

Défis et crise mondiale des systèmes éducatifs

Michel Godet ¹

Le rôle primordial de l'éducation est partout souligné. Mais partout les systèmes éducatifs sont en crise. Michel Godet estime que les systèmes éducatifs doivent faire face à cinq défis majeurs :

- un défi budgétaire résultant de la demande croissante d'éducation et des problèmes de financement public qui en résultent ;*
- un défi tenant à la compétition économique et technologique internationale impliquant de repenser les contenus éducatifs plutôt que d'accroître le nombre de diplômés ;*
- un défi socio-culturel résultant des mécanismes de reproduction sociale et donc d'exclusion engendrés par les systèmes actuels ;*
- un défi organisationnel se traduisant notamment par la nécessité de repenser, sinon réduire, le rôle des Etats.*

De « l'expansion quantitative des années soixante et soixante-dix aux interrogations qualitatives des années 80 et 90 », M. Godet identifie onze facteurs majeurs de crise liés notamment à l'utopie égalitaire, à la méritocratie, à la sclérose des systèmes éducatifs, à la surenchère aux diplômes et à leur dévalorisation...

Ce constat qui, à de nombreux égards, remet en cause nombre d'idées dominantes, conduit l'auteur à mettre l'accent sur cinq questions clefs qui devraient émerger même si, aujourd'hui, elles sont encore tabous.

1. Professeur de Prospective Industrielle au Conservatoire National des Arts et Métiers. M. Godet, qui s'exprime ici à titre personnel, a collaboré au rapport de J. Lesourne remis en décembre 1987 au Ministre de l'Éducation Nationale. Ce rapport intitulé « Éducation et société de demain : à la recherche de vraies questions » est publié par les éditions « La Découverte et le Monde de l'Éducation », février 1988. Lire aussi l'article de M. Godet : « La France malade du diplôme », *Le Monde de l'Éducation*, février 1988.

Partout les systèmes éducatifs sont contestés : en Europe, au Japon, aux Etats-Unis mais aussi en Corée du Sud et même en Union Soviétique. Ainsi, aucun pays ne peut s'imposer comme modèle aux autres. Cette remise en cause générale de systèmes éducatifs pourtant très diversifiés d'un pays à l'autre montre qu'il n'y a sans doute pas de réponse miracle aux problèmes posés.

Ce constat d'ensemble connaît cependant une exception de taille : l'Allemagne Fédérale où la formation technique et professionnelle dans les entreprises est beaucoup plus développée qu'ailleurs et ce n'est sans doute pas un hasard si la RFA se distingue par un taux de chômage des jeunes deux à trois fois plus faible que dans les autres pays développés. Curieusement, en France, il est généralement admis, sans discussion, qu'un tel modèle n'est pas transposable².

Chômage des jeunes * 1986			
En pourcentage de la population active jeune			
Suède	5,6	France	23,4
Allemagne	8,4	Italie	39,3
Pays-bas	19,8	Espagne	43,1
Royaume-Uni	20,7		

* Les 15-24 ans, en général.
Source : Perspectives de l'Emploi, OCDE, 1987.

futuribles

Des comparaisons internationales difficiles

L'éducation a beau être un sujet de prédilection de certains organismes internationaux comme l'UNESCO, l'OCDE, la CEE, le Conseil de l'Europe... les comparaisons internationales sont difficiles en raison de la variété des systèmes éducatifs, du flou des définitions et de la faible fiabilité des statistiques.

2. Ce système est parfois cité en France, mais pour dire qu'il n'est pas transposable. Voire !! En effet, il existe déjà, chez nous, dans l'enseignement technique agricole qui comprend des filières complètes allant du CAPA au BEPA puis au diplôme d'ingénieur avec des passerelles à tous les niveaux. Précisons que cet enseignement dépend du Ministère de l'Agriculture.

Pour illustrer ce propos, prenons l'exemple, souvent cité par les uns ou les autres, de la proportion d'une génération qui achève des études secondaires et de la proportion qui accède à l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne, le niveau de fin d'études secondaires il serait atteint par plus de 90 % des jeunes américains, japonais et coréens soit des proportions apparemment deux à trois fois plus élevées qu'en France ou en Allemagne. Encore faudrait-il comparer ce qui peut l'être, l'Allemagne surtout et la France dans une certaine mesure, sont les deux seuls pays qui permettent une orientation technique et professionnelle avant la fin du cursus obligatoire ; de plus, comme dans la plupart des pays européens, la sélection et l'orientation se déroule tout au long de la scolarité. En revanche, aux Etats-Unis comme au Japon, la véritable sélection ne commence qu'à l'entrée à l'université et joue surtout pour les meilleurs³. Aux Etats-Unis, le système éducatif est très décentralisé et il n'y a pas de programme imposé — mais seulement des tests d'aptitude scolaire organisés au niveau national — (qui d'ailleurs ont révélé ces dernières années une inquiétante baisse de niveau dans les disciplines de base, lecture, écriture, mathématiques...). Au Japon, les programmes nationaux sont suivis en fonction des possibilités des élèves qui peuvent varier fortement puisqu'il n'y a, dans les collèges, ni redoublement, ni groupes de niveau. Ce sont les écoles parallèles du soir qui font la différence en préparant près de la moitié des élèves à se présenter, plus tard, aux concours des meilleures universités⁴.

