



PREMIER MINISTRE



ACTES du Séminaire

« Améliorer la performance scolaire :
avantages et limites
des inspirations internationales »

Centre d'analyse stratégique

14 décembre 2009

CONTACTS :

Centre d'analyse stratégique

► **Aude Archer**

Chargée de mission
aude.archer@strategie.gouv.fr
Tél. : +33 (0) 1 42 75 60 94

► **Vanessa Wisnia-Weill**

Chargée de mission
vanessa.wisniaweill@strategie.gouv.fr
Tél. : +33 (0) 1 42 75 62 65

► **Caroline de Jessey**

Responsable de la communication
caroline.de-jessey@strategie.gouv.fr
Tél.: +33 (0) 1 42 75 61 37 Mobile : 06 21 80 35 63

SOMMAIRE

Ouverture

René Sève, directeur général du Centre d'analyse stratégique..... 5

Introduction

Daniel Laurent, conseiller spécial de l'Institut Montaigne, spécialiste des questions relatives à l'enseignement en école primaire 7

Comparaisons internationales, questions de cohérence

Michel Quéré, directeur de l'évaluation, de la prospective et de la performance au ministère de l'Éducation nationale 9

Première table ronde

La France entre contradictions et avancées vers un modèle d'inspiration finlandaise ? 11

I. Le modèle finlandais : l'excellence par l'équité et par l'autonomie ?

Pasi Sahlberg, directeur général du Centre pour la coopération internationale et la mobilité en Finlande..... 11

II. Présentation des réformes françaises s'inscrivant dans la logique du modèle éducatif finlandais

Odile Roze, inspectrice générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche..... 15

III. Aller plus loin dans les réformes vers l'équité et l'autonomie ?

Bernard Hugonnier, directeur adjoint de l'éducation à l'OCDE et président du groupe de travail « École primaire » de l'Institut Montaigne 18

Michel Segal, professeur de mathématiques..... 20

IV. Débat..... 23

Seconde table ronde

La France dans la lignée des principes et méthodes éducatives asiatiques ?29

I. Le modèle asiatique : l'excellence par l'élitisme et la transmission du savoir ?

Jean-François Sabouret, sociologue de l'éducation, spécialiste des modèles éducatifs asiatiques, directeur de recherche au CNRS, directeur du réseau Asie-Imasie (CNRS)30

Bernard Hugonnier, directeur adjoint de l'éducation à l'OCDE et président du groupe de travail « École primaire » de l'Institut Montaigne35

II. Présentation des réformes françaises s'inscrivant dans la logique du modèle éducatif asiatique

Éric Plaisance, professeur émérite à l'université de Paris-Descartes, membre du Centre de recherche sur les liens sociaux, collaborateur de l'Association franco-japonaise de sciences de l'éducation.....37

III. Renforcer, recréer ou faire disparaître la logique élitiste en France ?

Marie Duru-Bellat, sociologue, professeur de sociologie à Sciences Po Paris et chercheur à l'Observatoire sociologique du changement40

François Taddéi, chercheur INSERM, faculté Paris-Descartes, créateur du Centre de recherches interdisciplinaires, école doctorale soutenue par la Fondation Bettencourt et rédacteur d'un rapport sur l'éducation pour l'OCDE42

IV. Débat.....43

Pour aller plus loin : regards croisés sur le système éducatif français

Tristan Lecoq, directeur du Centre international d'études pédagogiques46

Ouverture

René SÈVE, directeur général du Centre d'analyse stratégique

Je vous souhaite la bienvenue au Centre d'analyse stratégique pour cette demi-journée de réflexion conçue en collaboration avec l'Institut Montaigne. Cette rencontre nous permettra d'approfondir les actions que vous menez et peut-être aussi d'identifier des pistes de réflexion utiles à la collectivité nationale. Pour aborder ces sujets bien connus de chacun d'entre vous, nous avons opté pour une approche méthodique de réflexion générale, à partir des contributions extérieures comme les classements internationaux, et d'une réflexion critique sur les forces et les limites de ces comparaisons. Cette approche s'inscrit dans un ensemble d'analyses présentées dans un document préparé par Aude Archer, Vanessa Wisnia-Weill et Marine Boisson, au sein du département Questions sociales, document qui a été transmis aux participants. Aude Archer a été conseillère d'un gouvernement étranger sur la réforme de son système éducatif et des éléments de réflexion développés dans ce cadre ont été versés au dossier.

Le document met en évidence les éléments stimulants des comparaisons internationales, mais fait aussi état de leurs limites, pour aboutir à une réflexion sur la cohérence systémique des diverses politiques éducatives. Nous constatons en effet que des systèmes d'inspirations différentes s'appuient sur une cohérence forte pour atteindre des niveaux de performance satisfaisants. La France peut prétendre à une meilleure place dans les classements internationaux. Notre pays présente de grandes forces, mais aussi des faiblesses, notamment en termes de dépenses par élève, de reproduction des inégalités et de disparité des résultats. Néanmoins, le document rappelle que des approches méthodologiques peuvent expliquer ces performances mitigées, par exemple le choix de l'âge de quinze ans retenu par les enquêtes PISA, qui ne revêt pas la même réalité sociologique et statistique dans les différents systèmes et qui peut favoriser certains élèves au détriment des autres. À l'issue de ces réflexions, la performance de notre système éducatif semble relative, bien qu'une bonne interprétation des comparaisons internationales puisse fournir des pistes de réformes utiles. Nous avons choisi d'interpréter ces comparaisons à travers une méthode weberienne d'idéotypes qui a ses limites, mais qui permet de cadrer un débat à partir de modèles contrastés. Ainsi, il est possible de situer les interventions et de déterminer les différents paramètres pertinents. Deux idéotypes ont été distingués. Le premier s'apparente au modèle scandinave, et plus particulièrement finlandais. Le second idéotype est celui des pays asiatiques, qui met en avant le critère de performance et aboutit à une économie compétitive fondée sur un enseignement supérieur actif, malgré ses limites en termes de créativité.

L'hypothèse principale de cette comparaison consiste à considérer que des piliers comme l'enseignement, le capital humain, les élèves, le programme et l'évaluation, doivent former un ensemble cohérent et se renforcer mutuellement. Les deux idéotypes retenus permettent de démontrer le bon degré de cohérence entre ces

cinq piliers, débouchant sur une efficacité globale satisfaisante. Le premier idéotype, finlandais, semble plus axé sur les questions d'équité, d'inclusion et de coopération ; le second pourrait être qualifié de plus aristocratique et élitiste, et infléchi, par rapport au modèle scandinave, le lien entre les sphères publique et privée.

Ces synthèses comparatives entre les modèles éducatifs finlandais et asiatique mettent en évidence un certain nombre de caractéristiques communes :

- une bonne hiérarchisation des objectifs ;
- une bonne réponse à des caractéristiques exogènes comme le contexte culturel, différent mais pris en compte par le système éducatif ;
- un certain prestige de la profession de l'enseignement, positif pour le fonctionnement du système ;
- une exigence forte sur la formation et le recrutement d'excellence des enseignants, y compris pour les professeurs de l'école primaire, socle fondamental, en particulier en Finlande, pour la suite de l'évolution et du cursus des élèves.

Introduction

Daniel LAURENT, conseiller spécial de l'Institut Montaigne, spécialiste des questions relatives à l'enseignement en école primaire

La question de l'amélioration des performances de notre système scolaire est éminemment pertinente. Il me paraît tout aussi judicieux de se référer à deux pays situés dans des zones géographiques différentes et ayant opté pour des stratégies propres : la Finlande a fondé son système sur l'équité, les pays asiatiques se sont appuyés sur l'excellence. Est-il pertinent pour la France de se comparer à ces deux modèles ? De fait, nous en avons déjà adopté les principes. Notre système repose d'abord sur le principe d'égalité, en vertu duquel tous les élèves suivent le même programme, dispensé par des enseignants formés de la même façon. Le second principe majeur de notre système est l'élitisme républicain, qui se traduit par les concours donnant accès à l'élite. Mais ces principes apparaissent comme une fiction lorsqu'on les inscrit dans le système scolaire et universitaire français.

Comme tous les centres de réflexion, l'Institut Montaigne a débuté ses travaux en se concentrant sur l'enseignement supérieur : les concepts y sont plus simples et les comparaisons internationales plus aisées. Nous avons étudié la meilleure manière d'aborder la compétition internationale à armes égales et d'ouvrir nos grandes écoles à la diversité. Nous nous sommes focalisés sur les oubliés de l'égalité des chances. La déclinaison de ce concept, notamment mise en œuvre par Yazid Sabeg, montre que l'éducation est au cœur de la problématique de l'égalité des chances. Concilier égalité réelle et élitisme, dans son acceptation républicaine, renvoie à l'école primaire, qui se situe sur ce sujet au cœur de la réflexion et a fait l'objet d'un groupe de travail à l'Institut Montaigne. L'élitisme républicain suppose d'élargir autant que possible la base de la sélection. Or ce n'est pas le cas aujourd'hui. J'en veux pour exemple deux images caricaturales mais révélatrices. D'une part, Georges Charpak, prix Nobel de physique, considère que le système français sélectionne ses élites comme un pays de six millions d'habitants. D'autre part, dans un rapport sur l'enseignement supérieur, Jacques Attali relève que les élèves des trois plus grandes écoles françaises – l'École normale supérieure, l'École polytechnique et l'ENA – sont issus d'environ 200 écoles maternelles. Ces deux exemples, à la fois caricaturaux et révélateurs, montrent que la sélection de nos élites n'est plus républicaine mais biaisée à la base. L'école primaire se situe au cœur de cette problématique.

Du point de vue de l'équité, il est important d'améliorer le niveau de connaissance de la population, comme en Finlande. Or 15 % des élèves français ne maîtrisent pas les fondamentaux au sortir de l'école primaire, et 25 % ont des difficultés, soit 40 % d'une classe d'âge. Nous avons mené récemment une étude sur le quartier des Bosquets à Montfermeil : il en ressort que ce chiffre passe à 60 % ou 70 % pour les jeunes en difficultés. Tous les discours généraux fondés sur les principes doivent être remis en cause car nous traitons d'une façon homogène des situations très hétérogènes. Il existe certes des principes, mais aussi des fictions, comme celle du programme national. En effet, de nombreuses écoles primaires n'achèvent pas le

programme national, du moins pas pour tous les élèves de l'école primaire. De même, la notation est variable selon les établissements. Dans certaines zones, les enseignants pratiquent presque l'autocensure sur la notation. L'accompagnement personnalisé est à géométrie variable et deux heures d'études n'ont pas la même signification dans le centre de Paris ou dans une banlieue difficile. Les imams y assurent parfois, dans de bonnes conditions, l'accompagnement scolaire. Aussi, on constate que les professeurs des écoles sont interchangeableables, alors que « l'effet maître » est déterminant dans les classes, notamment parce qu'il permet de gommer les discriminations sociales initiales.

Nous oublions parfois, en procédant à des comparaisons internationales, de mettre en avant les bienfaits de notre propre système, non repris par les autres pays. En France, nous avons des cours d'inspections multiples et variés, des procédures de nomination des responsables d'établissement extrêmement centralisées, etc., mais avons-nous des évaluations ? Il convient de ne pas rester au niveau des principes, qui, en théorie, nous doteraient du meilleur système éducatif au monde. Par ailleurs, il est judicieux d'identifier les pratiques françaises, non reprises à l'étranger, qui remettent en cause l'application concrète de ces grands principes.

Comparaisons internationales, questions de cohérence

Michel QUÉRÉ, directeur de l'évaluation, de la prospective et de la performance au ministère de l'Éducation nationale

Mon propos abordera les enjeux des comparaisons internationales. Je suis convaincu de la richesse et de l'intérêt des travaux comparatifs, à condition qu'ils soient interprétés convenablement. Ainsi, je souhaite axer mon intervention sur cette nécessaire qualité d'interprétation, qui implique une certaine prudence. Il faut insister sur notre tendance naturelle à recourir spontanément à des éléments comparatifs, car la « culture commune » est aujourd'hui un concept en vogue. J'aimerais renvoyer ici à un débat mené il y a plus de quinze ans sur l'efficacité comparée des systèmes nationaux d'innovation. Nous pouvons en tirer des éléments de méthode pertinents dans le cadre de la discussion de ce jour, sur les systèmes éducatifs et leur caractère comparatif.

Il ressort du débat sur l'efficacité comparée des systèmes nationaux d'innovation deux écueils à éviter. Le premier est le déterminisme technologique. Rapporté à notre débat, cet écueil renvoie à celui des pratiques éducatives les plus performantes. Cette notion apparaît difficilement définissable et constitue donc un enjeu relatif. Le deuxième écueil est celui du déterminisme institutionnel, qui consiste à affirmer que certains systèmes institutionnels sont plus favorables que d'autres à la mise en œuvre et à l'épanouissement performant de l'innovation. Certaines formes institutionnelles dans lesquelles s'exercent la fonction ou l'activité éducatives sont par nature plus performantes que d'autres.

Dans le cadre de ce débat sur l'efficacité comparée des systèmes nationaux d'innovation, l'économiste anglais Christopher Freeman soulignait que la performance est une notion relative, qui se construit dans la cohérence entre le développement technologique et le développement des formes institutionnelles qui le supportent. La cohérence entre la dynamique technologique et la dynamique économique d'un pays est subordonnée à la cohérence relative qui se construit dans le cadre des institutions permettant ce développement. Rapporté à notre débat d'aujourd'hui, l'enjeu consiste à mettre en interaction les pratiques éducatives avec l'appareillage institutionnel qui les soutient. Nous devons y déceler des formes de cohérence relative, qui se révéleront plus ou moins performantes. Par ailleurs, on a pu mettre en avant un caractère intégrateur des politiques d'innovation, qui sont la convergence de différentes politiques, qui, par leur interaction, nourrissent ou non des formes cohérentes de développement. Ceci interroge les frontières de la politique éducative par rapport à d'autres pans de la politique publique. En cela, nous nous rapprochons des propos tenus par Daniel Laurent sur les politiques sociales.

D'un point de vue méthodologique, je considère qu'il n'existe pas de pratique idéale dans la performance des systèmes éducatifs. Dans le même temps, la performance ne peut être construite et comprise qu'à partir d'une bonne description des enjeux

sociaux, au regard des attentes éducatives. Ces dernières dépendent notamment des structures économiques, prégnantes dans un pays donné. En d'autres termes, la question de l'offre de formations et de la politique éducative qui en découle est liée à la régulation économique d'un État. Dans ce sens, je ne plaide pas pour un déterminisme d'une offre de formations, ni pour mettre cette dernière en adéquation avec une demande sur le marché du travail. Je parlerais davantage d'une mise en adéquation relative, à apprécier et à travailler pays par pays. En France, le marché du travail se repère dans le système éducatif par niveau plutôt que par spécialité. La mise en adéquation relative se réalise plus par niveau que par spécialité. Nous devons donc apprécier avec prudence l'importance et l'intérêt des comparaisons internationales directes, tout en reconnaissant la pertinence d'un recours aux analyses comparatives.

Il convient de travailler les résultats du PISA – Programme international pour le suivi des acquis des élèves – et de les inscrire dans une cohérence entre l'organisation de la structuration éducative et les formes institutionnelles qui la recouvrent.

En conclusion, les discussions sur les performances des systèmes éducatifs doivent permettre de comprendre pourquoi et comment des diversités de formes renvoient à un niveau d'efficacité comparable. La notion de bonnes pratiques ne fait pas sens intrinsèquement, mais dans son lien avec la forme institutionnelle qui la supporte. Il est moins intéressant de travailler à une classification littérale d'un enjeu comparatif que de se concentrer sur une transcription raisonnée de l'expérience retirée de cette interface entre structure et efficacité. Dans le même temps, il faut travailler dans l'interface qui se construit entre la performance réalisée et les conditions qui la supportent, lesquelles doivent être finement décryptées.

