Marseille en mars 2009 sur « le lycée de demain ». Il articule son propos autour de cinq orientations et trois leviers. Orientations et leviers peuvent se décliner aussi bien pour l'Ecole commune que pour le lycée.

- Cinq orientations :

- Une organisation pédagogique comportant un tronc commun de culture générale et des voies à dominante que l'élève choisit (au lycée trois voies seraient proposées).*
- Une véritable politique d'éducation au choix qui serait engagée dès le collège, poursuivie au lycée et intégrée à l'emploi du temps.*
- Des temps d'étude « côte à côte » plutôt que « face à face » sous forme d'ateliers.*
- Mise en place d'un tutorat pour tous les élèves, chaque enseignant-référent aurait en charge un groupe d'élèves.*
- Le statut portant droits et obligations de la démocratie lycéenne (collégienne en l'adaptant) est toiletté et son application relève des critères d'évaluation de l'établissement.*

- Trois leviers :

- Repenser les modes d'évaluation afin de sortir du « tout ou rien » ; recourir, comme le souhaitent les lycéens, à une évaluation positive non dévalorisante, et aborder les certifications terminales par le biais*

« d'unités de valeurs », de modules capitalisables, que l'on peut représenter en cas de résultats insuffisants. Dans ce schéma la compensation des notes et la moyenne disparaissent.

- Le service des enseignants, leurs missions et leurs responsabilités sont redéfinies afin qu'ils participent pleinement au projet et au pilotage de l'établissement.
- La volonté de réforme porte davantage sur les études que sur les structures. L'évaluation de l'établissement est globale et s'attache plus aux résultats et aux pratiques qu'aux normes à travers un contrôle de conformité.

C'est dire, à nouveau, que la réforme se conçoit au « long cours », qu'elle ne s'impose pas par le haut (Alain Boissinot, dépêche AEF mai 2009), qu'elle privilégie l'établissement (comme le proposait « centrale 2000 »), lequel doit s'inscrire dans un « cahier des charges » national, le « faire » relevant de sa responsabilité.

11- Les parents : membres de la communauté éducative ou empêcheurs d'enseigner en rond ?

La notion de communauté éducative est récente, elle apparaît dans les dispositions de la loi d'orientation de 1989 qui, par ailleurs, plaçait « l'élève au centre. » La présence des parents au sein des conseils des lycées et collèges date de 1968. Pour l'école, il faudra attendre 1977 et la création des conseils d'école. Cette présence est toujours considérée comme illégitime par la majorité des enseignants qui acceptent difficilement d'avoir, sinon à rendre compte de leur action, du moins à l'explicitier.

Les parents sont plus tolérés dans le « sanctuaire » qu'associés à la gestion de l'établissement et à l'élaboration de son projet, comme le prévoit la loi d'avril 2005.

Pour peu qu'ils soient bons connaisseurs du système et un peu pugnaces, le différent, parfois le conflit, n'est pas loin.

Pourtant, les parents sont porteurs d'une réalité de vie qui échappe aux enseignants, ils disposent d'informations qui complètent utilement celles qui relèvent de l'environnement scolaire. L'éducation ne saurait se limiter à l'école et on perçoit mal ce qui pourrait autoriser les seuls enseignants à décider de l'avenir des jeunes, de leur orientation, en s'appuyant exclusivement sur les notes et une approche très scolaro-centrée de leur personnalité.

Comme je l'ai dit nous sommes souvent dans la suspicion et dans l'agacement et rarement dans la coopération au bénéfice de l'enfant, du jeune.

Il nous faut constater que les pays les plus performants en matière d'éducation sont aussi ceux qui associent pleinement les parents, non seulement au pilotage du système et des établissements, mais également aux choix stratégiques en matière de pédagogie, de contenus, d'objectifs, d'évaluation, de projet, de recrutement des personnels...la relation est fondée sur la confiance, le respect mutuel la considération et la conviction que la réussite des enfants repose sur une action commune, concertée, complémentaire, cohérente qui donne du sens à une co-éducation porteuse d'équilibre, de bien-être et d'épanouissement personnel (perception de l'école aux USA et ici évoquée par un professeur de médecine de Lyon).

VI En guise de conclusion....provisoire :

Depuis que je fréquente cette « bonne maison », j'ai le sentiment qu'elle est en chantier permanent, donc toujours inachevée. Sentiment anxigène ? Comment bâtir l'avenir sur un terrain mouvant ? Certes, la maison doit s'agrandir, s'adapter, intégrer les techniques nouvelles sans offenser l'histoire. Elle doit être vivante, dans le siècle, sans renier les valeurs qui la légitiment ni céder à la tentation de se sanctuariser pour se protéger.

Au delà de l'éducation, de la formation, elle doit veiller à créer du lien social au titre de sa mission intégratrice et citoyenne.

Elle doit assurer l'émancipation de tous par l'accès aux arts et à la culture tout en agissant afin que chacun, lorsqu'il la quitte, maîtrise les connaissances et les compétences indispensables à son insertion sociale, professionnelle et citoyenne et à son épanouissement personnel.

Elever le niveau général d'éducation, démocratiser l'Ecole, l'université et l'accès aux « grandes écoles », spécificité française, répondre aux besoins de la Nation ... Est-ce réaliste ?

La réponse est oui si le projet est ambitieux et relève d'une « utopie réaliste » qui me semble être la seule façon de vivre ses convictions, son engagement et son combat pour l'Ecole de tous sans désespérer.

Gérard MOREAU
Secrétaire général de l'AFAE

Remerciements à :

- *Alain BOUVIER, Président de l'AFAE, membre du HCE, Roger-François GAUTHIER, IGAENR, vice-président de l'AFAE, Bernard HUGONNIER, Directeur-adjoint à l'Education de l'OCDE, Claire MAITROT, Médecin conseiller du recteur de l'académie de Rennes, André CANVEL, proviseur vie scolaire de l'académie de Rennes, Bernard TOULEMONDE, IGEN honoraire, président d'honneur de l'AFAE, Paul QUENET, administrateur de l'AFAE et rédacteur en chef de la revue « Administration et Education », pour leurs aide et leurs conseils.*
- *Danièle BOTREL, vice présidente de la ligue de l'enseignement déléguée à la culture et à l'éducation, Sabine WILLEM – AUVERLOT, professeur agrégée de lettres, pour leur relecture vigilante.*
 - *Marie LECARDONNEL, étudiante, stagiaire à la ligue de l'enseignement 35, pour la réalisation du diaporama.*