Si l'on s'intéresse à l'accès à l'enseignement supérieur, la même relativité de comparaisons s'impose : certes, près de 60 % des jeunes américains et 38 % des jeunes japonais poursuivent leur scolarité au-delà de l'enseignement secondaire. Contre à peine 30 % des jeunes français et allemands. Mais il faut savoir que près du tiers des jeunes américains entrent dans des collèges d'enseignement supérieur court (les « community college ») dont le niveau moyen après deux années d'études ne dépasserait pas celui de notre bac.

Autre exemple, le nombre total d'étudiants dans l'enseignement supérieur : curieusement, on constate qu'il y a plus d'étudiants en Allemagne (1,5 million) qu'en France (1,1 million), alors que les taux d'accès à l'enseignement supérieur sont quasi identiques dans les deux pays (envi-

3. « A Nation at risk » 1983 et « le système américain d'enseignement supérieur ». — *Cahiers du CEFI*, n° 6, avril 1984.

Giraud P.N., Godet M. — *Radioscopie du Japon*. — Paris : Economica, 1987.

4. Giraud P.N., Godet P. — *op. cit.*

ron 30 %). L'explication est simple : en Allemagne les étudiants poursuivent leurs études en moyenne plus longtemps car il y a moins d'abandon et plus de réussite.

Taux de scolarisation par âge en % (garçons) 1982-1983 (chiffres arrondis)				
Âges	RFA	France	Italie	UK
15	95	97	78	100
16	60	73	70	48
17	41	57	60	30
18	28	39	50	18
19	19	26	37	—
20	16	17	26	15
21	16	12,5	23	—
22	19	9,1	15,5	6
23	19	8	17	—
24	19	7	12	—

Source : EUROSTAT - « Education et Formation », 1985.

Ce rendement variable des systèmes éducatifs est bien mis en évidence par le taux de scolarisation par âge. En France, la proportion de jeunes scolarisés entre 17 à 19 ans est nettement plus élevée qu'en Allemagne. A l'âge de 20 ans, les proportions sont comparables et au-delà, c'est l'inverse. Les jeunes allemands qui ont commencé des études supérieures les poursuivent jusqu'au bout ; ils sont même encore plus nombreux à partir de l'âge de 22 ans. Certains élèves ayant terminé leur apprentissage reprennent des études supérieures. Tel n'est pas le cas des jeunes français qui abandonnent en masse leurs études. Finalement, si l'on considère la tranche d'âge 20-24 ans, il y a deux fois plus de jeunes allemands qui étudient que de jeunes français.

Ainsi, il faut se méfier des conclusions hâtives à partir de comparaisons chiffrées dépouillées de leur contexte. L'analyse comparative s'impose pourtant car, malgré leur diversité, les systèmes éducatifs semblent presque partout confrontés aux mêmes défis extérieurs, suscitent des débats nationaux passionnés sur les mêmes thèmes et sont considérés comme incapables de s'adapter alors qu'il y aurait urgence.

Nous organiserons nos idées autour de cinq défis extérieurs communs aux systèmes éducatifs (budgétaire, international, technique, socio-culturel, politique).

Le défi budgétaire : comment répondre à la forte demande sociale en éducation dans un contexte de restriction des dépenses publiques ?

Tel est le premier défi commun aux pays développés. Si l'éducation est partout remise en question ce n'est pas pour en réclamer moins mais pour en demander plus et peut-être autrement. En effet, l'éducation joue dans tous les pays développés un rôle de filtre pour l'acquisition de positions sociales.

Les dépenses publiques consacrées à l'éducation (10 à 11 % du PIB) ne peuvent guère croître et risquent même dans certains pays nordiques (où elles représentent 14 à 16 % du PIB) de diminuer. La France se situe dans la moyenne des autres pays développés sauf pour l'enseignement supérieur qui n'a jamais représenté plus de 0,5 % du PIB depuis 1968 — soit deux fois moins que la Grèce —. Ce très mauvais classement doit être relativisé par la différence dans les méthodes de comptabilisation des dépenses de recherche. Il n'empêche que la question du financement public de l'enseignement supérieur se posera nécessairement si le nombre des étudiants est appelé à doubler comme l'avancent certains.

Dans nombre de pays développés, les étudiants contribuent financièrement au coût de leurs études, 10 000 à 15 000 \$ par an, sont fréquents en Amérique du Nord. En conséquence, il faut d'abord travailler pour payer ses études. D'où la tendance à allonger la durée des études (étudiants salariés) et même à entamer des études supérieures plusieurs années seulement après la fin des études secondaires. Certaines universités aux Etats-Unis et dans les pays nordiques font même de la première expérience professionnelle réussie un critère de sélection à l'entrée⁵.

Dans un contexte de croissance faible et de chômage élevé, les pays développés devront faire face au vieillissement de la population et à l'augmentation des dépenses de santé et de retraite. Bref, il faudra faire des choix, et la question de l'efficacité et de la productivité des systèmes éducatifs ne manquera pas d'être posée. Comment faire plus avec moins de moyens ? Beaucoup parient sur les nouvelles techniques éducatives pour résoudre le dilemme. Nous verrons que leurs espoirs risquent d'être déçus.

5. Leclerq J.M. — « L'éducation dans les pays nordiques », MEN/DCRI 1982, et *Cahiers du CEFI*. — *op. cit.*

Le défi international : comment s'adapter au nouveau contexte technico-économique international ?