Première table ronde

La France entre contradictions et avancées vers un modèle d'inspiration finlandaise ?

Participent à la table ronde :

Pasi SAHLBERG, directeur général du Centre pour la coopération internationale et la mobilité en Finlande

Odile ROZE, inspectrice générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

Michel SEGAL, professeur de mathématiques

Bernard HUGONNIER, directeur adjoint de l'éducation à l'OCDE et président du groupe de travail « École primaire » de l'Institut Montaigne

I. Le modèle finlandais : l'excellence par l'équité et par l'autonomie ?

Pasi SAHLBERG

Je ne suis pas venu vendre un système éducatif quel qu'il soit, encore moins notre modèle finlandais. Je pense sincèrement que notre système éducatif comporte très peu d'éléments pouvant être transposés à l'étranger. Votre ministère de l'Éducation et vos universités doivent se garder de reprendre tels quels des éléments d'un autre système d'éducation. En effet, il est difficile d'extraire de leur contexte des éléments d'une grande complexité. Par ailleurs, je partage les propos tenus précédemment : il convient de retenir de l'exemple finlandais que d'autres voies sont possibles pour parvenir aux résultats escomptés. L'amélioration des performances du système éducatif peut prendre différentes formes. Nous devons surtout éviter de penser de façon monolithique, en n'imaginant qu'une seule approche. La performance du système éducatif ne se limite pas aux classements et aux résultats de l'étude de PISA. Il faut apprécier tous les éléments qui expliquent la qualité d'un système éducatif. Dans les années 1990, la Finlande s'est montrée réticente à l'égard du PISA : les autorités finlandaises avaient compris la concurrence à venir entre les pays et considéraient que ce type de programme pouvait donner lieu à des interprétations très étroites de la notion de qualité du système éducatif. La Finlande, la Suède et d'autres pays scandinaves ont donc froidement accueilli ce projet, considérant que d'autres indicateurs devaient être pris en compte. Certes, PISA constitue un bon instrument, mais qui doit être manié avec une grande prudence. Au début des années 1990, la ministre de l'Éducation nationale finlandaise, très dynamique, s'est entretenue avec son homologue suédois, qui lui a annoncé que la Suède serait dotée d'ici à l'an 2000 du meilleur système d'éducation au monde. La ministre finlandaise a répondu avoir des ambitions plus modestes, qui consistaient faire mieux que leurs

voisins suédois... Cette anecdote reflète le réalisme et la modestie des acteurs de notre système éducatif. Nous n'avons pas l'esprit de compétition, auquel nous préférons la coopération et le partage, particulièrement s'agissant d'un sujet aussi noble que l'éducation.

La structure de l'actuel système éducatif finlandais doit être appréciée à l'aune de celle dont nous disposions au début des années 1970, qui marque le début des changements révolutionnaires remodelant le système éducatif finlandais. Quarante ans ne constituent pas une longue période en termes d'éducation. En effet, la réforme profonde d'un système d'enseignement nécessite une vision sur plusieurs décennies. Au début des années 1970, le système éducatif finlandais était élitiste et constitué de filières d'enseignement parallèles. Les jeunes des classes aisées fréquentaient des écoles, puis l'université. Les autres élèves interrompaient leurs études après huit ans de scolarité pour entrer dans le monde du travail ou suivre une formation professionnelle. Notre système actuel repose encore largement sur ces fondements. En 1970, la société était divisée entre un système élitiste d'écoles spécialisées de grande qualité, et un système public ouvert à tous et de moindre qualité. Un énorme fossé existait entre les deux.

Apprécier la qualité d'un système éducatif implique de déterminer au préalable ce que recouvre la notion de « *bonnes performances* ». Parmi les éléments majeurs figurent la proportion d'élèves intégrés dans le système éducatif, l'équité, la répartition des niveaux de diplômes à travers les divers groupes sociaux et la qualité des acquis. La productivité du système est également un facteur important. Il nous faut prendre en compte tous ces éléments pour apprécier la qualité d'un système éducatif. Il convient de ne pas seulement apprécier les acquis d'un système d'apprentissage. En 1960, 88 % de la population adulte en Finlande ne recevaient qu'une éducation primaire basique, et seulement 4 % des personnes suivaient des études plus poussées. Ceci représentait un écart important avec la situation des autres pays scandinaves au début des années 1960. La Finlande avait plusieurs décennies de retard sur ses voisins. Or notre pays est aujourd'hui cité comme une société avancée, basée sur la connaissance. Le nombre d'élèves finlandais dans l'enseignement secondaire est supérieur à celui des jeunes se limitant à l'enseignement primaire. D'énormes progrès ont été réalisés, grâce à des politiques publiques actives ciblant non seulement les élèves mais aussi la population adulte. Ceci est un élément important de notre système. La Finlande est le premier pays du monde en termes d'adultes suivant des programmes d'enseignement qui leur sont spécialement destinés. En effet, 60 % des adultes finlandais suivent un processus d'apprentissage permanent. 80 % des plus jeunes reçoivent un enseignement supérieur. La population est désireuse d'apprendre et disposée à poursuivre l'apprentissage tout au long de la vie. Ce facteur explique en partie la qualité de notre système.

S'agissant de l'équité, les écarts de performance entre les écoles sont infimes, et les moins élevés au monde. C'est là un indicateur important de la qualité de notre système éducatif, car il montre que tous nos établissements obtiennent de bons résultats, relativement homogènes. Le choix de l'école n'est donc pas un problème pour les parents. Il faut voir là le résultat d'une politique active et déterminée dans le domaine de l'éducation. Les politiques doivent s'inscrire dans la durée pour espérer

garantir l'équité et l'égalité des chances dans un système éducatif. Dix ou vingt ans ne suffisent pas pour parvenir à pareil résultat.

Les acquis scolaires sont plus difficiles à mesurer. Comment affirmer que les élèves finlandais sont plus performants dans telle ou telle matière qu'ils ne l'étaient il y a quelques décennies ? Il est presque impossible d'être affirmatif sur ce point, sauf à disposer de toutes les données. Nous avons néanmoins quelques statistiques qui proviennent de la deuxième étude sur l'apprentissage des mathématiques, publiée en 1981. La Finlande présentait alors des résultats moyens, proches de la moyenne internationale. Or, il ressort des enquêtes PISA que la Finlande obtient d'excellents résultats depuis le début des années 2000, meilleurs que ceux des autres pays développés. Il est certes difficile d'affirmer une hausse du niveau des élèves de notre pays en matière d'acquis scolaires, mais certains éléments laissent à penser que le niveau a progressé.

Concernant la productivité, la part des dépenses publiques dans l'éducation représente un peu moins de 6 % du PIB en Finlande. Les données de l'OCDE, notamment les résultats en sciences et les dépenses publiques cumulées par élève, montrent l'absence de corrélation entre le niveau de dépenses pour l'éducation et le résultat obtenu. Les dépenses sont relativement faibles en Finlande, qui investit moins dans l'éducation que la moyenne des pays de l'OCDE. Nous pouvons en déduire que nous affectons efficacement les ressources. L'éducation des jeunes Finlandais est gratuite, presque entièrement financée par les fonds publics. 99 % des lycéens disposent dans leur établissement de tous les moyens nécessaires pour étudier et n'ont pas besoin de s'adresser à des prestataires privés, par exemple pour prendre des leçons particulières.

Il est difficile de donner un aperçu du système scolaire finlandais, qui présente notamment trois grands paradoxes, dont l'exposé permettra de mieux comprendre les performances réalisées.

Le premier paradoxe est que nous parvenons à faire plus avec moins. En effet, nous considérons que l'augmentation des heures de cours n'est pas une bonne solution et ne correspond pas à notre vision de l'éducation. Nous préférons introduire davantage de souplesse et inviter les élèves à réfléchir à ce qu'ils veulent apprendre et aux conditions dans lesquelles ils souhaitent le faire. Nos enseignants ne s'épuisent pas à enseigner, comme aux États-Unis, où les professeurs s'évertuent à inculquer des notions à des jeunes qui ne sont pas intéressés. Par ailleurs, en Finlande, les élèves entrent à l'école à l'âge de sept ans, alors que l'enseignement est obligatoire à partir de trois ou cinq ans dans d'autres pays. L'enquête PISA montre un écart de 2 000 heures de cours en faveur du système français, par rapport au modèle finlandais. Ceci renvoie au lien entre les notions de qualité et de quantité de l'enseignement. Comment parvenir à de meilleurs résultats en dispensant moins d'heures de cours ? Je n'évoquerai pas le travail scolaire à domicile, car les élèves finlandais ne consacrent qu'un temps marginal aux devoirs en dehors de la classe, une vingtaine de minutes environ, quand les jeunes Coréens travaillent des heures à la maison.

Le deuxième paradoxe est que moins nous testons, plus nous apprenons. La multiplication des examens n'est pas positive pour l'enseignement. J'entends par là

des examens formels, développés à l'extérieur de l'école. En Finlande, le seul examen de cette nature, national, vient sanctionner la fin de l'enseignement secondaire. Dans de nombreux pays – États-Unis, Royaume-Uni, Canada, Australie, Japon et Nouvelle-Zélande –, l'examen constitue un élément central de la politique éducative, en vue d'améliorer l'apprentissage. L'exemple des mathématiques montre que les élèves de ces pays ont obtenu de moins bons résultats que leurs camarades finlandais, qui n'ont passé que très peu d'examens. S'il ne s'agit pas d'une démonstration implacable, ceci constitue tout au moins une anecdote intéressante sur l'utilité des examens, dont la multiplication ne semble pas permettre aux élèves de parfaire leurs résultats.

Le troisième paradoxe est le suivant : meilleur est le diplômé de l'enseignement secondaire, plus grandes sont ses chances de devenir professeur. Longtemps, en Finlande, les meilleurs élèves du secondaire se destinaient à l'enseignement primaire. En effet, la sélection est rude pour devenir professeur dans le primaire. Ceci permet de disposer de futurs enseignants de qualité, sans lesquels, quelle que soit la nature des programmes de formation des maîtres, il est impossible de compter sur des professeurs motivés. Je suis sceptique quant à une possible transposition de ces pratiques dans un système éducatif étranger, tant elles sont ancrées dans la culture finlandaise. Tous ces éléments sont la colonne vertébrale de notre système éducatif, qui repose principalement sur la qualité de nos professeurs.

En conclusion, il existe d'autres moyens de bâtir un système éducatif performant, outre les politiques habituellement mises en œuvre. Il y a quelques années, j'ai suggéré de lancer un mouvement de réforme du système éducatif, le GERM (Global Education Reform Movement). L'accent est mis sur un tronc commun, composé de la compréhension de l'écrit, des sciences, des mathématiques, tronc commun qui n'englobe pas des disciplines comme la philosophie ou la littérature. Les programmes d'études sont le plus souvent imposés. Peu après son arrivée au pouvoir, le président Obama a annoncé au monde éducatif américain un besoin de réformes nouvelles. Certaines pratiques, comme la responsabilisation des professeurs quant à la réussite de leurs élèves aux examens, sont toujours en vigueur aujourd'hui et peuvent conduire à dessaisir, au profit d'organismes privés, certains établissements publics où les élèves auraient obtenu de mauvais résultats. Les mouvements actuels de réforme de l'éducation préconisent la définition de normes à atteindre, la multiplication des contrôles, des inspections, et des réglementations pour les enseignants.

La Finlande applique quant à elle sa propre méthode. Nous avons opté pour un apprentissage élargi, qui ne se focalise pas sur les mathématiques ou la compréhension de l'écrit. L'enseignement doit être large, souple, dispensé dans un climat créatif, privilégiant une interaction fondatrice entre l'élève et l'enseignant. Toutes les matières sont importantes, notamment les disciplines artistiques et créatives, qui sont très valorisées. Le programme d'études est un instrument fondamental qui doit être élaboré au niveau des écoles, en respectant le cadre défini par le ministère. Cependant, les enseignants ont la responsabilité de déterminer le programme d'études le plus adapté à leur école ou à leurs élèves. Nous considérons que l'amélioration du système éducatif ne requiert pas nécessairement de multiplier les réformes. En revanche, nous devons aider les enseignants et les écoles à s'enrichir

mutuellement, en travaillant en réseau, pour perfectionner les pratiques de chacun. Il ne s'agit pas de stigmatiser tel ou tel établissement, mais de favoriser la coopération entre les écoles dans le respect des traditions et des méthodes passées, en essayant de mettre en exergue les pratiques les plus éprouvées. Cette mutualisation des savoirs est indispensable. Aussi le système finlandais repose-t-il sur la responsabilisation de chacun : personne ne doit rendre des comptes. L'enseignement est une profession dans laquelle chaque professeur est responsable vis-à-vis de ses propres élèves, mais aussi plus largement par rapport à l'établissement et à la société dans son ensemble. Nous essayons d'instiller un sentiment de responsabilité sociale à l'intérieur de l'école, mais aussi au sein de la communauté, pour servir au mieux les élèves. Ceci est une caractéristique forte de la société finlandaise. En outre, nous abhorrons les normes, qui constituent le plus grand obstacle à l'innovation et à la créativité. Les politiques d'éducation ne reprennent jamais les termes de *norme* ou de *normalisation*. Toutefois, nous déterminons des objectifs, qui ne sont pas des normes, mais des orientations souples, visant à encourager certaines pratiques. Enfin, depuis les années 1970, nous sommes passés d'un système de contrôle pesant et étroit exercé par la puissance publique et les gouvernements provinciaux, à un système basé sur la confiance. Dans le passé, un programme de plusieurs centaines de pages était édité, définissant au niveau central les différents contenus des enseignements. Aujourd'hui, les programmes sont déterminés au niveau des écoles et le système repose sur la confiance dans la capacité des enseignants à bien transmettre en conformité avec les orientations données. Nous mettons en œuvre ce système depuis une vingtaine d'années. Non seulement nous faisons confiance aux professeurs mais nous décentralisons également nos programmes d'étude.

Je suis incapable de vous dire précisément les mesures à prendre. À mon sens, il est possible de s'inspirer de nombreux éléments de l'expérience finlandaise, pour les adapter.

II. Présentation des réformes françaises s'inscrivant dans la logique du modèle éducatif finlandais

Odile ROZE

La réforme de l'éducation en France est quasiment permanente. Il est difficile de démontrer que nos réformes s'inspirent du modèle éducatif finlandais. Je vous présenterai celles qui tendent à se rapprocher de ce modèle. Je pense ici à l'organisation institutionnelle et à ce grand mouvement de décentralisation de l'éducation nationale qui est déroulé en vagues successives. Or la décentralisation est l'une des caractéristiques du système finlandais. Je pourrais citer aussi l'allongement des scolarités, qui se manifeste récemment par la réforme de la voie professionnelle tendant à la généralisation du baccalauréat professionnel. S'agissant des enseignants, la France se dirige vers une élévation du niveau de ses professeurs. La création du corps de professeurs des écoles a par exemple permis d'aligner le système de formation et de rémunération des enseignants de l'école primaire sur

celui de leurs homologues du secondaire. De plus, les élèves ont été les premiers bénéficiaires de la décentralisation : les collectivités territoriales ont beaucoup investi dans l'amélioration des locaux scolaires et des conditions de travail des élèves et des professeurs. J'aimerais citer des politiques plus catégorielles, comme l'intégration des élèves handicapés dans des conditions de scolarisation identiques à celles des autres élèves. On peut aussi évoquer la politique menée à destination des élèves non francophones nouvellement arrivés sur le territoire national. Il existe en outre des politiques particulières pour l'éducation prioritaire.

