

Actualité

Éducation : crise systémique et perspectives

Les réformes voulues par Xavier Darcos et Valérie Pécresse sont aujourd'hui la cible de mouvements sociaux importants aux divers niveaux du système éducatif et de l'université. Les manifestants, qu'ils soient enseignants, étudiants ou parents, ne veulent pourtant pas du *statu quo*. La crise scolaire et universitaire est en effet profonde et multiforme. Nous avons demandé à José Tovar, ancien responsable départemental de la FSU, président de l'Université citoyenne populaire de Seine-Saint-Denis, auteur avec Bernard Calabuig de *L'École en quête d'avenir*, Paris, Syllepse, 2007, son point de vue sur cette crise.

JOSÉ TOVAR

Crise de croissance ou crise systémique ? La question n'est pas seulement rhétorique. En effet, le système éducatif, dont tout le monde s'accorde à dire qu'il est entré dans une crise profonde depuis plus d'une décennie, s'est tout de même révélé capable de passer de 5 % d'une génération d'élèves au baccalauréat en 1950 à 63 % aujourd'hui. Pour autant, des voix nombreuses se sont élevées pour proclamer que ce progrès avait été réalisé au prix d'une « baisse de niveau » généralisée des performances des élèves. L'objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat fixé par la loi de 1989 n'a pas été atteint. Le taux stagne depuis le milieu des années 1990. Crise de croissance ou crise de système ? Selon le diagnostic, les réponses ne seront évidemment pas les mêmes.

À une époque où la composante intellectuelle du travail grandit, où la séparation des tâches de conception et d'exécution tend à être dépassée, où la formation continue tout

au long de la vie apparaît comme une composante du processus de travail lui-même, le rôle de l'école dans le développement économique, social et humain est décisif. L'acharnement du gouvernement à imposer des réformes dictées par une idéologie déconnectée des réalités peut paraître aberrant, voire suicidaire. On ne peut le comprendre sans revenir à l'analyse d'un système fondé sur la compétition et la sélection des élites au détriment de la grande masse des jeunes. Ce système est aujourd'hui à bout de souffle. Il nécessite des changements profonds dans les contenus enseignés aux jeunes générations et dans ses structures et ses modes de fonctionnement.

Un peu d'histoire

La caractéristique majeure du système éducatif français réside depuis toujours dans le cloisonnement entre l'école pour l'élite par laquelle il faut passer si l'on veut accéder aux postes de responsabilités dans tous les domaines et l'école pour la masse. Naguère, celle-ci formait les travailleurs d'exécution à l'école primaire, avec en perspective le certif puis l'école professionnelle et le CAP. Aujourd'hui, cela passe par les voies hiérarchisées du lycée, général, technologique ou professionnel.

C'est ce cloisonnement que l'instauration de l'école unique à partir de 1959 prétendait bousculer en scolarisant tous les élèves sortant de l'école primaire dans les mêmes établissements : les collèges d'enseignement secondaire, au recrutement sectorisé en fonction du lieu de résidence. Le système a été étendu aux lycées quelques années plus tard.

Mais dans le même temps étaient mises en place des modalités de sélection internes rigoureuses : filières, système d'évaluation et d'orientation. Le système – gestion de la massification oblige – déboucha sur un enseignement supérieur renforcé dans son caractère inégalitaire, entre universités et grandes écoles, au recrutement de plus en plus ségrégatif.

De fait, le principe de l'école unique posait le droit de chacun à tous les parcours scolaires. Fonctionnant jusqu'à la classe de troisième, c'est-à-dire *grosso modo* sur toute la durée de la scolarité obligatoire, il prétendait ainsi mettre

en œuvre les valeurs de justice et d'égalité préconisées en leur temps par le programme du Conseil national de la Résistance et le plan Langevin-Wallon¹.