Il est généralement admis que l'éducation est un facteur de développement économique essentiel. Cette thèse est pourtant farouchement contestée par ceux-là même qui pourraient prétendre témoigner de son bien-fondé. Ainsi « *d'après l'Institut coréen pour le développement il n'y a pas de preuve évidente que l'éducation ait amené ou favorisé la croissance économique* »⁶. Il est vrai que dans certains pays comme l'Inde ou les Philippines, il y a à la fois un faible niveau de développement et un nombre de plus en plus important de gens qualifiés et sans emploi. L'éducation ne suffit pas à déclencher la croissance, il faut bien d'autres facteurs comme la volonté collective, la valorisation des richesses et des expériences accumulées, la souplesse et l'efficacité des organisations.

Lorsque ces autres conditions nécessaires font défaut, il est tentant d'attribuer le retard de développement ou les difficultés économiques au « *gap* » éducatif face aux nouvelles contraintes de la compétitivité économique et technologique internationale. Cette analyse est reprise en chœur par la plupart des gouvernements des pays développés qui y voient un moyen commode pour expliquer l'impuissance de leur politique économique ; d'autant que la formation est un slogan garanti d'adhésion collective (en phase avec la forte demande sociale en éducation).

Malheureusement, la question du contenu de cette formation est rarement posée. Il n'est pas sûr que le changement technique requièrera demain, en moyenne, plus d'employés qualifiés qu'aujourd'hui⁷. D'ailleurs, les experts de l'OCDE⁸ font remarquer que la plupart des pays ont renoncé à faire des prévisions sur les besoins de qualifications tant l'exercice était périlleux. La France fait sans doute exception en la matière et les récentes études du BIPE commandées par le Haut Comité Economie-Education vont dans le sens de l'histoire future supposée : dans le nouveau contexte technologique, il y aurait de moins en moins de place pour les gens peu formés. Cette conviction est dominante dans la plupart des pays développés. Elle se traduit cependant par des politiques qui curieusement conduisent à généraliser l'enseignement secondaire

6. Kim Shin-II. — « L'éducation hier et aujourd'hui ». — *Revue de Corée*, Vol. XIX, n° 2, été 1987.

7. Faut-il rappeler que les trois quarts des emplois créés ces dernières années aux Etats-Unis concernent la restauration, le gardiennage, ou le personnel de soins... !

8. « Rapport sur l'éducation dans la Société Moderne ». — Paris, OCDE, 1985.

(où la place faite à la culture technique est très faible) et à ouvrir plus grandes les portes de l'enseignement supérieur (où généralement les filières techniques et professionnelles sont minoritaires).

En réalité, le remède à la crise du système éducatif et l'adaptation aux exigences de la troisième révolution industrielle ne passent pas nécessairement par un surcroît d'éducation mais par de nouvelles relations entre l'éducation et le monde du travail. L'exemple à méditer n'est pas celui du Japon mais plutôt celui de l'Allemagne Fédérale où le système dominant est celui de l'apprentissage qui concerne 75 % des 15-16 ans (contre 15 % en France) c'est un système dual où la responsabilité de la formation est partagée entre les entreprises et l'école⁹.

L'Allemagne est ainsi presque le seul pays où l'orientation vers l'apprentissage n'est pas synonyme d'échec — bien au contraire — les débouchés sont assurés et il est possible d'accéder par la formation continue aux métiers d'ingénieurs. C'est sans doute la raison pour laquelle une proportion significative (près de 15 %) des diplômés de l'enseignement général (Abitur) choisissent l'apprentissage plutôt que l'université.

Un autre lieu commun consiste à attribuer le chômage des jeunes aux insuffisances du système éducatif. Cette thèse ne résiste pas à l'épreuve des faits : au Japon comme aux Etats-Unis les systèmes éducatifs sont en crise et pourtant le chômage des jeunes y est faible. La clef du chômage des jeunes ne réside pas dans la formation mais dans le contexte socio-organisationnel où elle s'inscrit. Ainsi, le chômage des uns (les jeunes) s'expliquerait en grande partie par la protection excessive dont jouissent les autres (leurs aînés) détenteurs d'un emploi garanti par des conventions collectives héritées des années faciles (faut-il rappeler qu'en France 60 % des travailleurs sont à leur poste depuis plus de dix ans !).

Ce que l'entreprise demande à l'école ce n'est pas nécessairement de produire des gens plus formés mais de faire en sorte que tous les producteurs et consommateurs de demain soient capables de lire, écrire et compter correctement, ce qui est loin d'être le cas. Si en plus l'école a appris à travailler en équipe dans un esprit de saine collaboration où chacun se sent bien à sa place, c'est encore mieux pour les entreprises.

De son côté, la société civile attend de l'école qu'elle forme des citoyens responsables et épanouis dans leur personnalité. C'est à peu près le rôle que joue le système éducatif dans les pays nordiques et dans une certaine mesure en Allemagne Fédérale. Ce n'est manifestement pas le cas en France où le système éducatif est presque entièrement polarisé sur la sélection des élites.

9. Meyer E. — « Apprentissage : les leçons de l'Allemagne ». — *L'Entreprise*, n° 19, janvier 1987.

Le défi des nouveaux médias : faut-il intégrer les nouvelles technologies de l'information dans le processus éducatif ? Pourquoi ? Comment ?

Voilà un défi à la mode, que l'on retrouve partout, et qui dans la logique des politiques publiques fait écho au précédent. La plupart des grands pays industriels ont lancé des plans d'introduction de l'informatique à l'école. Chaque pays voulant ne pas être en retard sur le voisin, le phénomène a pris rapidement une certaine ampleur notamment dans les pays fabricants de matériel, comme la France, la Grande-Bretagne... Ainsi, pour moderniser l'école, pour l'adapter au nouveau contexte technico-économique, la tentation est forte d'apporter des réponses matérielles (plus de locaux, plus d'enseignants, plus d'ordinateurs) à des problèmes qui sont d'une autre nature.