J'ai été sollicitée aujourd'hui notamment en tant qu'auteur d'un rapport sur la réforme de l'enseignement primaire, introduite à la rentrée 2008. Ainsi, je souhaite évoquer les mesures majeures de cette réforme, dont la ligne force est de contribuer à la réussite des élèves à travers des mesures novatrices dans l'enseignement primaire. Il a été mis en œuvre un principe d'aide individualisée pour les élèves en difficulté, que tous les enseignants de l'école primaire doivent assurer, à raison de deux heures par semaine. Cette mesure est en fait l'extension systématique de mesures passées ou existantes dans le secondaire, sous des formes différentes. Parmi les autres mesures novatrices figure l'instauration de l'accompagnement éducatif, c'est-à-dire la création, sous la responsabilité de l'Éducation nationale, d'une offre éducative complémentaire généralisée dans les écoles d'éducation prioritaires, sur le modèle de ce qui a été fait dans les collèges à la rentrée précédente. Cette offre est également proposée dans un certain nombre de lycées des quartiers difficiles. La troisième mesure novatrice consiste en des stages organisés pendant les vacances scolaires. Ils prennent la forme, dans l'enseignement primaire, de stages de remise à niveau, pour aider les élèves fragiles en fin de CM2 à conforter leurs connaissances. Ces stages ont été également suivis dans les collèges et les lycées, par exemple pour perfectionner les connaissances en langues étrangères.

Les finalités de ces mesures novatrices rejoignent celles du système finlandais. En effet, elles permettent une officialisation de la personnalisation de l'aide aux élèves, de la relation de l'enseignant à l'élève. On retrouve ici la notion de prise en compte des besoins de l'élève qui caractérise le système finlandais. La deuxième finalité est la compensation de l'inégalité socioculturelle, avec la recherche d'une plus grande équité. La troisième finalité est de contribuer à donner plus de temps aux élèves, en dehors des heures de cours obligatoires. Je vois dans cette dernière mesure une critique sous-jacente de l'organisation des rythmes scolaires dans le système français.

L'exposé de ces réformes appelle deux questions. La première porte sur leur efficacité au regard de leurs finalités. Le succès immédiat de ces mesures est incontestable : elles ont été bien reçues et convenablement mises en œuvre, comme le démontre mon rapport. Nous pouvons toutefois nous interroger sur leur efficacité à moyen terme pour l'amélioration des résultats scolaires. S'agissant de la politique d'éducation prioritaire, malgré des efforts considérables consentis en faveur des établissements relevant de l'éducation prioritaire, nous observons que les résultats n'ont pas été à la hauteur des attentes, d'où la nécessité de mettre en place des actions spécifiques et nouvelles en faveur de la création d'une élite scolaire en dehors des quartiers difficiles. La seconde question que posent ces réformes

françaises réside dans leur capacité à remédier aux caractéristiques structurelles de notre système, qui sont autant de différences profondes avec le modèle finlandais.

Ces différences concernent le cadre spatio-temporel et le cadre institutionnel. S'agissant du premier, il convient de fonder l'analyse sur l'enfant et sur sa perception de l'école, indispensable à sa réussite. Le cadre spatio-temporel paraît simple en Finlande, car la scolarité y est obligatoire de sept à seize ans, dans un même établissement. Aussi, la « rupture » intervient entre la petite enfance et l'entrée à l'école. Aucun changement profond ne se produit ensuite jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Les établissements finlandais comptent en moyenne 380 élèves. Le système français est organisé en trois stades : l'école maternelle de trois à six ans ; l'école primaire de six à onze ans ; le collège de onze à quinze ans. Ces trois phases successives se déroulent en des lieux différents, ce qui implique des ruptures non négligeables. Je rappelle que 60 % des écoles primaires comptent plus ou moins cinq classes et constituent de petites unités. La rupture se produit avec l'entrée au collège, dont la taille moyenne est de 480 élèves.

Au niveau du temps, le volume horaire annuel est progressif en Finlande, à mesure que l'élève grandit de sept à seize ans. En revanche, le volume horaire annuel est le même pour un élève français, entre trois et onze ans. Ceci a également des conséquences en termes de coûts. En effet, nous pouvons nous interroger sur l'efficacité de l'affectation d'une bonne dépense d'enseignement pour des élèves de trois ou onze ans. L'élève finlandais dispose de trois à quatre semaines de vacances de moins qu'un élève français, mais l'école finlandaise est ouverte tous les jours, d'où une charge horaire quotidienne de trois ou quatre heures de travail scolaire. En France, la généralisation de la semaine à quatre jours a porté le nombre de jours de classe annuel à 144, soit 44 jours de moins que la Finlande et la moyenne des pays de l'OCDE. Ainsi, la charge horaire d'un élève français atteint entre 5,5 et 6 heures par jour, et plus encore avec l'ajout des mesures récentes d'accompagnement éducatif et d'aide individualisée. Le résultat de cette organisation spatio-temporelle sur la capacité des élèves à profiter de tout l'enseignement qui leur est délivré est une question à poser.

J'ai retenu par ailleurs du cadre institutionnel finlandais qu'il est décentralisé pour les écoles dites fondamentales. Les autorités locales peuvent par ailleurs procéder à de larges délégations de compétences aux établissements en matière de gestion matérielle, de gestion financière et de gestion des ressources humaines, notamment pour le recrutement des enseignants. En France, la décentralisation s'opère par niveaux géographiques, à chacun desquels correspond un cycle d'enseignement. La commune gère l'école primaire, le département le collège, et la région prend en charge le fonctionnement des lycées. La décentralisation est donc sectorielle : l'État a conservé la responsabilité de toute la dépense d'enseignement et la gestion des enseignants, qui relèvent du statut de la Fonction publique, avec les conséquences que l'on connaît. En revanche, les collectivités territoriales assurent les dépenses matérielles ainsi que les dépenses d'entretien et d'hébergement des élèves. À partir de ce système, nous pouvons nous interroger sur un éventuel accord en France sur le système éducatif. Ce dernier est une organisation très cloisonnée par cycles d'enseignement, par niveaux géographiques et par répartition de compétences sur les différents éléments constitutifs de la dépense globale d'enseignement. Chaque

autorité peut exercer sa propre politique sur le segment dont elle a la charge. Les collectivités territoriales travaillent au bien-être des élèves et du corps enseignant, tandis que l'État prend en charge le traitement des enseignants. Il est ainsi difficile d'identifier le véritable responsable de la performance finale de notre système éducatif. La multiplication des systèmes d'évaluation et des références aux résultats obtenus aux examens s'est récemment traduite en France par la création du socle commun de références pour la scolarité obligatoire. Les élèves du CE1 et du CM2 sont désormais soumis à une évaluation nationale, qui doit permettre de fournir un standard de référence à des enseignants. Cette évaluation nationale à l'école primaire peut suffire à garantir que le système éducatif français, très éclaté, conduise les élèves à un niveau minimal de connaissances et de compétences.

L'évolution des résultats de l'enquête PISA rend sceptique sur l'avenir de notre système, malgré les réformes mises en œuvre. Le système éducatif français emporte-t-il l'adhésion des autorités publiques qui y contribuent ? L'attribution d'un cycle d'enseignement à un niveau géographique donné ne fait plus débat aujourd'hui, mais la taille minimale des écoles et des collèges n'est par exemple pas renseignée dans les textes. Un établissement scolaire n'obéit à aucun cahier des charges. Par ailleurs, est-il acceptable que le maire d'une grande ville refuse de débattre de la scolarisation du mercredi matin pour ne pas mettre en danger les centres de loisirs éducatifs de sa ville ? Quel regard ce grand élu local porte-t-il sur l'école de la République pour donner ainsi à une activité d'hébergement et de loisir la priorité sur l'objectif de scolarisation ?

Je suggère d'ouvrir un véritable débat entre l'État et les représentants des collectivités territoriales qui devrait aboutir à la définition d'un système éducatif prenant en compte les besoins de continuité de prise en charge de l'enfant. Le partage de la responsabilité dans la petite enfance constitue également un véritable sujet.

III. Aller plus loin dans les réformes vers l'équité et l'autonomie ?

Bernard HUGONNIER

J'aimerais citer quelques résultats chiffrés du système finlandais. La Finlande est première en lecture, deuxième en mathématiques et première en sciences. Elle devance largement les autres pays. Il en est de même en matière d'équité. Concernant l'efficacité, quels que soient les paramètres retenus, la Finlande est efficace et détient peut-être le meilleur système éducatif au monde. D'autres pays ont opté pour d'autres choix, préférant l'équité à la qualité, au détriment de cette dernière. À l'inverse, la primauté de la qualité sur l'équité caractérise un système élitiste, comme le système français ou allemand. Enfin, d'autres pays, comme l'Italie ou les États-Unis, ne parviennent ni à l'équité ni à la qualité.

Le directeur général du ministère de l'Éducation finlandais a avancé dix raisons pouvant expliquer la réussite du système éducatif de son pays. Parmi elles, nous pouvons retenir des municipalités seules en charge du système éducatif, un secteur

privé réduit, une confiance élevée dans les standards gérés par les communes, une éthique luthérienne fondée sur le travail et la persistance – éthique que nous ne pouvons transposer en France. Parmi les raisons du succès du modèle finlandais figurent également une similitude importante entre le cadre conceptuel de PISA et les programmes finlandais, des programmes structurellement communs à toutes les disciplines, la réaction positive des élèves et des écoles pour répondre aux tests PISA, à l’instar des Coréens ou des Japonais, un système d’école unique sans rupture, une meilleure aptitude des élèves pour répondre aux tests PISA dans les segments professionnels et techniques. Aussi, la réussite du modèle finlandais s’explique par un soutien systématique, dont ont pu profiter 27 % des élèves de quinze ans au moins une fois dans leur cursus, contre 2 % à 3 % au Japon. En outre, le faible nombre de jeunes finlandais issus de l’immigration et les très faibles différences linguistiques qui en découlent sont des avantages certains.

Il convient de distinguer les facteurs de réussite propres à la Finlande, et ceux qui peuvent être transposés dans un système éducatif étranger.

Par ailleurs, la perception de leur école par les enseignants et les chefs d’établissement finlandais apparaît fondamentale. En moyenne, 87 % des élèves des pays de l’OCDE ayant passé le test PISA considèrent que le moral et l’engagement de leur professeur est élevé. Ce taux important rassure, et culmine à 98 % en Finlande, pourcentage qui atteint 96 % pour l’enthousiasme du professeur dans l’accomplissement de sa tâche, contre 90 % en moyenne dans les pays de l’OCDE. 26 % des élèves jugent leur professeur inapte au changement, contre seulement 13 % en Finlande. De plus, nous avons interrogé les élèves et les enseignants sur l’intérêt pour les mathématiques, sur leur motivation, leur attitude vis-à-vis de l’école, leur sentiment d’appartenance (la France affichant ici le taux le plus faible des pays de l’OCDE). Les questions ont abordé la perception des capacités en mathématiques, le niveau d’anxiété, le climat d’apprentissage imputable aux élèves, aux enseignants et le moral et l’engagement des élèves. Sur tous ces points, à l’exception d’un seul, la Finlande fait mieux que tous les autres pays.

Quels sont les cinq éléments exportables du système éducatif finlandais ? Le premier concerne la sélection puis la formation des enseignants, qui, en Finlande, dure cinq ans, avec au moins une année consacrée à la pédagogie. La réforme française vient de mettre en avant la formation sur les programmes mais en n’insistant pas assez – de notre point de vue – sur les connaissances des professeurs en matière pédagogique, notamment vis-à-vis des élèves difficiles. Le deuxième point concerne les programmes, souvent pléthoriques, complexes et peu pragmatiques en France : la Finlande offre ici un contrepoint intéressant. Parmi les trois autres points exportables du système finlandais figure le fait que l’objectif prioritaire du professeur n’est pas de terminer le programme, mais de faire en sorte que tous les élèves aient acquis un socle commun minimum de connaissances. Nous poursuivons en France le même but de socle commun, toutefois trop ambitieux et qui doit être simplifié, afin que les professeurs puissent en faire leur objectif prioritaire, sur lequel ils seront évalués.

Si elle disposait d’un système réduisant tout le monde au plus petit dénominateur commun, la Finlande ne serait pas première de la classe. Elle n’en a pas moins une

approche selon laquelle chacun doit posséder des connaissances minimales. C'est un point essentiel, sur lequel se fonde l'évaluation des professeurs.

Pasi Sahlberg n'a pas développé la décentralisation, mais c'est un point important. Le terme anglais « *empowerment* » signifie qu'il existe peu d'instructions, de standards, de règles. Les acteurs du système éducatif sont responsabilisés et soumis à des contrôles *ex-post* et non *ex-ante*. Cette décentralisation au niveau des municipalités permet de développer des programmes répondant aux besoins locaux. Or la richesse des nations émane bien des municipalités, des régions et des départements, pas nécessairement des pays dans leur ensemble.

Le dernier point est lié au soutien, dont bénéficient 27 % des élèves finlandais. Ce soutien est organisé durant les classes ou en petits groupes et donne de très bons résultats. Nous verrons que d'autres pays ont choisi des voies différentes.

Voilà les cinq points dont nous pourrions nous inspirer.

L'animateur

Merci beaucoup. Je passe la parole à Michel Segal, qui ajoutera peut-être sa contribution au concert de louanges envers nos amis finlandais, à moins qu'il n'apporte quelques réserves.

Michel SEGAL

J'ai un point de vue un peu différent, puisque je me situe tout en bas du système, proche des réalités. De façon surprenante, je suis assez d'accord avec les propos qui viennent d'être tenus, notamment par Pasi Sahlberg. Je crois pour ma part à la cohérence interne du système éducatif et à sa cohérence avec le pays dans lequel il s'intègre. Ainsi, j'ai la conviction qu'une bonne méthode de travail se conçoit d'abord avec une bonne connaissance du public.

J'enseigne dans deux classes de troisième dans deux établissements. L'une affiche un bon niveau tandis que l'autre est très faible et assez indisciplinée. Dans l'une de ces deux classes, je donne des cours magistraux, avec un cours précis et rigoureux que les élèves doivent apprendre par cœur. Je fais un contrôle par semaine et m'efforce d'obtenir un silence absolu. Dans l'autre classe, les élèves collent directement la photocopie du cours dans leur cahier et nous abordons des questions annexes en permanence. Nous ne faisons pratiquement que des exercices et les élèves interviennent assez librement. Vous aurez compris que c'est avec la classe difficile et faible que je fais des cours rigoureux et des contrôles nombreux. Il y a donc bien une cohérence entre une méthode et une classe. Encore faut-il choisir la méthode appropriée.

Par ailleurs, les comparaisons internationales ne sont pas le classement des méthodes ou des systèmes les plus efficaces. Je pense qu'il s'agit simplement du classement des pays qui se connaissent et s'évaluent le mieux. Les gagnants ne sont certainement pas les pays qui ont copié les modèles de l'étranger, mais ceux qui ont trouvé le modèle adapté à leurs propres caractéristiques. C'est la raison pour laquelle

je ne crois pas à l'inspiration d'un modèle finlandais en France, pas plus que d'un modèle coréen en Espagne. L'une et l'autre y perdraient leur qualité majeure, celle d'être en phase avec la population. Ainsi, je ne crois pas en l'analyse détaillée des méthodes de l'école en Finlande ou en Corée. En revanche, je crois en l'observation de ce qui est essentiel dans l'enseignement, c'est-à-dire les élèves. Il vaut mieux étudier les élèves finlandais que les professeurs.

