

Systemes éducatifs incités à se restructurer : pourquoi? Quelles questions se trouvent en fait posées?

par Roger-François Gauthier,

*inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (France),
professeur associé de politique éducative (Université René Descartes -Paris 5- La Sorbonne),
membre du comité de rédaction de la Revue internationale d'éducation (Sèvres),
consultant à l'UNESCO*

1. « Dessiner » les systèmes éducatifs : entre illusions de l'Architecte et poids de l'Histoire...

Tous les pays ont pris l'habitude de décrire l'ensemble des structures proposées aux habitants par les différents opérateurs (publics ou privés) de l'éducation sous le nom de « système éducatif » : nous avons tous en tête par exemple ces schémas d'apparence parfaite comme la classification CITE (en anglais International Standard Classification of Education –ISCE) qui, en effet, permettent un certain type de comparaisons entre les pays¹.

Toutefois, dès qu'on plonge plus attentivement dans la réalité d'un pays donné, on constate rapidement que les réalités sont plus complexes, et que **c'est à tort qu'on croirait que quelque « main invisible » aurait créé quelque chose qui serait « un » système unifié, cohérent, transparent**, et même, pour aller un peu plus loin vers une valeur commune à la plupart des pays, « démocratique » :

- Notons d'abord que dans la plupart des pays, on trouve des constructions dont chacun sait qu'elles « échappent au système », dont on est conscient qu'elles sont un legs de l'histoire, comme les « Grammar schools » anglaises ou, à un autre niveau, les « Grandes écoles » françaises : tous les responsables français décriront comme coupablement a-systémique et contreproductif l'éclatement de l'enseignement supérieur français entre universités et Grandes écoles, sans pouvoir modifier ce qui définit depuis longtemps le mode français de sélections des élites ;
- La plupart des systèmes éducatifs du monde sont de fait ou ont été historiquement structurés en différentes parties : à un enseignement « primaire » succède souvent un enseignement dit « secondaire », précédant à son tour un enseignement dit « supérieur ». Cette tripartition (dans certains systèmes il faudrait aussi ajouter l'enseignement maternel, ou encore professionnel) est en fait la résultante **d'essais plus ou moins fructueux pour constituer en une séquence cohérente des éléments qui avaient historiquement leur logique propre.**

Même un système centralisé et d'apparence cartésienne comme le « système » français n'est en réalité rien d'autre que l'agrégat, souvent incohérent, et dont les

¹ Longtemps d'ailleurs on s'est un peu limité à construire une typologie des systèmes en les classant par familles à partir du seul point où se faisait la première « diversification » des études entre les élèves, en opposant aux pays « compréhensifs » les pays « germaniques » (la plupart des länder allemands, Autriche, Suisse alémanique) qui privilégiaient une orientation précoce, dès l'âge de 11 ans.

incohérences sont créatrices de difficultés injustifiées pour les élèves, d'un enseignement primaire défini pour les seules classes populaires par la République au XIX^{ème} siècle, d'un enseignement secondaire dont le schéma culturel et social est hérité des Jésuites qui l'ont constitué au XVI^{ème} siècle et d'un enseignement supérieur qui, pour ce qui est de l'Université, remonte au Moyen Âge, tandis que son versant « Grandes écoles » renvoie aux Lumières et à la Révolution. Pour ne rien dire de l'enseignement technique et professionnel qui, historiquement, a encore une autre histoire et s'est constitué séparément du reste. Le système éducatif français n'est pas, contrairement à ce qu'on croit souvent, un jardin « à la française » !

Certes les pays notamment protestants (dont les Pays-Bas peuvent fournir un exemple) qui ont échappé aussi bien au centralisme catholique qu'à celui qui a inspiré les pays latins n'ont jamais prétendu à un système « au carré », et ont donné beaucoup plus de place à l'autonomie des acteurs et des écoles : toutefois, sous diverses influences, on peut dire qu'au cours de la seconde moitié du XX^{ème} siècle les différents pays ont pris l'habitude de penser leur offre éducative sous la forme d'un « système », comptable d'une cohérence vis-à-vis du public (voir par exemple les essais de mettre en cohérence les trois « piliers » qui constituent traditionnellement l'école belge, ou, dans un tout autre domaine, le National Curriculum anglais).

Il y a donc de plus en plus nettement une tendance mondiale à considérer qu'existent des systèmes éducatifs, et à vouloir agir sur eux comme s'ils avaient cohérence et rationalité, mais le caractère historique et aléatoire de leur constitution éclate précisément d'autant plus qu'on veut les considérer comme des systèmes.