Beaucoup de partisans de la démocratisation scolaire ont cru à cette époque que l'école unique réduirait les inégalités sociales devant l'école; en réalité, à quelques nuances près, les écarts sont restés les mêmes, quel que soit l'indicateur que l'on prenne (obtention du baccalauréat; accès aux grandes écoles; accès à la culture ou à un emploi gratifiant, etc.). Ainsi, par exemple, si le taux d'élèves arrivant au niveau du baccalauréat est passé de 5 % en 1950 à 63 % en 1998, l'essentiel de cette progression est dû à la création des baccalauréats technologiques et professionnels, moins valorisants, dans lesquels on retrouve très majoritairement les élèves issus de milieux populaires. Dans les années 1960, 11 % des enfants d'ouvriers et 56 % des enfants de cadres obtenaient un bac d'enseignement général; aujourd'hui les chances d'obtenir un bac d'enseignement général ont doublé pour les enfants d'ouvriers (22 %) mais dans le même temps elles sont passées pour les enfants de cadres à 72 %. Le curseur a bougé, le niveau de formation des jeunes s'est globalement élevé de façon indéniable, mais la sélection sociale par le savoir et la formation continue à être conforme à celle qui résulte des inégalités sociales d'origine.

Jusqu'au début des années 1990 – c'est-à-dire tant que la progression du taux global d'accès des élèves au bac n'a cessé de croître – le système était jugé globalement satisfaisant par la grande majorité des acteurs sociaux, y compris parents et enseignants. Pourtant, une forte proportion d'élèves ne bénéficiaient pas de cette progression. Ils furent déclarés « en échec scolaire », l'expression date de cette époque. La crise de l'emploi se développant, ces jeunes se retrouvaient de plus en plus souvent en difficulté pour s'insérer sur le marché du travail. C'est ce qui explique que de multiples réformes se soient enchaînées au fil des années, créant des dispositifs censés « lutter contre l'échec scolaire », notamment avec la politique des zones d'éducation prioritaires après 1981. Avec des succès incontestables, mais de moins en moins probants au fur et à mesure que s'aiguissait la crise de l'emploi, malgré un investissement professionnel des

1. Le programme du CNR, destiné à être appliqué à la Libération, fut adopté dans la clandestinité en 1943. Le plan Langevin-Wallon a été publié en 1947. Il propose de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, avec un important tronc commun. Il a servi de référence aux luttes dans l'enseignement pendant les décennies qui ont suivi.

personnels, notamment des enseignants. Au total, une proportion constante au fil des années d'environ 15 % des élèves sortant de l'école primaire est considérée comme étant « en difficulté scolaire lourde ». Il en est de même à l'issue du collège. Et si 63 % des jeunes obtiennent aujourd'hui un baccalauréat, ce chiffre masque la baisse globale des recrutements dans les filières générales – celles qui préparent le mieux aux études supérieures – qui passent de 37 % à moins de 34 %, les bacs technologiques stagnant autour de 17 % et les filières professionnelles progressant de 8 % à près de 15 % en 2006. Ce qui signifie clairement un renforcement des inégalités. Insensiblement, *on est passé de la « lutte contre l'échec scolaire » à la gestion des élèves en difficulté scolaire*, notamment au moyen du système d'orientation vers l'apprentissage ou les filières technologiques et professionnelles débouchant sur les métiers du tertiaire. Et selon les statistiques officielles, plus de 150 000 jeunes sortent encore chaque année du système scolaire sur le marché du travail sans aucune qualification attestée, à une époque où la possession d'un diplôme est devenue une condition quasiment obligatoire pour l'accès à l'emploi.

L'échec scolaire s'est concentré dans des zones géographiques et des établissements bien repérables: les « ghettos scolaires » des grandes banlieues urbaines notamment, générant une inquiétude des couches sociales dites « moyennes » ou « moyennes supérieures » qui, à commencer par les enseignants, ont multiplié les pressions et procédures pour permettre à leurs enfants de contourner la carte scolaire, allant même, parfois, jusqu'à délocaliser leur lieu de résidence principale. Ce qui accentue les ségrégations spatiales déjà à l'œuvre.

On comprend dans ces conditions pourquoi le mythe de l'école égalitaire s'est effondré et que – selon une enquête menée à l'initiative de la FSU au début des années 2000 – une majorité d'enseignants est convaincue que tous les élèves n'ont pas les aptitudes requises pour faire des études et cautionnent – plus ou moins consciemment – les modes de fonctionnement ségrégatifs du système. Fondée largement sur l'expérience vécue de ces dernières décennies, la référence au « handicap socioculturel » a remplacé l'ancienne théorie des dons pour justifier les inégalités scolaires.