C'est une croyance trop répandue que celle de la toute-puissance d'un système éducatif. Ses effets positifs sont finalement assez limités, tandis que ses effets négatifs peuvent s'avérer dévastateurs. L'expérience quotidienne de l'enseignement nous incite à faire preuve de modestie devant le réel. Elle nous fait comprendre qu'un bon système ne cherche pas à développer les qualités de certains enfants, mais s'assure d'abord de ne pas ruiner celles de tous les autres.

Si on mélangeait les élèves de mes deux classes de troisième, le niveau de chacune d'elles serait à l'évidence considérablement abaissé. Je souhaite rappeler une vérité, connue de tous les enseignants : l'homogénéité constitue une condition *sine qua non* du progrès. Un bon système offre avant tout des classes de niveau homogène, soit dans un cursus unique, soit à travers des voies différenciées.

Enfin, tous les pays n'ont évidemment pas les mêmes objectifs en termes d'éducation. Ces objectifs sont déterminants dans une juste élaboration du système, mais également dans la lecture de ses résultats.

En résumé, la clé est la cohérence du système, des objectifs ciblés et de la population concernée. Le problème est que cette triple cohérence nécessite d'avoir énoncé précisément des objectifs, ce qui nous amène au problème central de l'école en France : elle n'a d'autre objectif que les remises de diplômes. Pour comprendre la situation de l'école, il faut imaginer une entreprise industrielle dont la Direction fixerait des objectifs de quantité sans indiquer la nature des pièces à fabriquer. Il serait alors difficile de comparer, évaluer ou améliorer les performances de l'usine.

La question des objectifs de l'école n'est pas posée en France. De ce fait, les enseignants sont plongés dans un désarroi profond, tels des ouvriers devant une machine dont ils ne savent pas ce qu'il faut attendre. Il faut définir des objectifs. Je n'ai pas les mêmes objectifs dans mes deux classes. En outre, je crois en une certaine autonomie : il me paraît préférable de laisser ces objectifs au choix des enseignants ou d'une école.

Ainsi, la définition des objectifs est à mes yeux une question centrale pour le succès de l'école. Ce n'est surtout pas aux professionnels de l'éducation d'y répondre. Chacun admettra que le ministère, ses dirigeants, ses cadres, ses enseignants et ses syndicats n'ont pas de compétence particulière pour juger des caractéristiques de la société française, de ses besoins et de ses aspirations. Je ne vois pas pourquoi il reviendrait à l'école de parler des objectifs de l'école. Il s'agit de l'origine des difficultés du régime primaire et secondaire. C'est une faute grave et au moins aussi grossière que celle qui consisterait à confier la politique étrangère aux armées.

Je donne deux illustrations des conséquences d'un système dépourvu d'objectifs. Tout d'abord, 150 000 jeunes sortent chaque année du système scolaire sans

diplôme. Au lieu de s'interroger sur les causes, on se tourne vers le ministère en lui reprochant de ne pas faire son travail. Celui-ci répond avec sa logique, en rendant plus accessible le diplôme le plus bas. Il serait fastidieux de décrire ici les procédés utilisés pour faciliter l'obtention du brevet des collèges, mais la technique est au point. Sur la période de 2000 à 2006, le taux de réussite est passé de 78,7 % à 82,3 %. Le programme PISA a testé les élèves en âge de passer ce diplôme sur cette période. En termes d'évolution des performances, la France est au dernier rang des quarante pays, avec une régression record en mathématiques. Nous sommes 29^e sur 37 en compréhension de l'écrit. L'avantage des tests internationaux est qu'ils sont objectifs. Ils révèlent que nous avons augmenté le taux de réussite du diplôme avec des élèves beaucoup plus faibles. Dans cet exemple, le ministère s'est fixé lui-même l'objectif de distribuer le plus grand nombre de brevets possibles, car personne ne lui a spécifié quelles qualités il devait valider. Il le fait aussi parce qu'aujourd'hui un petit patron ne veut plus prendre en apprentissage un élève qui n'aurait pas obtenu le brevet. C'est ainsi que débute une inflation de diplômes. Le patron qui emploie un apprenti possédant le brevet alors qu'il ne le méritait pas exigera dans quelques années un bachelier. Ses exigences n'auront pas augmenté, mais l'apprenti recruté au niveau du brevet n'avait pas les qualités attendues.

Une seconde preuve du fait que l'augmentation du nombre de diplômes est avant tout due à un recul du niveau d'exigence tient aux usages du ministère dans ses propres recrutements. Il y a quarante ans, le ministère recrutait les enseignants avant le baccalauréat pour les former. Il les a ensuite recrutés à partir du baccalauréat, puis à Bac +2, Bac +3 et à présent Bac +5. C'est une preuve supplémentaire de la dévalorisation des diplômes, sauf si on considère qu'un enseignant moyen d'il y a trente ans était ignorant face à un niveau titulaire moyen aujourd'hui.

Ceux qui en doutent encore pourront examiner les annales des concours d'enseignants de mathématiques. Ils constateront qu'en même temps que le niveau de diplôme requis s'accroissait, le niveau de difficulté des épreuves diminuait, tout comme la note du dernier admissible.

Une dernière illustration de ce manque d'objectif est liée aux mathématiques. Voici les « finalités et objectifs des programmes de mathématiques » : « *Au collège, on remarque qu'une proportion importante d'élèves s'intéresse à la pratique des mathématiques et y trouve du plaisir. Une telle activité est ainsi accessible au plus grand nombre. L'objectif est de développer des capacités d'expérimentation, de raisonnement, d'imagination et d'analyse critique. Elles contribuent ainsi à la formation de futurs citoyens et permettent d'intervenir dans les sciences physiques, les sciences de la vie et de la terre, la technologie, la géographie. Leur emploi est précieux, de la gestion familiale à l'activité professionnelle* ». C'est assez confus mais on découvre en filigrane une volonté de se situer dans un contexte utilitaire et de plaisir immédiat. La force et l'intérêt des mathématiques ont été rayés du programme, puisqu'ils résident dans l'abstraction et l'effort intellectuel. Or l'expérience révèle que ces deux points sont justement attractifs et source d'un plaisir d'autant plus fort qu'il n'est pas immédiat. En outre, on ne se pose pas la question de ce que l'élève devrait savoir mais de ce qui pourrait être su par le plus grand nombre. L'objectif n'est plus l'acquisition de qualités jugées fondamentales, qui sont pourtant

la source des vocations scientifiques, mais la réussite elle-même. Cette situation est à l'origine de la chute du niveau de connaissances.

Le plus inquiétant est que les réponses ne font qu'amplifier le phénomène, en allant dans le même sens que les mesures qui ont provoqué la crise. L'incroyable régression soulignée par le PISA aurait pu y mettre un point d'arrêt. Il n'en est rien, les allègements de programme continuent inlassablement dans la même direction, demandent moins d'approche théorique, plus de sens concret, moins d'effort intellectuel, plus d'automatisme, moins de cours mais plus d'activités faciles et ludiques. C'est ainsi que l'absence d'objectifs nous mène à appliquer un principe curieux pour soigner le mal : si le remède donne de mauvais résultats, alors il faut en augmenter la dose.

IV. Débat

L'animateur

Merci à tous les intervenants. Au-delà des mathématiques, même si c'est un sujet fondamental, quelles sont les questions sur les exposés que nous avons entendus ?

Christian LEROUGE, université de Reims

Comment sont recrutés les enseignants en Finlande ?

Pasi SAHLBERG

Un article en anglais figure dans votre dossier : vous y trouverez une description du système de formation des enseignants, y compris des modalités de recrutement des professeurs. Pour résumer, le recrutement comporte trois étapes et implique naturellement le passage à l'université des futurs enseignants. D'abord, le diplôme de fin d'année d'études secondaires permet de sélectionner les meilleurs élèves. Ensuite, les candidats passent un test de performance, afin d'évaluer leurs réactions face à des situations quasi réelles avec des enfants. Ils ont 10 à 15 minutes pour structurer une activité. Cette épreuve est associée à un examen écrit sur un ouvrage pédagogique. La dernière étape repose sur un entretien, portant sur les motivations du candidat et sa volonté de devenir enseignant.

Pascal BOUCHARD, journaliste, site Touteduc.fr

Comment la Finlande est-elle parvenue à obtenir un consensus parmi la population sur les objectifs et la réforme à mettre en œuvre pour y parvenir ? Comme le souligne Michel Segal, nous avons en France un vrai problème de définition des objectifs et comme l'indique Odile Roze, un vrai problème de débat. Comment la Finlande a-t-elle réussi à obtenir un minimum de consensus politique sur lequel fonder une réforme, qui je suppose déplaisait aux enseignants ?

Pasi SAHLBERG

C'est une très bonne question. D'une part, la Finlande est une société de consensus. C'est grâce à cela que nous parvenons à survivre dans l'obscurité et le froid ! Si nous n'étions pas une nation de consensus, nous aurions déjà disparu de la surface de la terre ! D'autre part, plus sérieusement, nous devons dépasser les limites politiques et sociales sur des enjeux aussi importants que l'éducation. Sans l'éducation, la Finlande n'occuperait pas la place qu'elle occupe actuellement.

Il a fallu reconstruire la nation à la fin de la Seconde Guerre mondiale. En dépit des tensions et des différences politiques, il est apparu essentiel de disposer d'un système permettant de bâtir le consensus entre les différents acteurs. Notre culture est fondée sur un système de participation tripartite. Les acteurs de la société peuvent s'asseoir autour de la table et discuter des problèmes.

Il est difficile d'expliquer comment nous y sommes parvenus. Tous les Finlandais sont conscients du fait que nous ne pouvons pas faire autrement. Ils sont prêts à consentir certains sacrifices pour aboutir à des consensus sur des enjeux d'importance. C'est très particulier, mais cela joue un rôle fondamental dans l'évolution de notre système éducatif. Dans les années 1960, nous disposions du système d'éducation que je vous ai décrit. Il était difficile de faire évoluer les choses, en raison d'un certain nombre de facteurs politiques et à cause des résistances des syndicats enseignants. Mais c'est une autre histoire.

L'animateur

Les petits pays disposent parfois d'un avantage compétitif, car les scénarios envisageables sont assez limités et l'obligation de trouver un consensus pour exister dans un monde beaucoup plus vaste est plus forte que dans des pays de taille moyenne, qui ont des scénarios un peu plus ouverts.

Marie DURU-BELLAT

Je souhaite réagir à l'exposé de Bernard Hugonnier et aux propos de Michel Segal. Nos discussions montrent bien qu'il serait assez hasardeux de tirer des leçons directes de comparaisons, soit de deux pays termes à termes, soit d'une caractéristique prise dans un pays. On peut trouver beaucoup de pays meilleurs que nous, prendre une caractéristique de ces pays et en conclure que c'est la raison de leur supériorité. Ce serait ridicule.

Il faut se fonder sur des comparaisons plus larges, avec un ensemble de pays et un ensemble de caractéristiques. Je prends l'exemple de la décentralisation. Dans son exposé, Bernard Hugonnier a présenté les cinq éléments exportables du système finlandais, même si ce n'était pas aussi schématique. La décentralisation est l'une des raisons des bons résultats de la Finlande. Mais des comparaisons internationales plus larges révèlent que la décentralisation en tant que telle n'accroît pas les performances et a plutôt tendance à creuser les inégalités entre les élèves. La décentralisation est dangereuse si elle n'est pas associée à un système d'évaluation. La France est un pays plus hétérogène que la Finlande. Les élèves présentent donc des

performances très inégales selon les contextes. Si l'on approfondit la décentralisation sans mettre en place des évaluations systématiques, nous assisterons à l'éclatement du système éducatif !

C'est pour cette raison que la position de notre collègue enseignant me paraît relativement dangereuse. L'enseignant s'adapte à sa classe, c'est une règle de base au niveau de l'enseignant. En revanche, au niveau du système, cela implique la disparition des exigences nationales et de la culture commune. Car il faudra s'adapter à des contextes inégaux, ce qui engendrera une dispersion complète. Certains collègues font déjà bien plus que le programme tandis que d'autres ne le font pas du tout. C'est une question d'objectifs.

Bernard HUGONNIER

Je n'ai pas dit qu'il existait cinq règles uniques à exporter de la Finlande, mais qu'il existait cinq pratiques en Finlande que l'on pourrait facilement exporter en France. Si une réforme devait être engagée en France, ce n'est pas sur cinq points qu'il faudrait travailler mais sur une trentaine.

Vos propos sont intéressants, car ils traduisent une façon de penser. Vous dites d'une part que la décentralisation doit être accompagnée d'un système d'évaluation. Or Pasi Sahlberg a démontré que la décentralisation sans évaluation fonctionnait en Finlande. D'autre part, vous dénoncez un second risque, celui de l'inégalité des performances en cas de décentralisation. Or l'exemple de la Finlande démontre bien la forte homogénéité des résultats. Comment expliquer cela ?

Michel SEGAL

On ne gouverne pas un pays de 5 millions d'habitants comme un pays de 60 millions d'habitants. L'enjeu de la décentralisation s'entend toutes proportions gardées. L'effet taille est considérable. La cohérence éducative fait sens d'une certaine manière dans un pays de 5 millions d'habitants, et d'une autre manière dans un pays de 60 millions d'habitants. Il faut savoir traiter l'hétérogénéité. Cela me permet, sans vouloir créer de polémique excessive, d'exprimer mon désaccord vis-à-vis de l'analyse qui a été présentée. Je ne mets pas en cause la question de l'objectif du système éducatif, mais celle de l'évaluation.

Je mets fréquemment en avant les résultats des journées d'appel de préparation à la Défense, qui permettent de sortir du système éducatif et de sa régulation interne, en observant le paysage national. Ces résultats ne présentent pas un tableau aussi noir que celui que vous dressez sur la base des résultats PISA. Je ne nie pas le fait que PISA traduise une tendance, mais encore faut-il savoir l'analyser. Pour ma part, j'observe certes une baisse relative moyenne, mais surtout un accroissement de l'hétérogénéité. Cela renvoie à la question de l'hétérogénéité de niveau et d'acquisition. Je maintiens qu'il est essentiel de conserver un objectif global de cohérence.

Claude SAUVAGEOT, DEP

Un certain nombre d'éléments ont été repris par Marie Duru-Bellat, mais je voudrais revenir sur le problème de la décentralisation. Une conférence a réuni il y a une semaine de nombreux chercheurs à Stockholm, pour étudier ces comparaisons internationales. Il est notamment ressorti qu'il n'y avait aucune évidence sur le fait que la décentralisation pouvait être prise comme un facteur améliorant ou détériorant le système éducatif. Il faut donc se montrer prudent sur cette question. J'ai apprécié la façon dont notre collègue finlandais a fourni, avec beaucoup de modestie, un certain nombre d'indications sur le fonctionnement de son pays. Toutefois, aller au-delà me paraît difficile.

Par ailleurs, en France, les 150 000 sorties sans diplôme ne comptabilisent pas le brevet. Par conséquent, l'argumentation fondée sur l'augmentation du taux de réussite au brevet pour faire diminuer ce chiffre ne tient pas. Les titulaires du brevet sont en effet considérés comme sans diplôme.

Enfin, réfléchir sur l'hétérogénéité des classes ne revient pas tout à fait à réfléchir sur l'hétérogénéité du système et de sa gestion. Il faut là aussi être prudent. Il faut se méfier du tout abstrait, car un des problèmes majeurs des mathématiques est justement le fait de s'être coupées de beaucoup de réalités du monde.

L'animateur

Nous ne pouvons lancer le débat sur la question des mathématiques, qui nous mènerait trop loin. Cela mériterait peut-être, dans le cadre des formations scientifiques, que nous y revenions lors d'une séance particulière.