On craint de former des enfants informatiquement analphabètes. Mais ce faisant, on prend le risque de former des informaticiens analphabètes tout court. L'ordinateur n'est qu'un contenant, capable de traiter des informations intelligentes, la richesse du contenu vient tout entière de l'utilisateur ou du concepteur. Il n'y a sans doute pas plus (et pas moins) de raison de former les enfants d'aujourd'hui à l'informatique qu'il n'y en avait au début du siècle à les former à la mécanique automobile. Comme nous l'a dit B. Lussato : « *La question de l'utilisation de l'ordinateur à l'école n'est pas plus importante que celle de la craie* »¹⁰.

Il est vrai que les nouvelles technologies de l'information pourraient précisément faciliter la transmission et l'acquisition des savoirs de base. Il apparaît cependant de plus en plus évident que l'image est appauvrissante et que rien ne remplace le contact humain direct de l'enseignement traditionnel.

A ce propos, les experts de l'OCDE¹¹ écrivent : « *on peut se demander si l'effort actuel d'équipement des écoles primaires, voire des premières années du 1^{er} cycle secondaire est pleinement justifié. N'aurait-il pas été préférable d'accorder (par exemple) une priorité plus grande à l'équipement en instruments simples de manipulation dans l'enseignement primaire et en ateliers de technologie dans le premier cycle secondaire, accompagné*

10. Cf. à ce propos B. Lussato, « Bouillon de culture ».

11. OCDE. — « *La politique d'innovation en France* ». — Paris, OCDE, Ed. : Economica, 1986.

d'une réelle éducation à la compréhension et la maîtrise des phénomènes technologiques dans la société contemporaine ».

En résumé, ce ne sont pas les technologies de l'information qui suffiront, en tant que telles, à moderniser l'école... Tout ce qui est technologiquement possible n'est pas pour autant une nécessité économique ou sociale.

L'enseignement à distance n'est pas nouveau en France, le CNED ¹² compte 200 000 inscrits, en Grande-Bretagne l'Open University près de 100 000 inscrits, en Allemagne la Fern Universität : 36 000 étudiants et l'UNED ¹³ en Espagne : 81 000 étudiants. Ces succès quantitatifs masquent cependant des problèmes qualitatifs importants comme la difficulté à élargir la base sociale du recrutement, à réduire l'abandon en cours d'études, ou à motiver les étudiants. La célèbre OPEN University, fait l'objet de sévères critiques car les moyens techniques utilisés induiraient une sorte de passivité mentale.

« L'Open University ne serait qu'une machine à distribuer des diplômes dont la valeur marchande de surcroît est douteuse. Enfin, la technologie éducative, s'apparenterait plutôt à une consommation très accélérée de gadgets sans cesse renouvelés qu'à une avancée crédible de la pédagogie » ¹⁴.

En réalité, les nouvelles technologies de l'information ne devraient pas, en tant que telles, révolutionner les processus éducatifs, pas plus que les médias traditionnels (journaux, radios, télévision) n'ont prétendu le faire jusqu'ici car leur mission est ailleurs : vendre de l'information, attirer de l'audience ¹⁵.

Néanmoins, ces nouveaux médias pourraient être utiles pour le développement de systèmes parallèles de formation permettant à ceux qui le souhaitent d'échapper aux aléas de la carte scolaire ou d'une orientation imposée et de tenter leur chance en payant naturellement le prix de ce service supplémentaire. Ces écoles ouvertes présenteraient plusieurs avantages de principe. Elles introduiraient une concurrence dans des marchés jusqu'ici cloisonnés, elles permettraient de corriger partiellement les fortes inégalités régionales dans l'offre d'éducation, elles se prêteraient bien à un contrôle de qualité amont (la production étant centralisée) et d'efficacité aval (taux d'abandon et de succès des élèves).

12. CNED : Centre National d'Enseignement à Distance.

13. UNED : Universidad Nacional de Educación a Distancia.

14. Cf. « Heurs et malheurs de l'université ouverte », *Le Monde de l'Éducation*, novembre 1985.

15. Les chaînes de télévision se multiplient, mais personne n'a prétendu développer une chaîne éducative. L'expérience de TELECNAM a été enterrée après dix ans d'existence pour des raisons financières.

On le voit, la question posée initialement, comment intégrer les nouvelles technologies de l'information dans le processus éducatif est devenue secondaire par rapport à un nouvel enjeu : le développement de systèmes parallèles d'éducation organisés par les collectivités locales, les entreprises, les associations d'individus, introduisant de nouvelles formes de concurrence sur des marchés éducatifs jusqu'ici protégés par la distance ou l'accès limité.

La sélection par les mathématiques, facteur déguisé de discrimination sexuelle

Fondement de la hiérarchie des classes terminales, critère déterminant de sélection pour entrer dans les grandes écoles d'ingénieur ou pour réussir à l'université, les mathématiques envahissent nombre de disciplines. A tel point que désormais, pour devenir ingénieur agronome mais aussi médecin ou économiste, il faut savoir bien jongler avec les équations sous peine d'être éliminé. La déviation est telle que même les IUT s'arrachent les bacheliers C et leur donnent la préférence sur les bacs techniques. Cette déviation a été très clairement dénoncée dans le rapport du Collège de France :

« Par le privilège de plus en plus absolu qu'il confère à une certaine technique mathématique traitée comme un instrument de sélection ou d'élimination, il (le système d'enseignement actuel) tend à faire apparaître toutes les autres formes de compétence comme inférieures »...