Aujourd'hui encore, après quarante ans de fonctionnement de cette école unique, on continue – dans le meilleur des cas – à lui reprocher de ne pas jouer son rôle et de ne pas assurer l'égalité des chances alors qu'elle n'est pas conçue pour cela...

Une crise systémique

Les transformations profondes du public scolaire

Il y a eu allongement des études pour des jeunes issus de milieux populaires et ouverture du second degré à des catégories de la population de plus en plus éloignées du modèle culturel et des modes de fonctionnement dominants dans l'univers scolaire sans qu'à aucun moment ces modèles ne soient remis en cause. La culture scolaire, jusque-là réservée aux élites, était mise apparemment à la portée de davantage de jeunes. Les efforts faits pour adapter contenus et méthodes d'enseignement à ces nouveaux publics sont cependant restés très limités, portant pour l'essentiel sur la recherche de stratégies de compensation périphériques aux savoirs scolaires – les projets éducatifs – censées permettre à ces jeunes d'accéder à la culture. Or si cette culture a du sens pour les enfants de la bourgeoisie, elle n'en a pas forcément pour ces nouveaux élèves. Ils sont au contraire confrontés à des modes de pensée et d'être qui leur sont étrangers. Les conditions d'accès aux prérequis langagiers et à la culture écrite à l'école primaire, par exemple, n'ont été que très peu travaillées par l'institution. Dans ces conditions, la « motivation » pour produire l'effort intellectuel soutenu et régulier qu'impliquent la plupart des apprentissages scolaires, effort d'autant plus important qu'il doit « combler un retard » et pallier des « déficiences culturelles », n'apparaît pas spontanément. Et cela d'autant que les conditions d'existence auxquelles la plupart de ces jeunes sont confrontés (logement, rythmes de vie, multiplicité des sollicitations, notamment médiatiques) sont souvent loin d'être favorables.

Dans le même temps, la possibilité, voire le droit à la réussite sont banalisés hors et dans l'école elle-même. Des modes de vie largement factices dans un système de surconsommation où le désir et le ludique sont exacerbés et manipulés. Ils font naître des espoirs de promotion sociale

et de réalisation personnelle, dont l'impossibilité réelle se vérifie tous les jours. À un âge où l'identité personnelle se construit souvent par opposition au monde des adultes, ces jeunes sont plongés dans un système éducatif qu'ils ne comprennent pas et qui ne les comprend pas, où ils subissent dès l'école primaire une insécurité scolaire faite de multiples humiliations, prélude à une insécurité sociale dont ils perçoivent par ailleurs les effets dévastateurs. D'où le ressentiment, l'amertume, les phénomènes de « refus d'apprendre », et parfois la révolte de ceux qui acceptent mal d'être les victimes d'une situation vécue comme une injustice individuelle. L'institution scolaire et les enseignants sont démunis devant ces problèmes.

Les enseignants, en effet, n'ont pas été préparés à cette transformation radicale des conditions dans lesquelles ils devaient exercer leur métier. Ils s'épuisent, depuis des décennies, à expérimenter tant bien que mal des démarches et dispositifs pédagogiques plus ou moins bien maîtrisés tout en exigeant – en vain – la baisse des effectifs par classe pour rendre le métier moins épuisant. Dans ces conditions, même la formation pédagogique initiale reçue dans les IUFM perd de sa crédibilité.

Les « mensonges » d'un système

L'élève suit un parcours scolaire balisé d'épreuves successives. Le système, fondé sur une succession ininterrompue d'évaluations dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité, organise le classement puis l'affectation dans des structures de plus en plus sélectives (classes, puis filières, établissements, etc.) censés répondre au mieux aux capacités et aux besoins constatés. Les « voies de formation » sont hiérarchisées et pratiquement étanches entre elles: le technologique et le professionnel pour les élèves en difficulté, le général pour les élèves jugés en mesure d'affronter la théorisation et l'abstraction.