Alain DEBRABANT, IA-IPR de l'académie de Dijon

Michel Segal a eu le mérite de poser le problème des modèles pédagogiques, j'y reviendrai. Auparavant, je me permettrai de relativiser l'idée d'une inflation des diplômes. Une étude a été menée sur les bacheliers dans la discipline que je pilote, sur la moitié de la population de deux académies durant cinq ans. On observe une « constante macabre » de 60 %. Ainsi, 60 % des jeunes qui passent les épreuves du baccalauréat sont capables d'un minimum d'opérationnalisation d'éléments fondamentaux de ce qu'ils ont dû acquérir durant le lycée. Le taux de réussite au baccalauréat – toujours dans la discipline qui me concerne – est de 90 %. L'écart de 30 points renvoie à la méthode, ou peut-être à la formation qu'ont reçue ces jeunes lycéens.

Pour en revenir à la question de la pratique pédagogique soulevée par Michel Segal, j'ai été surpris d'entendre parler de cadres institutionnels, d'indicateurs, mais pas de la problématique du fonctionnement interne de la classe. Y a-t-il un mode pédagogique dominant en Finlande ? Est-il comparable au mode dominant en France, le mode magistral ou pseudo participatif, avec une posture frontale du professeur et des élèves extrêmement passifs ?

Pasi SAHLBERG

C'est très compliqué. Vous trouverez en Finlande toutes sortes de modes d'enseignement : magistral, mais aussi postmoderne.

Notre principale force, comme je l'ai indiqué, tient en fait à l'enseignement primaire. Les méthodes pédagogiques utilisées à ce niveau sont extrêmement ouvertes. Il s'agit d'une méthode d'organisation du travail très décontractée. Il est rare de voir un professeur en mode magistral. Les enfants apprennent ainsi « à apprendre » durant les six premières années de scolarisation. Depuis 25 ans, les enseignants du collège sont donc obligés de modifier leur mode d'enseignement. Les élèves ne veulent plus de cours magistraux !

Le même phénomène se retrouve au lycée, car ces jeunes ont « appris à apprendre ». L'évolution des pratiques pédagogiques est profonde. Elle n'est pas dictée par le ministère de l'Éducation, mais par les élèves eux-mêmes, qui réclament un mode d'éducation différent, car ils savent ce dont ils ont besoin pour apprendre.

François CERVEL

À l'issue de la *Basic School*, quelle est la proportion d'élèves intégrant la *General School* et celle d'élèves intégrant la *Vocational School*? Comment s'opère l'orientation ?

Pasi SAHLBERG

C'est simple. Les élèves et leurs parents ont la liberté de décider. Ce sont eux qui décident de l'orientation après la troisième. Ils ont le choix entre la filière générale ou une formation professionnelle ou technique. En septembre dernier, 50 % des élèves en fin de troisième ont poursuivi des études générales au niveau du lycée et 45 % ont opté pour un enseignement professionnel.

Les 5 % restants correspondent au « dixième degré », une innovation finlandaise visant à retenir les élèves. L'enseignement n'est plus obligatoire à partir de 16 ans. Ce « dixième degré » vise les élèves qui ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire, ou qui ont des difficultés scolaires. Ils peuvent passer une année de plus dans le secondaire afin de mettre à niveau leurs compétences et faire ensuite leur choix entre lycée général ou lycée professionnel. Le taux de rétention de ces jeunes est d'environ 80 %. Cette disposition est mise en œuvre par les municipalités pour aider ces jeunes à se remettre à niveau et à poursuivre leurs études.

Vanessa WISNIA-WEILL, CAS

Il me semble que deux notions ont été mélangées : celle de décentralisation et celle d'autonomie des écoles. S'agissant du débat sur l'utilité de la décentralisation, considérez-vous que la Finlande possède une force en termes de décentralisation ou d'autonomie des écoles ?

Pasi SAHLBERG

Ce n'est pas seulement un point fort, c'est une condition fondamentale, qui explique notre situation actuelle. Je compare souvent les enseignants finlandais à des médecins. Imaginez un système dans lequel les médecins et les dentistes feraient l'objet, comme les professeurs dans de nombreux pays, d'inspection et de contrôle. Nous ne l'accepterions pas en Finlande. En Finlande, de nombreuses professions – médecin, juriste, économiste – ont la même formation et le même statut que les enseignants. Les programmes de formation des maîtres à l'université accueillent des gens plus talentueux que les universités de droit ou les écoles médicales. Il est très important pour les écoles d'être autonomes. Sans cela, nous devrions renoncer aux meilleurs talents attirés par l'enseignement. Cette notion d'autonomie et de liberté des écoles est en effet fondamentale pour les maîtres.

Je confirme qu'autonomie des écoles et décentralisation sont deux choses différentes.

La question de la taille du pays a été évoquée. Si cela marche avec 6 millions, pourquoi ne pas décentraliser votre système et prévoir par exemple dix systèmes de 6 millions de personnes ?

Seconde table ronde

La France dans la lignée des principes et méthodes éducatives asiatiques ?

Participent à la table ronde :

Jean-François SABOURET, sociologue de l'éducation, spécialiste des modèles éducatifs asiatiques, directeur de recherche au CNRS, directeur du réseau Asie-Imasie (CNRS)

Bernard HUGONNIER, directeur adjoint de l'éducation à l'OCDE et président du groupe de travail « École primaire » de l'Institut Montaigne

Éric PLAISANCE, professeur émérite à l'université de Paris-Descartes, membre du centre de recherche sur les liens sociaux, collaborateur de l'Association franco-japonaise de sciences de l'éducation

Marie DURU-BELLAT, sociologue, professeur de sociologie à Sciences Po Paris et chercheur à l'Observatoire sociologique du changement

François TADDÉI, chercheur INSERM, faculté Paris-Descartes, créateur du Centre de recherches interdisciplinaires, école doctorale soutenue par la Fondation Bettencourt et rédacteur d'un rapport sur l'éducation pour l'OCDE

L'animatrice

S'agissant des modèles asiatiques, Jean-François Sabouret présentera le Japon et Bernard Hugonnier complètera avec des éléments sur le système coréen. Puis Éric Plaisance, pour faire le parallèle avec la première table ronde, rappellera quelques éléments du système français dans l'esprit de l'élitisme et de la transmission des savoirs constitués.

Nous ouvrirons ensuite le débat avec Marie Duru-Bellat et François Taddéi, pour savoir s'il faut accentuer les éléments découlant de la logique élitiste et de la transmission du savoir dans la réforme du système français. L'angle d'attaque de François Taddéi sera la société créative et les facteurs susceptibles de favoriser cette créativité.

I. Le modèle asiatique : l'excellence par l'élitisme et la transmission du savoir ?

Jean-François SABOURET

Je ne sais pas si je parviendrai à présenter le Japon comme contrepoint au système finlandais. En effet, les Japonais sont plutôt fascinés par le système finlandais. Commençons par rappeler qu'il n'y a pas 65 millions d'habitants au Japon mais le double. Mais la question n'est pas de diviser la France en six Finlandes, ou le Japon en douze Finlandes...

J'ai évoqué avec un ami japonais, doyen d'une faculté de l'université de Tokyo, l'exposé que je vais vous présenter sur l'élitisme du système éducatif japonais. Il a éclaté de rire : « Encore ! Mais pourquoi un tel acharnement ? ». Selon lui, le système français est, depuis Napoléon et sans doute depuis le Colbertisme, le plus élitiste qui soit. La France craint tellement de ne pas avoir d'élites qu'elles sont repérées en dehors des concours. Une fois choisies, ces élites deviennent fonctionnaires et sont payées pour étudier. Il parlait de l'ENS, de l'ENA, de Polytechnique. Le Japon possède également des élites, mais elles doivent payer pour entrer dans les grandes universités et ne sont pas rémunérées. Mon ami japonais considère les Français comme des élitistes frileux. Il nous invite à ne plus payer nos futurs hauts cadres de l'enseignement, de l'industrie ou de l'administration afin de faire un pas vers l'égalité. Avec ces économies, la France pourrait par exemple verser des bourses aux étudiants défavorisés les plus méritants.

Que répondre à cet ami à l'élitisme chatouilleux ? On peut concevoir le système éducatif japonais comme une vaste pyramide dont la base est l'école primaire, avec au sommet non pas les grandes universités, mais les grandes entreprises. Ce sont elles qui structurent tout l'édifice éducatif depuis l'ère Meiji, il y a 140 ans.

Descendons donc l'ascenseur éducatif. Pour entrer dans une grande entreprise ou devenir haut fonctionnaire, il faut passer par une grande université dont l'accès est préparé dans un grand lycée, avec de préférence la fréquentation assidue et onéreuse, mais terriblement efficace, des *juku* et des *yobiko*, ces boîtes à concours locales que je nomme les « gymnases du savoir ». On entre dans un lycée sur concours, lequel se prépare dans un bon collège et surtout dans les boîtes à concours qui pullulent dans les zones urbaines du Japon. L'école primaire publique sort-elle indemne des tracasseries à répétition que sont les concours blancs et les tests multiples, qui permettent de savoir si un jeune candidat peut prétendre intégrer un bon collège privé ? On peut répondre oui et non à la fois, un peu comme ces cartes de géographie hachurées, signalant une population composite. Au fil du temps, force est de constater qu'une couleur se distingue, celle de ces écoliers que les parents envoient de plus en plus tôt fréquenter les cours parallèles afin de les faire entrer, par exemple, dans les collèges liés aux grandes universités privées. L'entrée signifie que l'on est sur la bonne voie, au sens propre comme au figuré, puisque l'on nomme l'ensemble de ce mécanisme « *tracking system* ».

Quoi qu'en dise mon ami japonais, force est de constater que la machine tourne pour repérer le plus tôt possible les élites de demain. Mais qu'est-ce qu'une élite et de

quelles élites nos pays ont-ils besoin pour l'avenir ? Sont-ce les mêmes qu'hier ? J'ai visité tout récemment une école primaire au Japon où j'ai rencontré des écoliers heureux, indemnes de cette maladie qu'est la « concourite aiguë ». Ces enfants rient, jouent, ne sont pas stressés et restent s'amuser de longs moments dans la cour d'école le soir avant de rentrer chez eux. La compétition semble ignorée et les enfants apprennent dans la bonne humeur, sans considérer leur voisin comme un futur concurrent. Où est donc l'élitisme japonais ?

La petite ville d'Okotama est située dans la circonscription de Tokyo, mais à plus de deux heures des grandes gares de la mégalopole. Les Tokyoïtes s'y rendent en groupe, pour des randonnées en montagne. Okotama comptait 36 000 habitants après la guerre, ils ne sont plus que 6 000 aujourd'hui. Ce n'est même plus une ville satellite de Tokyo, car trop éloignée. On vit et travaille sur place. On serait tenter de dire que l'on y végète. L'école primaire a accueilli jusqu'à 1 000 enfants. Il n'en reste aujourd'hui que 86. La classe du professeur Nosaki, qui enseigne en 4^e année, ne compte que 11 élèves. L'effectif global diminuera encore l'année prochaine.

Un effectif finlandais en somme, idéal pour former des enfants heureux d'être au monde et pour apprendre dans la joie à lire, écrire et compter. C'est ce que fait le professeur Nosaki qui y enseigne depuis trois ans. Pourtant, interrogé sur le destin de ces enfants, il sourit tristement. Leur destin est celui de Japonais ordinaires. Ils seront, comme leurs parents, chauffeurs de taxi, employés d'auberge, ouvriers à l'usine de calcaire, bûcherons, paysans, petits commerçants. Les parents qui aspirent à un autre avenir pour leur enfant doivent déménager, se rapprocher de la première grande ville sur la route de Tokyo. Ils trouveront alors des écoles primaires orientées vers l'émulation, en raison du nombre d'enfants plus important, avec une trentaine d'élèves par classe. Dès que les hommes sont rassemblés et s'observent les uns les autres, les conditions sont réunies pour faire la course.

L'aspect non compétitif de l'école finlandaise tient peut-être au fait que, avec une population scolaire plus éparse, l'accent est mis sur l'homme, sur sa formation, ses valeurs, sa qualité à survivre dans un environnement presque hostile, où il est important de se dominer soi-même. Il est essentiel de posséder de multiples savoirs pour résister, s'assumer et surmonter la nature. La Finlande compte un peu plus de 5 millions d'habitants, sur 338 000 km² de bois et d'eau, soit 17 habitants au km².

Le Japon est un pays de montagnes et de forêts, qui occupent 75 % d'un territoire de 378 000 km² – un peu plus que la Finlande – sur lequel vivent 127 millions de personnes. 75 % du pays ne sont pas habitables. La mégalopole de la seule grande plaine de Tokyo, celle du Kanto, accueille près de 40 millions d'habitants. Les uns avec les autres, les uns sur les autres, les uns malgré les autres : l'autre est toujours là, dès l'enfance. La vulgate sociale, inculquée depuis l'enfance, veut que l'autre soit sinon le paradis, du moins l'une des motivations premières de la vie japonaise. Vivre ensemble, agir comme un seul homme. La ville de Tokyo accueille presque 6 000 habitants au km².

L'objectif d'un enfant japonais ayant de l'ambition et vivant à Okotama n'est pas de s'extraire du troupeau mais de le rejoindre. On ne se satisfait pas d'une école prévue pour 1 000 enfants dans laquelle errent 90 élèves. Les parents déménagent pour

rejoindre les villes satellisées par Tokyo. Il faut donc investir dans un appartement plus cher et plus petit, pour le bien de l'enfant dit-on. Qu'y a-t-il donc de si précieux ? Les bons collèges et lycées privés, mais également les boîtes à concours, les répétiteurs nombreux, en un mot le dispositif éducatif où, contre argent, l'enfant aura plus de chance d'intégrer l'une des dix ou quinze meilleures universités d'un pays qui en compte environ 750, dont 75 sont privées. La compétition est rude, mais seulement pour ceux qui souhaitent intégrer les grandes universités. Ils sont suffisamment nombreux pour faire les beaux jours des boîtes à concours, dont les cours se poursuivent tard le soir.

Il est important de décrire ce phénomène typiquement japonais, dont se sont inspirées les nations confucéennes voisines, telles que la Corée, Taiwan et la Chine. La Chine est l'inventeur des concours importés en Europe par les Jésuites, il y a de cela plusieurs siècles. L'école primaire japonaise dure six ans, un de plus qu'en France. On estime que la personnalité profonde des enfants s'épanouit mieux à l'école primaire qu'au collège, qui est la cause de la plupart des soucis du ministère de l'Éducation. Les Japonais sont très attachés à l'école primaire publique, qui représente plus de 99 % des 22 476 écoles primaires du pays. Il est bon d'affirmer que l'on a fréquenté la communale, même si les parents tentent de faire bifurquer leur enfant vers un système d'école privée. C'est à l'école primaire publique que l'on rencontre ses premiers copains de classe. Grâce aux associations d'anciens élèves – *Dosokai* – ils pourront se revoir régulièrement, toute une vie. C'est ce qui fait dire à beaucoup que la fonction première de l'école japonaise n'est pas tant le savoir que les liens profonds qu'elle crée et développe.

Ils sont également nombreux à penser que le savoir exigé pour faire son chemin dans le maquis des écoles et universités passe principalement par les boîtes à concours. Mais est-ce le savoir dont il faut équiper un jeune Japonais au début du XXI^e siècle ? C'est la question que posent de plus en plus de parents et d'enseignants. Ces derniers sont 322 000, dont plus de 81 % de femmes. Ils critiquent souvent le ministère de l'Éducation et ses relais pédagogiques en province et dans les villes que sont les comités d'éducation : trop de règlements tatillons, trop de contrôles, pas de liberté de choisir les manuels scolaires imposés par l'État... et offerts gratuitement à chaque élève, de 6 à 15 ans. Belle générosité, qui permet à l'État de façonner l'homme japonais standard qu'il souhaite. Le contrôle ne s'arrête pas là puisque les livres du maître sont de véritables guides pédagogiques permettant d'éviter les « déviances ». La marge de manœuvre est faible pour la corporation enseignante.