Le caractère sélectif de la filière C affecte plus fortement les femmes que les hommes, comme en témoigne le tableau suivant :

Résultat du Bac 1985 selon les filières % filles/total admis				
A	B	C	D	G
81,1	61,4	35,7	69,7	72,5

Ainsi, peu de filles décrochent le Bac C. Rien de surprenant, par conséquent, si les garçons sont trois fois plus nombreux que les filles dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) scientifiques. Il y a cependant deux fois plus de filles que de garçons dans les CPGE littéraires. Les filles sont aussi minoritaires dans les filières sélectives comme les IUT, et là où elles sont majoritaires, Bac A et G littéraires (secteur tertiaire) il y a des problèmes de débouchés. Conclusion, la question des débouchés du Bac est surtout un problème féminin. Tout se passerait donc comme si la sélection par les mathématiques jouait un rôle de facteur déguisé de discrimination sexuelle.

Source : Michel Godet.

Le défi socio-culturel : comment faire face à l'hétérogénéité culturelle croissante et à l'éclatement des structures familiales ?

Tel est le quatrième défi auquel les systèmes éducatifs des pays développés sont confrontés. A ce propos deux points méritent d'être relevés :

— en premier lieu, aucun pays ne paraît échapper à l'éclatement des structures familiales dont la cohésion et le soutien paraissent essentiels pour le succès ou l'échec dans des systèmes très sélectifs comme le nôtre. Cette évolution de la famille paraît poser moins de problèmes dans les pays nordiques où précisément les systèmes éducatifs ont traditionnellement en charge l'épanouissement de l'individu et l'éducation morale du futur citoyen ;

— en deuxième lieu, aucun pays n'a trouvé de solution miracle pour l'insertion des jeunes étrangers. Partout on retrouve les mêmes constats de concentration dans certaines écoles, de fuite des autochtones vers d'autres établissements. De sorte qu'à Paris, comme à Bruxelles, New York ou Londres, il y a maintenant des écoles où les étrangers représentent 60 % voire 80 % des effectifs. La plupart d'entre eux sortent du système éducatif sans posséder le savoir de base, aigris par le sentiment d'échec et d'exclusion sociale, ils sont les premiers touchés par le chômage et la délinquance.

Le défi politique : comment relever les défis précédents tout en réduisant le rôle de l'Etat ?

Partout ou presque le rôle de l'Etat providence est remis en question. Il s'agit non seulement de réduire les dépenses publiques mais de limiter l'intervention de l'Etat considérée comme excessive par les entreprises, les collectivités locales, les individus.

En France, le système éducatif n'a pas échappé à la tradition centralisatrice, presque partout ailleurs les systèmes éducatifs sont décentralisés (tant en ce qui concerne les programmes que le recrutement des enseignants ou le financement des établissements). Tel est le cas, par exemple, en Grande-Bretagne, en Allemagne, aux Etats-Unis.

Le seul facteur d'harmonisation est celui des examens et contrôles ou des tests nationaux. Mais cela pose de multiples problèmes. On a pu constater, aux Etats-Unis notamment, des baisses de niveau importantes ces dernières années et des disparités de plus en plus fortes entre des établissements qui vont à l'encontre du souci d'égalitarisme prôné par ailleurs.

Ainsi, dans les pays à systèmes éducatifs décentralisés, le débat porte sur l'instauration de programmes minimum obligatoires sur le plan national (« *core curriculum* »). En France, la tendance est à la décentralisation, il ne faudrait pas croire pour autant que tous les problèmes qui se

posent aux systèmes éducatifs seront automatiquement résolus puisque ce sont souvent les mêmes que l'on retrouve dans les systèmes décentralisés. Ainsi, il faudra veiller à ce que les marges de manœuvres locales n'aient pas d'effets négatifs sur les enseignements fondamentaux. Il faudra aussi maintenir des systèmes d'évaluation centralisés.

Enfin, on peut craindre un certain gaspillage de ressources conduisant à multiplier, à l'excès, les formations offertes dans les régions qui n'en ont pas nécessairement besoin. Faut-il, par exemple, ouvrir des IUT dans chaque ville moyenne de France ? Il est vrai que la carte régionale de l'offre d'éducation demeure caractérisée par de sérieuses inégalités¹⁶. La tentation sera forte de continuer à vouloir répondre à la crise du système éducatif par un surcroît d'éducation. Qui paiera, l'usager, le contribuable ? Nul doute que, dans ces conditions, l'aspiration du public à participer directement au processus éducatif et à son évaluation n'en sera que plus forte.

La crise mondiale des systèmes éducatifs

A la lecture des rapports internationaux sur l'Education, on est frappé par la similitude des évolutions constatées et des problèmes posés dans les différents pays, nonobstant la diversité des systèmes éducatifs considérés. Ces convergences sont multiples¹⁷.