2. Pourquoi les anciens schémas sont-ils remis en cause ?

Pendant longtemps la fracturation des systèmes ne fit pas vraiment problème, tout simplement parce qu'il s'agissait d'un jeu de l'école qui pouvait laisser relativement étrangères une large partie du corps social comme de l'attention politique : au-delà du niveau primaire, l'école ne concernait qu'une faible partie de la population, et les positions sociales des individus dépendaient moins de l'école et des diplômes que c'est devenu le cas après la massification scolaire d'une part, en période de difficultés récurrentes de l'emploi d'autre part.

A partir du moment où, pour différents motifs, les sociétés et les gouvernements se sont mis à interroger les systèmes scolaires sur leur efficacité « finale », pour les individus comme pour la collectivité, où on s'est mis par exemple à se préoccuper de « compétences » ou d'« employabilité », les anciennes structurations des systèmes ont-elles aussi été interrogées : **a-t-on besoin d'un enseignement primaire, d'un « secondaire inférieur », d'un « secondaire supérieur », etc. ?** Qu'on mette en avant les besoins de l'économie aux différents niveaux de qualification, ceux du monde civique (fabriquer des citoyens capables de vivre ensemble selon des valeurs communes), ou qu'on se préoccupe simplement de façon plus académique de hausser le plus d'élèves possible vers un diplôme de l'enseignement supérieur (objectifs de Lisbonne), il s'agit de **perspectives finalistes** qui demandent à la vieille machine si sa chaîne est bien appropriée aux attentes nouvelles.

Dans ce contexte de remise en cause, il semblerait que deux des charnières traditionnelles sont appelées à être reconsidérées :

- Celle qui marquait jusqu'ici d'une façon ou d'une autre la fin de l'enseignement obligatoire et pour tous. Les pays scandinaves ont avec différentes variantes donné l'exemple d'une école pour tous dotée d'une signification politique et sociale forte. D'une autre façon la France, qui n'avait jusqu'ici en fin de scolarité obligatoire (le « collège » français) qu'un examen porteur de peu de signification (brevet des collèges) aussi bien sociale qu'en termes de poursuite d'études vient en 2005 par un vote exceptionnel du Parlement de définir la finalité de l'école obligatoire en termes « extrascolaires » : le « **socle commun de compétences** » nécessaire pour « *accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* ». Ce n'est plus l'enseignement secondaire inférieur se justifiant par rapport aux études en lycée, c'est la première brique pour la création de l' « **école du socle** », **inclusive, qui regroupera enseignement primaire et secondaire inférieur**. Du même coup, le lycée, dernier bastion du secondaire, réduit à trois ans et même à deux si l'on sait que les choix des filières s'effectue après un an, affiche une grande fragilité : l'enseignement secondaire n'est-il pas en train de disparaître ?
- Au même moment en effet, pour rester au cas français, d'autres questions surgissent au niveau de l'enseignement supérieur : est-on certain désormais qu'il peut être perçu de façon unitaire, associant formation de masse et recherche ? A partir du moment où une société estime (c'est le cas de toutes les sociétés développées) que les compétences requises par le monde économique sont de plus en plus souvent du niveau de l'enseignement supérieur, la réussite à ce niveau devient une vraie question : et le lycée, qui jusqu'ici préparait ses élèves au baccalauréat en toute assurance et dans un « splendide isolement », est désormais interrogé sur la façon dont il prépare les étudiants pour l'enseignement supérieur. Du même coup, la division des élèves du lycée en « filières » définies par le secondaire devient une question : l'enseignement supérieur attend-il cette répartition-là des étudiants ? quantitativement et qualitativement ? qui doit l'emporter ? l'amont ou l'aval ? pour ces motifs **un certain nombre d'éducateurs français réfléchissent actuellement à un ensemble qui irait de 15/16 ans (fin de scolarité obligatoire et socle commun) à 21/22 ans, avec le baccalauréat au milieu, et la licence en fin de cycle**.

Ebranlé, le « système » français passerait ainsi de 5+4(brevet) +3(baccalauréat) à 9 (socle commun)+6(licence). Avec, certes, des qualifications professionnelles autres à 9+2, 9+3, et peut-être 9+5.