Il s'agit d'un processus de décantation progressive, l'école assumant aujourd'hui une fonction assurée par la société elle-même lorsque les enfants d'ouvriers passaient le certificat d'études primaires et se dirigeaient ensuite, sauf exceptions, « spontanément » vers l'apprentissage d'un métier². Les enfants de la bourgeoisie allaient, eux,

2. Avec une possibilité offerte aux meilleurs éléments et aux enfants de la petite-bourgeoisie d'accéder au primaire supérieur, qui a donné naissance aux cours complémentaires, puis aux collèges d'enseignement général, ancêtres du collège d'aujourd'hui.

tout aussi « spontanément » vers les lycées et les études supérieures. Les choses étaient assumées par les familles : on devenait ouvrier parce que c'était le destin « normal » d'un enfant d'ouvrier, etc. Mais il n'en va plus de même depuis la crise sociale des années 1980-1990. Le chômage de masse et l'instabilité de l'emploi alimentent une exigence consumériste d'« efficacité » et de « rentabilité » de la formation. Crise économique et dévalorisation du travail manuel d'un côté, sélection et orientation par l'échec vers le technique ou le professionnel de l'autre, se sont conjugués pour stigmatiser les enseignements professionnels aux yeux des jeunes et de leurs familles comme des voies de l'échec scolaire.

L'enseignement professionnel est marqué par un échec scolaire très important : plus de 40 % des élèves entrés en lycée professionnel en sortent en cours de scolarité, sans diplôme. Nombre de formations, notamment dans le tertiaire, ne débouchent que très difficilement sur l'emploi. L'enseignement général au lycée est lui en crise. On a déjà noté que la part des filières générales tend à diminuer au profit des filières professionnelles. Les effectifs des enseignements scientifiques stagnent avant de s'effondrer au niveau universitaire. Les enseignements dits « littéraires », menant vers des études en sciences humaines, ne cessent de perdre des élèves. Seule la filière « économique et sociale » tire son épingle du jeu, au moins sur le plan quantitatif.

Les élèves choisissent une filière à l'issue du collège ou de la classe de seconde non pas en fonction de leurs aptitudes ou de leurs penchants pour un domaine de formation précis, mais de la sélectivité, réelle ou supposée, de la filière et des possibilités qu'elle donne de poursuivre des études. Et même chez les élèves « qui réussissent », les acquisitions dans certains domaines de culture générale sont incertaines et peuvent compromettre la qualité des qualifications obtenues.

La formation professionnelle initiale fait aujourd'hui l'objet d'interrogations multiples et contradictoires liées aux nouvelles exigences des métiers, à l'importance de la composante culturelle générale des connaissances, aux compétences nécessaires pour faire face aux transformations des métiers, à l'importance des diplômes dans l'accès

à l'emploi mais aussi, de plus en plus, à l'évidente nécessité de concevoir la formation continue comme le prolongement de la formation initiale.

Lisbonne 2000 : des exigences nouvelles via l'Europe

Pour que les jeunes générations disposent du bagage scolaire nécessaire pour « l'économie de la connaissance » telle qu'elle est conçue par le patronat et les gouvernements européens, la « stratégie de Lisbonne » définie en 2000 proposait qu'en 2010, pour l'ensemble de l'Union européenne, 85 % d'une génération soient diplômés de l'enseignement secondaire et 50 % au niveau licence. La formation devait répondre à des critères dits « de compétences » par opposition à ceux, plus traditionnels dans le monde universitaire, de « savoirs » ou de « connaissances ». Les diplômés eux-mêmes (bac pro, général et technique, licence, master) devaient être définis par des « référentiels de compétences » individualisés. Pour y parvenir, l'autonomie et la concurrence des établissements scolaires, des parcours scolaires et donc des formations et certifications délivrées ont été préconisées. Si le processus est encore en germe dans les lycées, il est déjà mis en œuvre dans les universités, comme en témoignent les luttes actuelles dans l'enseignement supérieur et la recherche.