De l'expansion quantitative des années soixante et soixante-dix... caractérisée notamment par :

- l'augmentation des dépenses publiques consacrées à l'éducation ;
- l'allongement systématique de la durée de l'enseignement obligatoire ;
- la quasi-généralisation du collège unique, symbole de démocratisation et d'égalitarisme ;
- le recul de l'âge moyen d'entrée dans une formation professionnelle ;
- l'accent mis sur la pédagogie et les activités d'éveil ;
- le recrutement massif à temps plein d'enseignants jeunes ayant souvent une formation universitaire peu élevée ;
- une dévalorisation du métier d'enseignant qui s'est accompagnée d'une féminisation croissante ;
- le développement de théories économiques de l'éducation considérant celle-ci comme un facteur de développement.

16. Il y a de fortes inégalités régionales au sein des pays européens (même centralisés). Le taux de scolarisation après 17 ans varie du simple au double (32 % à 75 %).

17. Blackburn, V., Moisan, C. — « La formation continue des enseignants » dans la CEE à 12. — « Série politique de l'Education ». — Maastricht : Presses Inter-universitaires Européennes de Maastricht, 1986.

Nombre total d'étudiants du supérieur en 1982-1983 et répartition par grandes disciplines (en milliers)				
	RFA	France	Italie	UK
Total	1 400	1 200	1 100	801
dont *				
Lettres	190	273	151	48
Formation des enseignants	93	46	53	74
Droit et sciences sociales	380	240	340	224
Sciences	215	38	90	158
Sciences médicales	202	186	240	54

* Les autres disciplines sont : Beaux-Arts, Sciences exactes et naturelles, agriculture, auto...
Source : EUROSTAT.

... aux interrogations qualitatives des années 80 et 90 : 11 crises liées

Depuis le début des années 1980, l'économie de l'éducation est passée de mode et l'expansion quantitative a cessé en raison de la baisse des effectifs scolaires très sensible dans certains pays. Le temps de la pause et de la réflexion est venu d'autant que les interrogations et les remises en question fusent de toutes parts. Elles concernent les finalités de l'enseignement, son organisation et ses contenus, sa qualité, son évaluation, l'échec scolaire, le recrutement et la formation des enseignants, l'accès à l'enseignement supérieur, etc.

Ces interrogations qualitatives se conjuguent sous la forme de 11 crises liées d'où émergent de nouvelles questions qui remettent en cause l'école dans ses fondements mêmes.

1. **La crise épistémologique** résultant de la confusion des concepts (éducation, formation, apprentissage...), de l'insuffisance d'informations pertinentes et la surabondance d'informations inutiles, de la difficulté des comparaisons internationales, du foisonnement des idées reçues sur l'enseignement (baisse de niveau, rôle de la pédagogie).

2. **La crise de finalité** : quels sont les objectifs du système éducatif. Epanouir l'individu, former des citoyens responsables, transmettre certains savoirs, apprendre à apprendre ? Faut-il sélectionner et former une élite ou préférer la progression collective à la promotion sélective.

3. **La crise de contenu et d'organisation des enseignements.** Cette crise découle logiquement de la précédente. Que faut-il apprendre, à qui, comment ? Apparaît ici la question de l'évaluation formative ou normative. La première aurait l'avantage de fournir le diagnostic des points forts et des points faibles de chacun et inciterait mieux les élèves à

améliorer leurs propres performances. Cette évaluation formative (les profils) faciliterait la répartition des élèves et l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement. L'évaluation normative resterait utile à des fins externes. Elle donnerait aux enseignants et aux élèves un moyen de se situer. L'évaluation cesserait ainsi d'entraîner la peur de l'échec mais donnerait le désir de progresser.

4. **La crise du processus de sélection** : le prix à payer pour la réussite d'une minorité est trop souvent le sentiment d'échec et de frustration d'une bonne partie des autres.

5. **La crise de l'égalitarisme et de la méritocratie**. L'illusion égalitaire et méritocratique est de plus en plus démentie par les faits. C'est la loi d'airain des systèmes éducatifs : la réussite scolaire reste étroitement liée aux origines sociales quels que soient les systèmes en place. La désillusion est d'autant plus forte qu'il faut de plus en plus de diplômes pour trouver un emploi proportionnellement de moins en moins qualifié.

6. **La crise de contrôle**. En raison même de son gigantisme, le système éducatif est caractérisé par de fortes inerties et résistances au changement. Les changements sont longs et difficiles à obtenir et toute action engendre des effets en chaîne complexes, souvent pervers, et qui prennent du temps à être identifiés et reconnus. Le pouvoir et la formation des chefs d'établissements sont insuffisants eu égard aux responsabilités de gestion qui leur sont confiées. Parallèlement, l'autonomie pédagogique des enseignants est quasi totale.

7. **La crise de qualité des enseignements** et sans doute des enseignants. Les recrutements massifs des années 60 et 70 ont entraîné un certain laxisme dans les exigences de recrutement. On a demandé à certains enseignants de transmettre des savoirs qu'ils ne possédaient pas. Comme si la formation pédagogique, par ailleurs indispensable, pouvait remplacer tous les savoirs.

Naturellement, l'absence de possibilité véritable d'évaluation et de sanction, positive ou négative, de l'action du maître au sein de sa classe n'est pas favorable à l'amélioration de la qualité.

8. **La crise d'efficacité économique et sociale**. Les diplômes sont de plus en plus nécessaires parce que de plus en plus dévalués. La course au diplôme entraîne un gaspillage des ressources.

9. **La crise financière**. Dans nombre de pays, il est devenu impossible d'accroître les ressources publiques consacrées à l'éducation. De plus, il est devenu patent que l'on ne pourra résoudre tous les problèmes éducatifs par des moyens financiers.