À cela s'ajoute, dans la circonscription pédagogique de Tokyo, l'autorité excessive du maire de la ville, qui poursuit les enseignants de sa vindicte depuis plus de dix ans. Il les considère comme trop à gauche, trop syndiqués. Les enseignants sont placés sous le contrôle de leur chef d'établissement, qui vient suivre leur cours et rapportent sur la qualité et les éventuelles déviances. Un enseignant qui n'est pas dans la norme peut, au bout de trois ans, être envoyé à l'autre bout de Tokyo, loin de son domicile. Les temps de transport viennent à bout des esprits les plus rebelles. Que veulent donc le maire de Tokyo et ses amis politiques ? Quelle vision pédagogique ont-ils ? Ils veulent une éducation qui aime et respecte le drapeau, l'hymne national et, de manière à peine voilée, l'empereur et le système au centre duquel il était placé, lui et ses ancêtres. Éducation formatée, certainement utile en

son temps, hantée par de vieux démons qui ont agité la droite japonaise depuis la guerre, une droite qui, à l'inverse de l'Allemagne, n'arrive pas à surmonter son passé. Un double système s'est mis en place au fil des ans, surtout depuis une quinzaine d'années, avec la décélération économique préoccupante que connaît le pays. Ce double système vise à produire des Japonais ordinaires, bien dans leur corps et non stressés par les concours. Cette pédagogie se résume dans la formule « une école de la bonne humeur », avec des programmes allégés, moins d'heures de cours, moins de tracasseries préparatoires aux concours, moins de soucis d'argent pour les parents, etc.

Derrière cette logique qui rompt de manière claire avec le système éducatif d'après-guerre imposé par les Américains, on voit poindre un système à deux vitesses où l'argent est le régulateur principal. Durant les Trente Glorieuses japonaises, toutes les familles ont vécu avec le rêve que leur enfant pourrait, s'il en avait les capacités intellectuelles, intégrer une grande université et prétendre aux plus hauts postes de l'industrie et de l'État. Le pays ayant su rebondir après le choc pétrolier de 1975, le rêve s'est à peu près maintenu pour une partie importante des Japonais, jusqu'au moment de l'éclatement de la bulle économique. Le rêve de la réussite par l'école s'est dissipé il y a quinze ans.

Des hommes politiques comme Nakasone Yasuhiro ont commencé à défendre l'idée d'une éducation à deux vitesses. Il ne sert à rien de stresser des enfants dès l'école primaire alors qu'ils n'auront jamais le profil de champions du savoir. Autant les laisser vivre tranquilles, en leur apprenant à être de bons exécutants, à comprendre les consignes, à aimer l'Empereur et à respecter le drapeau. Tout est mis en place pour un réarmement moral. Tout était mis en place, du moins, jusqu'aux élections du 30 août 2009.

Les autres élèves sont ceux dont les parents ont compris deux choses : la valeur très relative de l'éducation moyenne publique japonaise et la nécessité d'investir financièrement dans l'éducation d'un enfant en l'envoyant par exemple dans un *juku*. Le choix est grand dans les villes, puisqu'il en existe 51 600 dans tout le Japon. La taille varie, du petit *juku* de quatre ou cinq élèves au grand *juku* comptant plusieurs milliers d'élèves. Il existe deux types de *jukus* : ceux qui préparent au concours d'entrée et ceux spécialisés dans les cours de rattrapage. Certains *jukus* offrent les deux types de services. L'éducation est en effet un service et une industrie au Japon, d'où l'importance de l'argent.

Les parents vont donc tout faire pour faire entrer leur enfant dans ces cours privés ou ces écoles parallèles. En moyenne, 44 % des écoliers du public et 68 % des écoliers du privé fréquentent les *jukus*. Les frais de cours parallèles s'élèvent en moyenne à 1 100 euros pour les enfants du public et 2 100 euros pour ceux du privé. Dès la première année de l'école publique, 16 % des enfants vont au *juku*, 33 % dès la cinquième année et 38 % la dernière année.

Le discours dominant est qu'il faut donner à chaque enfant une éducation adaptée à ses capacités. C'est là où l'on reparle du modèle finlandais. Le grand échec du système japonais serait de fabriquer ou d'avoir fabriqué des personnes standardisées et d'enseigner à des Japonais moyens qui n'existent pas. Jusqu'à présent, le

système a produit des gens qui savaient lire et écrire. 97 % des élèves passent l'équivalent du baccalauréat au Japon. Ce sont d'excellents exécutants dans les entreprises et c'est ce qui permet de comprendre le système *Kanban* et le zéro défaut dans les usines.

Les Japonais sont rattrapés économiquement par les pays voisins, qu'ils ont largement aidés à se développer. Pour eux, le problème est d'entrer dans ce qu'on appelle la société de la connaissance. Les Japonais sont les rois du *benchmarking* et sont actuellement très intéressés par le système finlandais.

Les personnes critiquant le système public japonais évoquent l'image d'un pêcheur jetant sa ligne à un endroit où chacun sait qu'il n'y a pas de poisson, dans une zone médiane où le Japonais moyen est introuvable, tout simplement parce qu'il n'existe pas. C'est pourquoi des parents déçus et anxieux veulent mettre leurs enfants dans les *juku* et les *yobiko*. En 2008, près de 11 millions d'enfants ont été recensés dans ce secteur de l'industrie des services et le chiffre augmente régulièrement. Les *juku* et les *yobiko* sont une des industries les plus prospères. Les chiffres d'affaires des trois géants du secteur ne sont pas publiés, tant ils sont énormes. On sait par exemple que Yoyogi Semi affiche 220 millions de dollars de chiffre d'affaires.

Les enseignants du primaire et du collège protestent de moins en moins contre ce système où ils ne sont pas libres d'enseigner ce qu'ils veulent. On leur attache les pieds et on fait le constat qu'ils ne peuvent pas courir. Les enseignants sentent qu'ils ne peuvent pas lutter contre ce phénomène, qui implique l'État, le secteur de l'industrie des services, les parents d'élèves. C'est la raison pour laquelle une idée nouvelle est apparue, qui a fait scandale il y a peu.

En 2003, Monsieur Fujihada, économiste, ancien employé d'une entreprise d'intérim, a été embauché comme directeur d'un collège public par le maire d'un arrondissement de Tokyo. Premier directeur issu du secteur privé, il a utilisé l'espace de l'école comme un *juku* en offrant des cours payants le soir à des prix assez bas, pour les bons élèves désireux d'améliorer leurs performances tout en restant dans le système public. Sans cela, ces élèves seraient des *uki kobore*, ou des *fuki kobore*, c'est-à-dire des personnes qui ont largement le niveau de ce qui est enseigné et s'ennuient en classe. À l'inverse, il y a les élèves qui causent du désordre en classe parce qu'ils n'ont pas le niveau. Le professeur parle donc dans le vide, à un Japonais moyen imaginé par le ministère de l'Éducation. Les critiques pensent que l'école publique sombre dans la léthargie pédagogique. En introduisant une touche de *juku*, l'école publique pourrait selon eux se redresser et fournir des cohortes plus importantes d'élèves réussissant le concours d'entrée aux bons lycées privés et publics. Le directeur de collège a associé les enseignants au travail de préparation des cours du *juku*, afin qu'il y ait une cohérence entre les cours du jour et ceux du soir. Mais le Comité d'éducation de la ville de Tokyo, bras armé du ministère de l'Éducation, a protesté en arguant que l'égalité des chances serait remise en question, puisque certains élèves ne pourraient pas suivre ces cours. On peut considérer cette pratique comme un business lucratif dans une école publique. En outre, le fait que les enseignants du collège participent à ce *juku* pourrait déroger à la loi interdisant le double métier des fonctionnaires.

Le combat s'est poursuivi entre le Comité d'éducation de la ville, symbole de la centralisation, et le Comité de l'arrondissement, tenant de la décentralisation. Il y a un an, ce directeur a été remplacé par une personne de la même entreprise, qui a généralisé le système en permettant à davantage d'élèves de participer aux cours. Pour ceux dont le niveau est moins bon, le *juku trai* donne des cours individualisés, à des prix relativement bas. Le ministère de l'Éducation, si réticent, reconnaît peu à peu la complémentarité des deux systèmes. Il estime que l'on peut retrouver les racines du Japon ancien, où des gens lettrés s'installaient dans un café et apprenaient à lire et à écrire aux enfants. Si la tradition vient au secours de ces initiatives, de nombreux Japonais les accueilleront avec satisfaction.

Un spectre rôde cependant, celui de la suppression du ministère de l'Éducation, régulièrement demandée. Si l'on généralise cet exemple et si des *juku* étaient autorisés à devenir « diplômants », c'est l'édifice entier de l'école publique japonaise qui serait menacé. Après ce naufrage, est-ce la terre tant promise de l'éducation finlandaise que nous verrions venir ?

Bernard HUGONNIER

Je voudrais d'abord dire un mot sur le succès de la Corée du Sud, qui était il y a quarante ans au niveau de développement de l'Afghanistan et qui fait aujourd'hui partie des dix premières puissances économiques mondiales. On peut se demander si la Corée a énormément investi dans son système éducatif. Les données qui vous sont fournies ont été élaborées par le CRIVET, un institut de recherches et d'analyses en matière d'éducation en Corée, et concernent la période de 1965 à 2005. La première ligne reprend les quelque cinquante pays avec lesquels la Corée s'est comparée. Puis le tableau présente les dépenses par tête en pourcentage du PIB. Le taux de la Corée et celui du Mexique sont indiqués. À l'exception de trois années, la Corée affiche un pourcentage de dépenses inférieur à celui de ses principaux concurrents. Les dépenses en matière d'éducation n'expliquent donc pas le succès de la Corée.

La Corée a choisi une politique éducative en investissant massivement dans l'éducation primaire, puis dans l'éducation secondaire et enfin dans l'éducation supérieure, alors que le Mexique a appliqué la politique inverse, en investissant principalement dans l'éducation supérieure, c'est-à-dire une éducation réservée à l'élite du pays. C'est seulement depuis la fin des années 1990 qu'il a commencé à investir dans l'éducation primaire.

Le taux d'accès à l'éducation secondaire du deuxième degré est intéressant. Les États-Unis étaient déjà à plus de 80 % il y a quarante ans, alors que la Finlande n'en était qu'à 50 %, la Corée à 30 % et le Mexique à 10 %. Ce taux augmente dans tous les pays, plus ou moins rapidement. La Corée qui était 24^e dans les années 1970 se retrouve en première position à la fin des années 1990, et le Mexique qui était en 29^e position se retrouve en 30^e position.

Les données PISA fournissent les niveaux de performance en termes de lecture. Il y a cinq niveaux de performance, le niveau 5 étant le plus élevé. La Finlande et la Corée comptent parmi les pays les plus performants et le Mexique parmi les moins

performants. Les étudiants qui réussissent bien dans les niveaux 1 et 2 de performance sont près de 50 % en Finlande, et plus de 40 % en Corée, alors qu'ils ne sont que 20 % au Mexique. À l'inverse, les jeunes en grande difficulté dans les niveaux 1 et 0 sont moins de 10 % en Finlande et en Corée, mais plus de 50 % au Mexique.

Ainsi, ces pays ont fait des choix différents en matière de politique éducative et ont obtenu des résultats opposés. Bien entendu, l'éducation n'explique pas à elle seule le succès de la Corée, mais elle y contribue largement.

L'évolution est similaire en matière d'accès à l'éducation supérieure. Dans les années 1970, on note une évolution contrastée dans de nombreux pays. À la fin des années 1990, la Corée passe de la 21^e à la 2^e place, tandis que le Mexique passe de la 25^e à la 26^e.

Intéressons-nous à présent à la différenciation que l'on peut établir entre les deux systèmes. Je comparerai pour ce faire le Canada et la Finlande à la Corée et au Japon. Ce tableau présente la variation des performances PISA entre les écoles et au sein des écoles¹. La variation entre les écoles en Finlande est la plus faible. Cela signifie que l'impact socioéconomique sera faible, quelle que soit l'école où l'on étudie. On note ici la grande différence entre la Finlande et l'Allemagne.

Les pays affichant une faible variation entre les écoles présentent en revanche une plus forte variation au sein des écoles, où l'hétérogénéité est importante. Or il a été indiqué que l'une des clés du succès reposait sur l'homogénéité des écoles. On peut se demander, à la lumière de ce tableau, si ce n'est pas plutôt l'hétérogénéité des écoles qui favorise le succès. Si l'on regroupe tous les mauvais élèves ensemble, ils ne deviendront pas nécessairement meilleurs et si l'on place tous les bons élèves ensemble, ils deviendront légèrement meilleurs. En revanche, si l'on mélange les élèves, il est certain que les mauvais élèves auront un horizon de résultats nettement plus élevé. Leur motivation sera plus grande, ce qui peut expliquer les bons résultats des pays présentant une forte hétérogénéité. En Corée, la variation au sein des écoles est relativement plus faible qu'en Finlande, mais la variation entre les écoles est plus élevée. Enfin, la situation du Japon est encore plus contrastée.

Par ailleurs, le tableau concernant l'école publique/privée est également intéressant. Il différencie les écoles privées sous contrat et hors contrat. La situation diffère très sensiblement selon les pays. La Finlande compte moins de 10 % d'écoles privées tandis que le pourcentage atteint 60 % en Corée et 30 % au Japon. L'enjeu est de déterminer si ces écoles privées affichent de meilleurs résultats que les écoles publiques. On constate que ce n'est pas parce qu'un pays a un fort pourcentage d'écoles privées que celles-ci obtiennent de meilleurs résultats que les écoles publiques. Il n'y a pas de corrélation.

Si l'on contrôle les résultats concernant le statut économique et social des élèves, on constate que l'école privée et l'école publique font aussi bien l'une que l'autre. Or, en règle générale, sans contrôle, les écoles privées font mieux que les écoles publiques.

¹ Voir la présentation de Bernard Hugonnier sur le site du Centre d'analyse stratégique. http://www.strategie.gouv.fr/IMG/pdf/Finland_and_Korea_Paris_dec_2009.pdf

Enfin, nous avons voulu comparer deux modèles et observer ce qui se passe au sein d'une classe, en comparant le Canada et la Finlande d'une part, la Corée et le Japon de l'autre. Le premier facteur était l'hétérogénéité au sein des écoles, mesurée par la variation du PISA. L'hétérogénéité au sein des écoles s'évalue en fonction de la variance des résultats. Plus la variance est importante, plus l'hétérogénéité est forte. Ainsi, le Canada et la Finlande possèdent une hétérogénéité supérieure ou très supérieure à la moyenne, tandis que la Corée et le Japon affichent une hétérogénéité inférieure ou très inférieure à la moyenne.

L'engagement et le moral des enseignants constituent un autre facteur, de même que l'individuation de l'enseignement, le soutien apporté aux élèves, le climat d'enseignement, les relations entre les professeurs et les élèves, et enfin l'engagement et le moral des élèves. Ce tableau révèle qu'à l'exception du climat d'apprentissage, le Canada et la Finlande font beaucoup mieux que le Japon et la Corée. Comment l'expliquer ?

Une hypothèse est qu'il existe deux modèles. Le Canada et la Finlande mettent l'accent sur le soutien aux élèves pendant le temps scolaire. Les élèves ont très peu de devoirs en dehors du temps scolaire. À l'inverse, les modèles japonais et coréen appliquent un système très concurrentiel. Il est considéré comme élitiste, mais les données sur l'homogénéité des résultats prouvent qu'il l'est moins qu'on ne l'imagine. Il y a une forte concurrence entre les écoles et entre les élèves pour obtenir de très bons résultats. Ce système obtient également de bons résultats, même s'il y a très peu de soutien et une moindre équité.