En 2007, en France, seulement 78 % d'une classe d'âge atteignait le niveau (et non le diplôme) du baccalauréat et à peine 30 % un niveau licence ! Ce qui est bien loin des objectifs affichés. Et la stagnation constatée n'incite guère à l'optimisme ! Peut-être faut-il voir là l'explication de la fébrilité du gouvernement à vouloir imposer aux forceps des réformes, de l'école élémentaire, des lycées, de la formation des maîtres, de l'université, etc. ? Les choix relatifs à la conception même des savoirs scolaires et à la démocratisation du système éducatif sont donc au cœur d'une bataille politique décisive pour l'avenir de la société.

Comment débloquer la situation ?

Il existe donc une impasse théorique et politique qui compromet aujourd'hui les capacités de développement de la société. Il y a, en effet, crise structurelle de l'école, qui se

révèle incapable de s'appuyer sur la dynamique des savoirs pour la combiner avec l'expérience sociale des populations auxquelles elle s'adresse. L'école n'est donc pas, en l'état, capable de répondre aux exigences résultant des évolutions sociales, économiques et culturelles. D'où la question : que faut-il non pas améliorer dans le fonctionnement de l'école, qui reste, selon la formule de Bourdieu et Passeron en 1964 une « école de la reproduction », mais changer radicalement dans ses structures d'organisation et son fonctionnement ?

En finir avec l'école de la sélection

L'école organise aujourd'hui la mise en concurrence systématique des élèves, qui sont évalués dès la petite section de maternelle. « Mais en quoi les apprentissages de la culture écrite exigent-ils des notes, des classements, et des hiérarchies » interroge Jean-Pierre Terrail ? La concurrence se traduit inmanquablement par le classement, la sélection par l'orientation et l'affectation dans des voies et filières hiérarchisées. On doit admettre, dès lors, que « *la suppression radicale de la concurrence entre les élèves est la première condition de toute entreprise de démocratisation scolaire*³ ». Une piste de réflexion pourrait être, dans le cadre d'une école commune de la maternelle jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (porter celle-ci à 18 ans prendrait acte de la situation actuelle), la création d'un tronc commun. Celui-ci pourrait être complété par des modules ou des options permettant de personnaliser la formation. La suppression de toutes les modalités de remédiation ou de compensation pénalisantes (redoublement, enseignement spécialisé, classes de niveau, etc.) au profit de soutiens ponctuels et personnalisés contribuerait à changer les choses. Les enseignants seraient ainsi débarrassés des tâches de sélection au bénéfice de la transmission des connaissances. Les jeunes apprendraient autrement que sous la pression permanente de la compétition et de la « rentabilité » des études.

Cette révolution culturelle dans le système éducatif suppose bien sûr qu'on avance prudemment, en définissant des étapes, peut-être des limites aussi. Après tout, les systèmes scolaires relativement performants de Norvège ou de Finlande ont bien réussi à mettre en place un tronc commun de ce type, sans redoublements ni filières...

3. Jean-Pierre Terrail, « Les voies de la démocratisation scolaire », *Observatoire des inégalités*, août 2008. Disponible sur : http://www.inegalites.fr/spip.php?article899&var_recherche=terrail&id_mot=31

Les enseignants devraient pouvoir élaborer dès l'école maternelle les façons d'apprendre les plus adaptées aux spécificités de leurs élèves. Ils ont besoin pour cela de formations pédagogiques, initiale et permanente, à partir des progrès de la recherche en éducation, à l'opposé de ce que tente aujourd'hui d'imposer le gouvernement.

Repenser la culture scolaire pour éviter les spécialisations précoces

Une école commune suppose un remaniement d'ensemble des contenus et des pratiques d'enseignement, intégrant les dimensions de la culture aujourd'hui délaissées, notamment celles issues des pratiques sociales et professionnelles. La définition des contenus de l'enseignement commun, autrement dit de la culture commune à transmettre aux jeunes générations, mériterait le plus large débat public.

L'apport d'une gestion démocratique de l'institution scolaire à tous les niveaux

L'adhésion des différents acteurs de l'école à un projet partagé est certainement un passage obligé pour transformer le système scolaire dans un sens progressiste. Ceux-ci – personnels éducatifs, parents et élèves – pourraient ainsi exercer une citoyenneté active au sein des établissements scolaires. Ce qui romprait avec la caporalisation rampante du système, au profit d'une conception partenariale, associant la société, les familles et les jeunes. ■