10. **La crise de confiance**. C'est sans doute parce que le public attend beaucoup (trop) de l'école qu'il la conteste de plus en plus et dénonce la démotivation et les non-qualités des enseignants. C'est aussi parce que la machine scolaire distribue de plus en plus de diplômes que la valeur

attribuée à chacun d'entre eux diminue. De plus en plus nombreux sont ceux qui arrivés au bout du parcours se sentent floués de leurs espoirs. Dans un système éducatif plus sélectif que formatif, la multiplication de « produits » diminue la valeur de chacun d'entre eux.

11. **La crise d'identité des enseignants** qui ont vu leur statut social se dégrader, leurs compétences mises en cause, leurs savoirs relativisés par d'autres médias.

Les enseignants

En RFA, dans le second degré, il y a deux fois moins de femmes et quatre fois plus d'enseignants à temps partiel qu'en France. Contrairement à ce qui se passe en France ou en Grande-Bretagne, le temps partiel, se répartit équitablement entre hommes et femmes.

Nombre d'enseignants dans le second degré en 1982-1983			
	RFA	France	UK
A temps plein dont femmes	243 000 73 000	262 000 136 000	316 000 147 000
A temps partiel dont femmes	118 000 64 000	30 200 25 000	26 821 24 000

Source : EUROSTAT

Les questions émergentes

De tout ce qui précède, un certain nombre de nouvelles questions émergent pour le futur.

— *La mise en cause de l'école* comme lieu de reproduction voire d'accroissement des inégalités sociales. La méritocratie scolaire pourrait bien apparaître comme de plus en plus illusoire car « *derrière la règle on ne peut plus démocratique suivant laquelle tout le monde peut concourir, se cachent les conditions inégalitaires de la participation, tous les enfants ne reçoivent pas le même entraînement* »¹⁸. Cette prise de conscience poserait

18. Cf. Sabouret, J.F. — « L'éducation : la société du diplôme », in *Le Japon - consensus : mythe et réalités* », Economica, 1984.

le problème de la paix sociale jusqu'ici assurée par les jeux olympiques de l'intelligence : le propre de l'esprit sportif, c'est de s'incliner devant son vainqueur.

Cette remise en cause pourrait ne pas émerger officiellement mais se traduire dans les faits par *une désaffection pour l'enseignement supérieur*. A quoi bon entamer une course-poursuite perdue d'avance ! Ce recul de la démocratisation apparente de l'enseignement supérieur est déjà très net dans certains pays comme les Etats-Unis, la RFA, les pays nordiques.

— *L'aménagement de la scolarité initiale obligatoire, voire sa réduction, au profit de l'éducation continue obligatoire* pourrait apparaître comme un moyen de résoudre l'échec scolaire et de faciliter la mobilité sociale ultérieure. Comme le soulignent les experts de l'OCDE, « *en élargissant l'accès à l'instruction et en facilitant l'identification de ceux qui réussissent le moins bien, il se peut que les systèmes scolaires aient réellement pour effet de rendre le handicap crucial plus caractérisé et de faire en sorte qu'il soit plus difficile de s'en libérer* »¹⁹. En réalité, la question posée est celle de l'investissement éducatif. Doit-il être concentré sur la jeunesse ou étalé tout au long de la vie ? Ce qui pose aussi la question de la responsabilité des entreprises dans la formation.

— Pour assurer un *enseignement supérieur de qualité*, il faut sans doute en *faire payer le coût* au moins partiel à ceux qui en bénéficient. On cessera ainsi de subventionner les enfants des milieux aisés et l'on pourra plus facilement accorder des bourses convenables à ceux qui en ont besoin. Il est probable aussi qu'une partie non négligeable des étudiants commencera d'abord par travailler avant d'entamer des études supérieures.

— Les systèmes éducatifs en place pourraient être d'autant plus incités à évoluer qu'apparaîtront de *nouvelles formes d'éducation parallèles* organisées par les entreprises, les collectivités locales, les associations avec l'aide ou non des nouveaux médias.

— Il est difficile d'imaginer que le métier d'enseignant pourra longtemps rester à vie et à temps plein. Les enseignants, aussi, devront changer plusieurs fois de métiers au cours de leur vie.

— Enfin, l'objectif de 3/4 d'une génération au niveau du bac en l'an 2000, justifie l'illusoire course au diplôme. A la limite, *la multiplication du nombre de diplômés* pourrait entraîner une *dévaluation* quasi totale des diplômes. On aboutirait ainsi à une société de la fin des diplômes comme facteur de discrimination sociale légale. En attendant, les premières victimes de cette course au diplôme seront les 25 % restants. Le Mal Français c'est d'abord la Maladie du Diplôme.

19. OCDE. — « L'enseignement dans la société moderne ». — Paris : OCDE, 1985, p. 48.

La baisse de niveau : mythe ou réalité ?

D'après le rapport Legrand ¹ « 10 % des élèves de sixième sont incapables de suivre un cours de mathématiques en raison d'une méconnaissance des mécanismes de base et de la difficulté de compréhension d'un texte quel qu'il soit... En sixième, dix élèves sur 24 en moyenne n'ont pas atteint le niveau normal du cours moyen et quatre peuvent être dits illettrés ».

Dans ces conditions peut-on conclure qu'il y ait baisse de niveau ?