On peut se poser la question de l'avenir du système qui prévaut en France. On peut s'inquiéter du développement des cours parallèles et des entreprises spécialisées dans le tutorat. De plus en plus de parents investissent dans ces structures, ce qui désavantage les enfants issus de familles à revenus modestes. En outre, l'avantage fiscal est important puisqu'on peut payer avec des chèques emploi-services et bénéficier ainsi d'un dégrèvement fiscal. La tendance en France vise davantage le modèle concurrentiel que le modèle du soutien, ce dont on peut s'inquiéter.

II. Présentation des réformes françaises s'inscrivant dans la logique du modèle éducatif asiatique

Éric PLAISANCE

Je souhaite faire en préambule deux observations rapides.

Je n'ai qu'une connaissance partielle du système japonais et quasi nulle du système coréen. Toutefois, j'ai effectué quelques missions en Asie, notamment au Japon et à Taiwan. Ces missions portaient sur la politique scolaire envers les enfants handicapés. Je ne pense pas que cela soit totalement déconnecté du débat qui nous rassemble aujourd'hui. Nous avons affaire à la montée en puissance de logiques dites inclusives, dérivées de l'*inclusive education* et de l'*inclusion*. Cela s'inscrit dans un contexte international fort et des mesures en France en sont fortement inspirées, telle la loi de 2005 sur les personnes handicapées.

J'ajouterai deux éléments complémentaires. La loi que je viens d'évoquer utilise l'expression « égalité des chances », qui fait débat. Par ailleurs, je citerai un extrait d'interview d'une directrice d'école primaire à Paris, qui accueille des enfants handicapés : « Il faut mener de front deux objectifs : le niveau scolaire et l'intégration. Il faut à la fois avoir un excellent niveau scolaire et être dans l'excellence dans l'intégration. Il faut veiller à cet équilibre, l'excellence des deux côtés, et insérer l'accueil de la différence dans le projet scolaire ». Ces propos sont au cœur de notre réflexion, puisque nous cherchons à articuler le souci de la réussite scolaire à un niveau possible d'excellence et l'accueil d'enfants différents. On pourrait peut-être caractériser l'objectif en termes de socialisation.

Pour aller plus loin, je voudrais faire un retour historique sur le système français. Notre fonctionnement scolaire a été fortement constitué par des ordres séparés, hérités du XIX^e siècle. C'est au cours des années 1960, avec l'introduction de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et la prolongation des scolarités primaires vers le secondaire, que la France est passée d'une logique d'établissements formellement identiques, avec des filières différentes, à une mise en système. L'idée de système ne pouvait pas s'appliquer auparavant, puisque les établissements étaient distincts. Il y avait un fonctionnement du primaire et un fonctionnement du secondaire. Nous n'en sommes évidemment plus à ce stade. C'est l'aboutissement du collège unique en 1975 qui a en principe mis en place des établissements au niveau du premier cycle du second degré des établissements uniques.

La question de l'efficacité de ces dispositifs en termes de démocratisation a rapidement été soulevée. C'est la question que s'est posée l'historien Antoine Prost. Il est utile de rappeler les débats qui ont alors eu lieu. Le terme de démocratisation peut s'entendre au moins de deux manières. S'agit-il seulement d'une progression des scolarités, d'une « démographisation », c'est-à-dire d'une augmentation du nombre d'élèves dans le second degré ? Dans le même temps, de profondes variations persistaient. Ainsi, on observait des sections dites de relégation pour les enfants issus de milieux populaires, tandis que les sections de prestige présentaient une forte représentation d'enfants de milieux supérieurs. C'est pourquoi Antoine Prost parlait d'une subtile « distillation fractionnée » du flux d'élèves, démocratiquement accueillis au début du collège.

À partir des années 1980, on a pu observer une forte expansion de la scolarité secondaire, engendrant une spectaculaire augmentation du passage et même de l'obtention du baccalauréat. Ainsi, 20 % d'une génération possédait ce diplôme en 1970 et plus de 60 % en 2007. À nouveau, c'est très sélectif. D'une part, certains élèves ne vont pas jusqu'au baccalauréat et d'autre part, des types de fin de scolarité secondaire maintiennent de forts clivages. L'âge d'obtention est un indicateur. Ainsi, la moyenne d'obtention du baccalauréat général est de 18 ans, tandis qu'elle est de 20 ans pour le bac professionnel. On peut ainsi s'interroger sur la pratique du redoublement dans notre système, qui est un mal particulièrement français dont il est difficile de se débarrasser.

Je n'ai pas oublié la formation des élites. Les voies royales sont bien connues. Certains auteurs parlent même d'un « système de formation des élites ». C'est l'expression qu'utilise Agnès Van Zanten, qui considère qu'une minorité de jeunes

bénéficient de modalités de formation instituées, qui leur permettent ensuite d'accéder à des positions dominantes, dans différentes sphères de la vie sociale.

Le caractère socialement très sélectif des grandes écoles françaises s'est accentué au cours du temps. Autrement dit, l'élitisme n'a pas diminué. Nous pourrions évoquer les modalités de travail des classes préparatoires, avec des activités intensives réglées, des contrôles fréquents et une mise en compétition, éléments qui contribuent à produire une méritocratie scolaire. Il y a certes de nouvelles configurations des grandes écoles, notamment en ce qui concerne les liens avec les universités, mais cela participe d'un autre problème. Je tiens également à rappeler l'existence d'un certain nombre de processus amont, notamment la question des familles, dont les processus restent relativement peu visibles au début de la scolarité, avant d'apparaître par la suite. Le rôle des familles est nécessaire à appréhender, parce qu'il se traduit soit par la surenchère scolaire, soit par des stratégies résidentielles, ce qui pose la question du choix de l'école par les familles.

Parmi les éléments que nous pouvons évoquer rapidement aujourd'hui, il y a notamment les projets de réforme du lycée, qui datent de 2009. On constate qu'il existe une critique explicite de l'héritage élitiste du lycée. Cette critique est cependant formulée dans le souci de constituer des dispositifs d'excellence pour des élèves qui pourraient être exclus d'une prolongation de scolarité. Cela conduit à l'idée de mettre en place des internats de l'égalité des chances. Je ne développerai pas ce point, mais j'ajoute que nous avons également affaire à des mesures plus sectorielles, qui ne font pas partie explicitement des projets de réforme du lycée. Il en est ainsi des conventions entre certaines grandes écoles et des lycées situés dans des zones prioritaires. Il s'agit d'un dispositif qui s'est développé très récemment et qui pose la question de fond de mesures de différenciation qui introduisent par ricochet une logique différente de l'égalité formelle sur laquelle l'école française a été fortement bâtie.

Sur le plan des propositions et des perspectives, je me contenterai de lancer quelques pistes. Il convient tout d'abord de s'attacher aux notions et à leurs ambiguïtés : démocratisation et égalité des chances, tout ceci participe-t-il de la confirmation d'un modèle méritocratique, avec toutes les ambiguïtés et l'aspect compétitif qu'il induit naturellement, ou bien faut-il élargir cette manière de conceptualiser ? Je dirai simplement en concluant que, dans le système français, nous avons souvent affaire à des mécanismes, à des processus de sélection qui ne disent pas clairement leur nom et qui ne s'affichent pas comme tels, au moins jusqu'au début du secondaire, et qui s'exercent néanmoins par des voies subtiles détournées qui, de fait, peuvent s'avérer encore plus perverses. Je pense notamment au cas des classes préparatoires et des grandes écoles, que j'ai déjà évoqué précédemment, mais il existe en vérité tout au long du processus des mécanismes sélectifs discrets, invisibles, qui jouent très fortement.

III. Renforcer, recréer ou faire disparaître la logique élitiste en France ?

Marie DURU-BELLAT

Dans une journée dédiée à la question de l'amélioration de la performance scolaire, à ce que nous pouvons apprendre des pays étrangers, et encore plus dans une table ronde consacrée aux pays asiatiques, il importe de revenir sur les difficultés de comparaisons rigoureuses entre la France et des pays aussi éloignés que le Japon et la Corée du Sud. Ces comparaisons internationales sont en effet délicates, dans la mesure où elles amènent à faire des choix parmi les indicateurs dont on dispose. Je suis frappée de constater que nous n'avons pratiquement parlé que de l'enquête PISA. Il existe d'autres enquêtes, qui portent notamment sur les jeunes enfants ou sur les adultes. Ne retenir que PISA, ou ce type d'indicateurs de performance, équivaut à privilégier certains objectifs, dans la mesure où l'on évalue les systèmes à l'aune de ces indicateurs. Je considère également qu'il faudrait distinguer ce que l'on appelle tacitement en économie l'efficacité interne et l'efficacité externe des systèmes : un système performant est-il un système dont les élèves réalisent des acquis très élevés, ou un système dont les élèves se placent bien et s'insèrent bien dans la vie, dans la mesure où il s'agit tout de même de l'objectif final d'un système scolaire ? Je tiens à souligner qu'aucun des indicateurs qui ont été évoqués aujourd'hui n'est consensuel. Ils ont tous un caractère polémique, y compris les indicateurs finaux de compétitivité économique : un débat important a d'ailleurs eu lieu dans notre pays sur la mesure de la performance, et il serait dommage de l'oublier en nous focalisant uniquement sur ces critères.

À quoi doit-on mesurer l'excellence d'un système ? À la longueur des études ou au niveau des performances ? Avec PISA, on s'intéresse plutôt au niveau des performances. Toutefois, doit-on mesurer à l'aune des performances des 10 % les meilleurs ou doit-on prendre en compte la majorité de la population ? Faut-il prendre en compte l'uniformité et l'homogénéité de ces performances, ou faut-il au contraire valoriser une certaine hétérogénéité au sein de ces performances ? Tout ceci mérite des débats, et il me semble important de se poser ces questions. Certains diront que les inégalités sociales posent a priori moins de problèmes, puisque rien ne justifie les inégalités de performance. À cela, le sociologue répondrait par la nécessité d'évaluer la reproduction sociale : ces élèves qui ont des acquis inégaux vont-ils pour autant reproduire la situation de leurs parents ou assurer un peu de mobilité ? Je reviendrai plus tard sur cette question. Je considère qu'il n'est pas possible de différencier le jugement sur l'efficacité et le jugement sur l'équité. Doit-on préférer un système dont les élèves ont des performances assez médiocres mais homogènes ? Certains pays de l'Europe du Sud, dont nous n'avons pas parlé aujourd'hui, ont ce profil. Doit-on au contraire valoriser un système dont le niveau moyen des performances est élevé, mais au prix d'une certaine dispersion, comme c'est le cas en Nouvelle-Zélande, par exemple ?

J'ai été surprise de constater que le Japon était d'emblée classé parmi les pays élitistes. Au contraire, on pourrait considérer que le Japon est le pays de l'excellence pour tous, dans la mesure où les élèves ont un niveau moyen élevé et une dispersion

restreinte, avec notamment peu d'inégalités sociales. La France ne serait sans doute pas mécontente d'atteindre des performances de ce type. Comment expliquer ce niveau de performances ? Il semblerait qu'au Japon, les enseignants, les parents et les élèves partagent la conviction que tous les élèves sont capables d'apprendre : il s'agit d'un postulat d'éducabilité, et les élèves japonais, quand ils sont interrogés, sont plus nombreux que les élèves américains à considérer qu'ils réussissent parce qu'ils ont travaillé. Cette conviction constitue un élément particulièrement important, même si cela conduit à un stress tout aussi important, comme le démontre le taux de suicide de cette population. Cet élément est donc ambivalent et comporte des aspects positifs et négatifs. Il en va de même en ce qui concerne le rôle des enseignants : ces derniers ont, au Japon, un rôle d'éducateurs qui ne se limite pas à l'instruction. Il n'est donc pas possible, à la lumière de ces éléments, de repousser le Japon dans la catégorie des systèmes purement élitistes.

Pour en revenir à la France, il est difficile de se limiter à considérer que notre pays dispose d'un système élitiste. Si on regarde ce que disent les observateurs étrangers de notre système, outre qu'ils l'envient souvent, ils sont en général frappés par le fait que l'école française leur apparaît comme une école du savoir. Au sein de notre système scolaire, on valorise fortement le savoir, l'académisme, on se polarise sur l'instruction plutôt que sur l'éducation. De même, nos enseignants sont des disciplinaires, notamment dans le second degré, et n'entendent pas ressembler à des éducateurs. Nous disposons donc d'une tradition de savoir qui peut être versée au dossier de l'élitisme français, et participe dans doute des difficultés de réussite de certains enfants.

Au-delà de ces éléments, il convient cependant de se demander si le système français est réellement si élitiste. Pour ce faire, nous pouvons regarder un indicateur de la reproduction sociale : on constate qu'elle est moins forte en France qu'au Royaume-Uni et aux États-Unis, même si elle est plus forte que dans les pays nordiques. Les grandes écoles restent une spécificité française : elles sont très typées dans leur recrutement et coûtent très cher alors qu'elles sont très largement financées par des fonds publics, ce qui revient à une redistribution à l'envers, qui a été de nombreuses fois dénoncée. Cependant, aux autres niveaux du système, le diagnostic d'élitisme est plus discutable : on conduit aujourd'hui un jeune sur deux au niveau de l'enseignement supérieur, et la France est légèrement supérieure aux moyennes de l'OCDE. Les chances pour un jeune qui entre dans le supérieur d'accéder à un diplôme en France sont également supérieures à la moyenne de l'OCDE, notamment aux États-Unis. La sélectivité de notre système a diminué depuis plusieurs années. Son aspect le plus préoccupant demeure toutefois dans les petites classes, avec des élèves qui, dès le CP, n'arrivent pas à apprendre à lire et qui se présentent au collège avec des difficultés importantes (10 % à 15 % de cette population). Ces élèves sont donc éliminés très tôt dans le système, et les problèmes fondamentaux que nous connaissons résident dans cette sélectivité-ci, bien plus que dans la question des grandes écoles.

François TADDÉI

Un des points communs des différents systèmes que nous avons étudiés au cours de cette journée est la forte sélection des enseignants : ces derniers constituent des métiers privilégiés dans les systèmes qui réussissent. Coréens et Japonais rejoignent aujourd'hui les Finlandais sur le besoin de créativité. Les Finlandais l'ont notamment mis en avant pour le bien-être des enfants, qui fait depuis longtemps partie des domaines prioritaires pour les pays scandinaves. Si ce besoin revient à l'ordre du jour dans un nombre croissant de pays de l'OCDE, c'est en raison de son impact sur la compétitivité économique. Nous vivons dans un monde qui change. Or le système éducatif change moins vite que le reste de la société. Les enfants s'en rendent compte les premiers, dans la mesure où ils disposent d'autres modes d'accès au savoir. Notre système d'éducation reste très fortement marqué par les circonstances de sa création, en dépit de ses évolutions. Dans certains pays, toutefois, il évolue bien plus vite, dans la mesure où il y existe une réflexion permanente sur le système éducatif. Ces pays regardent les comparaisons internationales, écoutent leurs enseignants et leurs élèves. Si ces pays parviennent en permanence à s'adapter, c'est à la fois grâce à cette écoute et grâce à un système décentralisé. Il est en effet très difficile, depuis le haut d'un ministère, d'écouter l'ensemble de la société et de procéder aux ajustements qui conviennent. C'est là un des points forts du système finlandais, où la confiance est la clé de voûte de l'ensemble.