3. Des questions incontournables, qui appellent des réponses systémiques et politiques à la fois

Pour prendre un peu de recul par rapport à ces exemples, il semble que la nécessité de redessiner les systèmes pose deux types de questions :

1. un système d'éducation doit-il être **construit rétroactivement, de l'aval vers l'amont** à partir d'attentes finales et extérieures, par exemple en termes de

compétences ou de niveau scientifique visés à la sortie pour tout ou partie de la population ? On voit les avantages d'une telle formule : une excellente justification externe de l'école ; on voit aussi qu'une telle position pourrait aussi devenir facilement caricaturale, voire totalitaire, tout ce qui n'entrerait pas dans la finalité supérieure apparaissant comme du temps perdu... Ou bien considère-t-on que l'éducation, **la scolarité d'un enfant est porteuse d'un certain nombre de valeurs propres**, d'un *tempo* propre, dont font partie des choses aussi précieuses que la gratuité, la recherche de soi, le temps perdu, l'accès à la culture, etc. En ce cas le système se construit en se préoccupant moins de questions de professionnalisation ou d'insertion : le risque peut être alors celui d'un système éducatif trop autoréférencé, et ne rendant pas de comptes au monde social, ce qui est tout aussi dangereux. Le lycée français, et d'autres en Europe, tout préoccupé de « poursuites d'études », n'en vient-il pas à oublier qu'il pourrait avoir un message propre, une finalité propre, indépendante de l'enseignement supérieur ? Le lycée italien, qui dispose de 5 ans, a sans doute aujourd'hui plus d'assurance au cœur du système quant à la culture qu'il diffuse, sans trop se soucier du supérieur.

2. quand, comment, et jusqu'où un système d'éducation doit-il **spécialiser ses élèves** ? Différents modèles cohabitent : en fin d'enseignement secondaire général, les étudiants japonais sont encore relativement homogènes, peu différenciés, il en va de même des étudiants slovaques ou italiens (les différences de curricula entre les différents lycées généraux italiens étant limitées, et gouvernant peu la poursuite ultérieure d'études). Les étudiants anglais, au niveau du A-level, effectuent des choix qui les différencient fortement les uns des autres, avec des questions posées autour du bienfondé de certains choix. Les étudiants français, eux, sont différenciés, mais entre des « menus » (des « séries » ou « filières », en français) qui proposent à tous un point d'équilibre quasi-diététique : tous doivent par exemple étudier l'histoire, les sciences et surtout la philosophie. Formule intéressante, assez originale, dotée d'une réelle valeur formative, malgré un risque évident d'encylopédisme touche à tout (d'autant que le baccalauréat, comme tous les examens français, s'obtient sur la base d'une moyenne générale entre les différentes disciplines). Mais le problème principal est lié au précédent : doit-on répartir les élèves, et les spécialiser entre différentes filières « scolaires », c'est-à-dire définies par l'école, à partir d'objectifs académiques ou des motivations des élèves, ou bien doit-on les différencier à partir de l'aval, des exigences des études supérieures et de l'emploi ?

Questions techniques ? Questions politiques, en fait, comme :

- **que signifient aujourd'hui les vieilles temporalités scolaires**, avec cette idée de fin de scolarité obligatoire vers 14 ou 16 ans ? alors même qu'il n'est pas certain que les besoins cognitifs, culturels et critiques de tous pour vivre dans un monde complexe peuvent être couverts à cet âge. Par exemple, en France, alors même qu'on commence à construire un « socle commun » à 15 ans, certains s'interrogent sur l'opportunité d'un « socle + » à 18... ;
- faut-il laisser l'école établir entre les élèves ses aiguillages et ses spécialisations traditionnels, ou bien faut-il aussi écouter le monde économique qui demande un bagage accru, une flexibilité, et une

plasticité de la main d'œuvre ? Le vieux diplôme scolaire traditionnel a quelque chose de rassurant, pour tous, mais il peut être relativement peu efficace en termes d'emploi.

Alors GCSE à 14 ou 16 ans ? Baccalauréat avec des filières ou « socle + » ? Posées à deux niveaux (celui de la fin du secondaire inférieur et celui de la fin du secondaire supérieur), ces questions se rejoignent : nos systèmes éducatifs sont appelés à être plus systémiques, d'une part, donc à répondre plus clairement que jamais à des questions de fond ; il semblerait toutefois que **les incertitudes des temps, aussi bien que la demande des étudiants plaident plutôt pour renforcer les tronc communs, les routes communes, pour retarder les diversifications irréversibles.**

Des questions redoutables, comme « mais quel type d'homme veut-on au bout du compte former ? », et « comment permettre à chacun de choisir un peu mieux sa vie ? », ne semblent plus pouvoir être évitées...