Probablement oui, si l'on considère le niveau moyen de l'élève de sixième d'aujourd'hui avec celui d'hier. Certainement pas, si la comparaison porte sur le niveau moyen d'une classe d'âge. En effet, aujourd'hui, presque tous les élèves entrent en sixième et le plus souvent à l'âge normal. En revanche, autrefois, l'entrée en sixième ne concernait qu'une minorité et généralement cette dernière n'y accédait qu'après un redoublement.

Comme Antoine Prost ² le remarque, « pour comparer ce qui est strictement comparable, il faudrait comparer les bacheliers actuels aux 27 % des plus instruits des jeunes de 1963, 1953 ou autres années, qui n'avaient même pas tous fait des études primaires supérieures, ou encore les 6 % d'aujourd'hui aux bacheliers de 1953. Le résultat serait alors probablement l'inverse : on découvrirait que le niveau monte aussi bien celui de l'élite des écoles que celui de la masse de la population ».

Les analyses convergent pour dénoncer le mythe de la baisse de niveau. A. de Peretti ³ fait même remarquer qu'en mathématiques le niveau n'a cessé d'augmenter. Il place l'enseignement français plus d'un an en avance sur les autres

pays et le nombre de latinistes n'a jamais été aussi élevé. Il n'y aurait donc pas, au contraire, de baisse de niveau des élites intellectuelles.

Alors pourquoi ce débat récurrent s'il s'agit d'un mythe ?

Il est amusant de noter avec A. de Peretti que ce mythe n'est pas nouveau ; déjà sous le Second Empire les recteurs se plaignaient des bacheliers de l'époque pour qui : « La valeur des mots, leur sens propre et figuré sont rarement compris », observe tristement Olleris, le doyen des lettres de Clermont en 1859. C'est sur quoi renchérit le doyen Victor Le Clerc, à la Sorbonne à la même date : « Les fautes d'orthographe, l'ignorance des plus simples éléments de la langue française laissent trop voir qu'un grand nombre se présente à ces épreuves comme à un jeu de hasard où c'est la fortune qui doit tout faire ». « Les copies, s'irrite le doyen Bouillier, à Lyon, en 1864, sont presque toutes médiocres et quelques-unes ont des fautes grossières à toutes les lignes en latin et en français ». Son collègue de Lille, le doyen Girardin confirmait, la même année : « Il semblerait que, dans nos lycées et collèges, on n'apprenne plus la langue française ». Sous la Troisième République qui est pourtant celle de Jules Ferry, le mythe reste bien vivant (nous citons toujours A. de Peretti) :

— ... dans un discours de rentrée solennelle des facultés, en 1887, le doyen Caf-farel, à Clermont, exprimait avec un style bien universitaire l'irritation de ses collègues : « Nous voudrions simplement rappeler aux candidats que la Faculté désirerait ne plus avoir à corriger des fautes d'orthographe aussi nombreuses que stupéfiantes. Elle désire aussi que les aspirants ne fassent pas prononcer par Bossuet ses oraisons funèbres à la cour de Henri IV, ni prêcher la première croisade par Claude Bernard.

Comment interpréter ce mythe ? Question de génération peut-être ? C'est le

1. Legrand, L. — *Pour un collège démocratique*. — Paris : La Documentation Française, 1982.

2. Prost, A. — *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*. — Paris : PUF, 1986.

3. Perret, A. de. — *Pour une école plurielle*. — Paris : Larousse, 1981.

mythe du bon vieux temps. Hier (sous-entendu dans notre jeunesse), c'était forcément mieux, on respectait les valeurs, les traditions... Chaque génération reproduit plus ou moins consciemment ce comportement.

Mais le mythe de la baisse du niveau éducatif s'explique surtout par un mécanisme de défense de la part des enseignants : parler de baisse de niveau des élèves, c'est se rassurer soi-même et laisser entendre que le niveau de l'enseignement est resté élevé. A l'inverse, si tous les élèves étaient au niveau, ne prendrait-on pas le risque de dévaloriser la discipline comme l'écrit Guy Berger : — « *L'échec joue un rôle important dans nos pratiques : un rôle positif.* » *Ce qui veut dire que le taux d'échec rassure l'enseignant (et les familles) sur sa légitimité disciplinaire : « Si trop d'élèves parvenaient à obtenir la moyenne, le professeur aurait une bonne image de lui-même comme enseignant, mais il considérerait qu'il est un « traître » par rapport à sa discipline... Plus le taux d'échec est élevé, plus l'enseignant est rassuré sur la qualité et le niveau de ce qu'il enseigne, mais, en même temps, il est inquiet sur sa pratique pédagogique. »*

Ainsi paradoxalement, le mythe de la baisse de niveau est nécessaire pour entretenir une certaine image de qualité des enseignements. Tout se passe comme si la réussite scolaire des uns avait besoin, pour être reconnue, de l'échec des autres.

Au fur et à mesure que le nombre de diplômés bacheliers, licenciés, etc. augmente, la valeur relative de ces diplômés dans la société diminue : ils sont dévalués. Même si cette dévaluation est indépendante du niveau, mais proportionnelle au nombre de diplômes, rien n'y fait dans l'opinion qui, plutôt que de reconnaître certains effets pervers de la démocratisation, préfère y voir un signe supplémentaire de baisse de niveau.

Il en résulte un discrédit supplémentaire pour ceux qui n'ont même pas obtenu ces diplômes. L'exclusion est d'autant plus forte qu'elle pèse sur un nombre réduit, où les « moins bons » se retrouvent plus « concentrés » qu'autrefois.

Ainsi, il est très probable que le niveau moyen du non bachelier ait baissé ces dernières décennies.

Michel Godet