Nous vivons dans une société où nous ne connaissons pas encore les métiers de demain. Les enfants qui naissent aujourd'hui vivront plus de cent ans. Le système éducatif actuel les prépare-t-il pour ce qui se passera dans 20, 40 ou 60 ans ? Il convient donc de mener une véritable réflexion sur ces sujets. On discute souvent des savoirs fondamentaux. Ce socle est évidemment crucial, mais il convient de savoir ce qu'on y associe : lire, écrire, compter ? Que signifie lire, aujourd'hui ? Cela signifie-t-il simplement savoir lire un texte ou cela signifie-t-il lire un discours ou ce qui est trouvé sur Internet ? Il est plus que nécessaire de savoir quelles sont les missions de l'enseignement et ce que les enfants doivent avoir appris. Il me semble que l'essentiel est que les enfants aient appris à apprendre, à créer, à s'adapter, à avoir un regard critique sur l'information, à analyser ce qu'on leur donne, ce qui leur permettra en permanence de s'adapter à un monde qui changera, et qui changera toujours plus vite.

Quelques exemples peuvent illustrer la dynamique du monde aujourd'hui. Le nombre de publications scientifiques est multiplié par cent tous les cent ans. Cela signifie qu'il a été multiplié par un million en trois siècles. Mais cela signifie également qu'un certain nombre de publications ont eu lieu depuis 1905, dans le domaine de la physique par exemple. Or, pour les concours de prépa, le programme de physique s'arrête en 1905... Comment entend-on, dans ces conditions, avoir des jeunes qui soient capables de faire preuve de créativité et d'innovation, qui soient sur le chemin de la recherche et de ruptures technologiques ? Nous sélectionnons aujourd'hui des jeunes pour faire des choses qui sont formellement difficiles, mais en termes de capacité à apprendre et à créer du nouveau, ces systèmes ne sont pas performants. Si nous voulons avoir un système élitiste, ayons un système élitiste qui permette de créer de la richesse intellectuelle, sociale et économique. Il serait en revanche

difficilement soutenable de conserver un système où le seul élitisme revient à faire ce qui pouvait déjà être fait au XIX^e siècle.

Quand j'ai travaillé pour l'OCDE, on m'a demandé de proposer un certain nombre de recommandations, dont je vous fais part aujourd'hui. Elles sont en réalité très simples. Les étudiants doivent croire en eux-mêmes, ce qui n'est pas aujourd'hui évident dans le système éducatif français. Les parents doivent encourager leurs enfants à croire en eux. Les gens qui ont du succès sont des gens qui ont pu investir sur leur motivation. Dans le système finlandais, on donne du temps aux enfants pour approfondir ce qui leur plaît. Cela leur permet au final de développer des compétences qui les rendront uniques, ce qui leur offrira une existence sociale et économique. Pour les enseignants, la recommandation est de donner la possibilité aux enfants de s'exprimer : il convient de partir des enfants et de les accompagner dans leurs démarches. De même, les écoles et universités doivent partir des équipes enseignantes afin de connaître leur projet pédagogique et de les accompagner dans ces démarches. S'agissant des universités, il est intéressant de regarder le système danois qui, dans les années 1970, a offert la possibilité de créer de nouvelles filières. Cela a conduit à créer des filières interdisciplinaires en privilégiant une pédagogie par projet. Toutes les études de sciences cognitives montrent que les étudiants retiennent beaucoup mieux ce qui les motive. Si on forme différemment les futurs parents, les futurs enseignants et les futurs décideurs, le système éducatif pourra changer rapidement, comme le montre l'exemple danois. Les gouvernements qui sont capables de s'inspirer des meilleures pratiques ne peuvent que progresser plus rapidement que les autres.

Enfin, je rappellerai que l'enseignement et la créativité se développent au quotidien, et pour tout le monde. 60 % des Finlandais adultes sont aujourd'hui dans une période d'apprentissage. En définitive, cela devrait concerner l'ensemble de la population : tous les jours, quand nous travaillons, nous apprenons de nouvelles choses, et cela nous demande de nous adapter. Il faudrait être capable de mettre en place les meilleures pratiques permettant l'apprentissage tout au long de la vie. Cela semble essentiel en termes de capacité à créer du nouveau. Les individus créatifs sont souvent minoritaires dans un environnement donné, ce qui fait qu'ils ont souvent du mal à s'exprimer. Il faut donc parvenir à créer des lieux de créativité où les gens qui ont envie d'innover peuvent se retrouver et discuter, avec des degrés de liberté fixés par les institutions.

IV. Débat

Claude CAPELIER, Conseil d'analyse de la société

Chacun des intervenants a rappelé qu'il convenait d'être prudent dans l'utilisation des exemples venant d'autres pays, notamment en raison des différences de contexte. Malgré tout, j'ai été frappé par le fait qu'un certain nombre d'éléments communs apparaissent nettement. De fait, tous les systèmes dont nous avons parlé ont été en crise, à un moment ou à un autre, avant qu'un nouveau consensus soit établi. Les moyens pour retrouver ce consensus peuvent être extrêmement divers :

dans certains cas, comme en Finlande, la démarche part de la base, à qui on confie une véritable responsabilité sur l'ensemble des processus au sein de l'école et même dans la communauté. Dans d'autres cas, on constate un processus inverse, avec un certain nombre d'éléments de crédibilité qui sont donnés au système, soit en raison de l'avenir que ce dernier offre aux élèves, soit en raison de la confiance accordée aux enseignants, ces derniers agissant non seulement sur le plan de l'instruction, mais également sur le plan de l'éducation, sous une forme reconnue par l'ensemble de la communauté. À chaque fois, un système différent se met en place, mais un consensus se crée. Il me semble donc qu'il convient de s'attacher dans un premier temps, pour le cas français, à déterminer les moyens de recréer un consensus qui donne la continuité aux apprentissages. C'est ce qui nous manque en premier lieu à l'heure actuelle : chacun a un point de vue sur ce qui devrait être privilégié et, en définitive, cela ne mène nulle part. D'un autre côté, il ne serait pas pertinent d'imposer un seul point de vue. L'établissement d'un consensus peut se faire d'une façon pragmatique, comme dans le modèle finlandais, ou d'une façon plus structurée, comme dans certains modèles asiatiques. Cette problématique constitue la base d'une réponse à apporter à l'ensemble des problèmes qui ont été posés aujourd'hui. En effet, la culture contemporaine, soutenue par la mondialisation, a conduit à détruire le système encyclopédique qui s'imposait à tous.

François TADDÉI

Il me semble que la question essentielle est de savoir comment apprendre aux gens à s'adapter en permanence. L'enseignant doit réinventer la méthode socratique. Socrate était moins intéressé par les livres que par la capacité d'interagir. Aujourd'hui, Internet propose de nombreuses possibilités d'interaction. Les analyses de l'OCDE montrent que les enfants qui viennent de milieux privilégiés ont de meilleurs résultats que les autres quand ils ont accès à Internet. Les écarts s'accroissent donc encore. Il convient par conséquent d'aider ceux qui viennent de milieux moins favorisés à tirer le meilleur des nouvelles technologies de l'information. Cela passe notamment par le fait de porter un regard critique sur l'information trouvée sur Internet. L'enseignant connaît peut-être moins les outils mais il connaît mieux la démarche intellectuelle qui conduit à avoir un esprit critique, un esprit de synthèse et une capacité à créer de nouvelles connaissances. Les enseignants d'aujourd'hui doivent se recentrer sur ce genre de missions.

Marie DURU-BELLAT

Il convient également de déterminer à quel niveau éducatif on se situe : que veut-on pour l'enseignement obligatoire commun à tous et que veut-on pour après ? Les objectifs sont en effet différents entre les niveaux.

Bernard HUGONNIER

Il est par ailleurs intéressant de regarder la capacité d'un système à enseigner des compétences qui sont non cognitives, non disciplinaires, ces compétences que l'on appelle de plus en plus génériques ou sociales. La capacité à apprendre seul en fait partie, de même que la facilité à communiquer, à résoudre des problèmes ou à

prendre des initiatives. Ce sont des capacités qui sont particulièrement difficiles à enseigner, et dont l'acquisition est difficilement mesurable. Pourtant, elles paraissent de plus en plus essentielles. On constate de nouveau une iniquité entre ceux qui sont dans l'enseignement technique et professionnel, où les compétences génériques ne sont pas enseignées, alors qu'au sein de l'enseignement académique on s'oriente progressivement vers l'enseignement de ces compétences. On sait que les jeunes qui ont accès à Internet développent naturellement ces compétences. Or, ce sont souvent les plus privilégiés qui bénéficient de cet accès.

Michel SEGAL

Il me semble que l'idée d'apprendre à apprendre est un leurre : on n'apprend pas à apprendre en dehors d'une discipline. En revanche, quand on apprend réellement une discipline, on a appris à apprendre. Quant à Internet, la réalité est que 90 % des familles disposent aujourd'hui d'Internet. Ils savent tous s'en servir, et l'école n'a rien à leur apprendre de ce point de vue. Au contraire, il faut se battre pour éviter qu'ils se limitent à cet outil, car en réalité ils n'apprennent pas grand-chose. Sur Internet, ils apprennent surtout à zapper, à ne pas lire, à ne pas approfondir. Cette pratique ne développera pas la capacité à apprendre et induit un certain nombre de problèmes, notamment en termes de concentration.

Bernard HUGONNIER

Si l'on part du postulat qu'Internet est dangereux, je considère que ce serait une raison supplémentaire pour enseigner aux enfants la façon d'en tirer le meilleur. Dans le monde professionnel, chacun se sert de cet outil : si ce dernier est utile pour la production de connaissances et pour la société de la connaissance de demain, il est nécessaire d'y former au mieux les jeunes.

Pour aller plus loin : regards croisés sur le système éducatif français

Tristan LECOQ, directeur du Centre international d'études pédagogiques

Je vous propose en guise de conclusion d'aborder les réformes menées en France, leurs objectifs, leur pilotage et leurs résultats, à partir du regard de l'étranger. Il s'agit de savoir ce qui distingue notre école vue de l'étranger, non par les chercheurs mais par les administrations, les hommes politiques ou encore les praticiens de l'école, les prescripteurs ou les bailleurs. J'évoquerai également les questions sur lesquelles l'expertise française est attendue, car ces demandes signifient qu'il existe un regard sur notre système, en creux comme en relief.

Tout d'abord, je tiens à attirer l'attention sur l'importance de l'État dans notre système éducatif. Cette régulation singulière fait partie des éléments qui nous distinguent et nous confèrent une forme d'expertise. Le deuxième élément sur lequel je souhaite insister est la manière dont nous gérons la réforme du secondaire – aussi bien ses enjeux que ses impasses. Enfin, l'articulation entre le secondaire et le supérieur constitue un autre sujet d'intérêt pour le regard étranger.

Si je devais caractériser la relation entre la France et son école par trois mots, je choisirai les termes suivants : institution, démocratisation et décentralisation. Le fait même que notre école soit institutionnalisée depuis deux siècles et qu'il existe une aussi forte sédimentation de l'État frappe beaucoup les observateurs étrangers. L'Éducation nationale est une institution publique, et les professeurs sont des fonctionnaires de l'État, ce qui n'est pas le cas partout. La démocratisation, quant à elle, s'est faite par vagues et par crises successives, et nous sommes régulièrement questionnés à l'étranger sur cette spécificité française que sont les temps de crise. Quant à la décentralisation et ce qu'on peut appeler les territoires de l'éducation, on constate à l'étranger comme en France une grande interrogation sur les territoires pertinents des systèmes éducatifs. On s'interroge également sur la double dualité de notre système : enseignements public et privé d'une part, grandes écoles et universités d'autre part. Il est difficile de faire comprendre hors de France ces dualités, mais l'équilibre qui a été trouvé entre ces systèmes intéresse vivement les systèmes éducatifs étrangers. Enfin, il faut avoir conscience que notre système est extraordinairement évalué, sous le regard des corps d'inspection, de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), etc. La question se pose sur le sort réservé à ces évaluations et à ces classements qui, parfois, semblent avoir plus d'impacts sur l'évolution du système que la puissance publique. Le rôle de l'État est clairement posé aujourd'hui dans notre système éducatif : l'école reste un sujet où le cadre national est essentiel, alors que des domaines censés plus régaliens sont largement influencés par des institutions et des cadres internationaux.

S'agissant de la réforme engagée dans le secondaire, trois questions intéressent principalement l'étranger. Tout d'abord, la question des programmes et de leur fabrique. En France, l'Inspection générale et les universitaires déterminent les

programmes et les enseignements, ce qui constitue une singularité qui étonne les observateurs étrangers. La formation des enseignants est également un sujet sur lequel on mobilise l'expérience française. En France même, ce thème fait débat, d'autant que la formation des enseignants relève de l'État, ce qui n'est pas le cas dans tous les pays. De même que le socle commun de connaissances et de compétences est un texte lu, consulté et exporté à l'étranger, le cahier des charges de la formation des enseignants est un texte lu, connu et reproduit à l'étranger. Enfin, les observateurs extérieurs s'intéressent aux procédures de contrôle : comment le système est-il piloté ? Quelle est la cohérence de la chaîne des projets, notamment dans le cadre de la LOLF ?

En ce qui concerne l'articulation du secondaire et du supérieur, il faut avant tout indiquer qu'une série de textes ont, en quelques années, joué un rôle crucial dans la remise en mouvement du paysage universitaire français. Cette remise en mouvement a des conséquences sur la géographie universitaire, notamment sur le rapprochement d'un certain nombre d'universités. On pourrait voir ainsi apparaître des collèges universitaires. Or les universités dites de proximité sont celles où l'articulation entre le secondaire et le supérieur est la plus facile : cette modification du paysage universitaire risque donc d'avoir des conséquences très fortes sur le système scolaire dans son ensemble. Ce point est d'autant plus sensible qu'il existe en France deux administrations ministérielles de plein exercice, de part et d'autre du baccalauréat, ce qui ne facilite pas l'émergence d'une vision globale. Or le système doit être pris dans son entièreté.

Le Centre international d'études pédagogiques édite une revue dont le prochain numéro traite justement des défis des modèles scolaires face à la mondialisation¹. Il est intéressant de constater que le CIEP et le CAS se penchent conjointement sur cette question. Dans le cadre de ce débat, on constate que s'il existe aujourd'hui un certain nombre de convergences, réelles ou apparentes, et plus ou moins spontanées, il existe aussi des divergences fortes, car la mondialisation entraîne des résistances parfois importantes, au nom d'une certaine singularité. Singularité qui, dans la France républicaine, est faite de ce pacte qui lie l'État, l'École et l'Histoire. Chaque pays a ses politiques publiques de prédilection. En Amérique latine comme en France, on s'intéresse par exemple aux élèves qui décrochent du système scolaire, ce qui nous permet d'exporter certaines de nos idées. Enfin se pose la question des institutions : selon qu'un système est centralisé, décentralisé ou déconcentré, ces structures jouent un rôle sur les modèles, et pas seulement un rôle administratif. En effet, elles participent pleinement de la question de la pertinence des territoires de l'éducation. Quel est le territoire éducatif pertinent : l'académie, le bassin ? Cette question est aujourd'hui centrale.

La véritable ligne de partage entre les États réside dans leur capacité à infléchir un modèle. Nombre d'États, en effet, n'ont pas la capacité administrative de le faire, comme c'est le cas en France. Ce point prend toute son importance dans un moment où ce ne sont plus les États ou les entreprises qui sont en concurrence, mais les systèmes éducatifs. Le champ international est aujourd'hui fortement

¹ *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 52, « Un seul monde, une seule école », décembre 2009.

concurrentiel, y compris pour un établissement public, et les résultats, la qualité et la vision des systèmes éducatifs sont à présent en concurrence. La journée d'aujourd'hui, avec ses comparaisons internationales, en apporte une nouvelle preuve. Je vous remercie.