

Point de vue sur les réformes en cours dans le système éducatif

Jean-Pierre Demailly¹

Ayant eu l'occasion à diverses reprises d'être confronté à la réflexion sur les réformes, que ce soit à l'Académie des Sciences, à l'Université ou (très brièvement) lors de contacts directs avec le Cabinet du Ministre de l'Éducation Nationale, je voudrais ici livrer à l'intention des lecteurs de la *Gazette* quelques impressions qui se sont dégagées au cours de l'année écoulée – ce point de vue n'engage évidemment que moi.

C'est peu de dire que le système éducatif de notre pays connaît une grave crise. À l'université, à la chute des effectifs dans les filières scientifiques s'ajoute un problème majeur de qualité de l'enseignement : les contenus de programmes reculent de réforme en réforme ; jamais me semble-t-il les collègues ne s'étaient autant inquiétés de l'hétérogénéité et de la faiblesse générale du niveau des élèves et des étudiants.

Comme les difficultés affectent en réalité tous les niveaux depuis l'école primaire, des réformes de fond étaient certainement nécessaires. Ceci explique que le Ministère ait cru bon d'engager des initiatives tous azimuts : réforme des programmes de l'école primaire début 2008, réforme des IUFM et du lycée aujourd'hui, réforme probable du collège à venir dans quelques mois.

Le problème principal est que le gouvernement, tout en cherchant à donner l'impression de jouer la concertation et de solliciter l'avis du terrain et des experts, n'a en réalité jamais cessé de poursuivre un agenda fondé avant tout sur la recherche d'économies budgétaires. Malgré le discours, ses sources principales d'inspiration restent fondées sur des idéologies dominantes – souvent néfastes – véhiculées par quelques organisations partisans et par la technocratie française ou européenne, plutôt que sur une volonté de rétablir un système éducatif sain et fonctionnel à partir d'une réflexion organisée sur les contenus et centrée sur les véritables problèmes.

Réforme de l'école primaire

Bien qu'assez prudent dans ses conclusions, l'avis de l'Académie des Sciences sur la place du calcul² à l'École primaire rendu en janvier 2007 recommandait une substantielle revalorisation de l'enseignement du calcul, en liaison avec la géométrie et les autres sciences. Or, tout en prétendant remettre l'accent sur les fondamentaux, ce qui a peut-être été (un peu) le cas pour l'apprentissage du Français, les nouveaux programmes (BO n° 3 du 19 juin 2008³) continuent à accorder une place limitée aux sciences et insuffisante à l'enseignement du calcul et de la géométrie ; ainsi seules

¹ Université Grenoble I, Institut Fourier.

² http://www.academie-sciences.fr/actualites/textes/calcul_23_01_07.pdf

³ <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

les fractions décimales ou « très simples » figurent au programme de CM2, l'algorithme général de la division des décimaux n'est pas exigible, seul le pavé donne lieu au calcul du volume. Que peut valoir une connaissance qui n'a droit qu'à une seule instance d'application possible ? Ce type de lacune, qui n'est qu'un exemple parmi d'autres, est la conséquence inévitable d'une réforme conduite au terme d'une réflexion insuffisante. Plus sérieusement, même si certains choix témoignent d'une volonté de réintroduire des contenus que les réformes antérieures avaient indûment supprimés, on peut douter que les objectifs affichés par les programmes puissent être atteints, dans un contexte de réduction globale de 2 ou 3 heures de l'horaire hebdomadaire. Ceci d'autant plus que les exigences générales restent souvent très floues et que sont introduits de nouveaux enseignements qui ne s'imposaient pas à ce niveau, en tout cas pas de manière obligatoire ou pas sous cette forme (histoire des Arts, horaire élevé pour l'EPS, « culture numérique » – « brevet » multimedia et internet...).

Réforme du lycée

C'est à mon sens la réforme engagée actuellement au lycée qui présente aujourd'hui les risques les plus graves. En effet, si le collège permettait encore d'asseoir solidement les connaissances de base dans les matières fondamentales – ce qui n'est hélas plus le cas depuis le collège unique et la réforme Haby de 1975 – le Lycée pourrait (et devrait) être le lieu où les disciplines commencent à être enseignées de manière plus approfondie avec leurs spécificités propres. Or, précisément, les nécessités de l'enseignement peuvent être assez différentes d'une discipline à l'autre. Même dans le cadre d'une matière donnée comme les mathématiques, l'état d'esprit de l'enseignement peut varier du tout au tout suivant l'intérêt et l'objectif des élèves : la demande des élèves se destinant à une carrière scientifique est clairement différente de celle des élèves qui ont été échaudés et conçoivent au mieux les mathématiques comme un objet de culture générale. Vouloir faire cohabiter ces différents publics dans un tronc commun relève de la gageure, voire de l'impossibilité fonctionnelle.

Il faudrait tenir compte en outre de la plus ou moins grande « verticalité » des matières : les connaissances mathématiques se construisent les unes à partir des autres de manière pyramidale, et, par exemple on ne peut pas dissocier l'enseignement de l'algèbre de celui de la géométrie, comme on peut (éventuellement) introduire une coupure entre géographie humaine et géographie physique. Enfin, il y a un besoin fort de coordination interdisciplinaire, en particulier entre les mathématiques et les sciences physiques. Pour toutes ces raisons impérieuses, le Comité sur l'Enseignement des Sciences de l'Académie des Sciences avait cru bon de recommander, dans son rapport d'étape remis au Ministre le 15 juillet 2008⁴, le maintien du principe de la différenciation des séries du lycée général. Le texte allait même plus loin en recommandant la réintroduction d'une différenciation lettres-sciences dès l'entrée en seconde (et en appelant de ses vœux une réhabilitation du collège permettant aux élèves de faire un choix raisonné à l'issue de celui-ci) ; quoi qu'il en soit, la logique qui a conduit à proposer la réforme du collège après celle du

⁴ http://www.academie-sciences.fr/enseignement/enseign_lycee_07_08.pdf

lycée échappe... Au cours de l'été 2008, le recteur Jean-Paul de Gaudemar a été chargé par le Ministre d'élaborer une plate-forme pour la réforme du lycée⁵. Malgré les remerciements sans doute un peu formels adressés au Comité de l'Académie, les conclusions de cette plate-forme ont confirmé des rumeurs qui circulaient déjà depuis de nombreux mois (et témoignent en réalité de décisions déjà prises en coulisse sans concertation) : les séries du lycée sont appelées à disparaître, remplacées par une organisation modulaire inspirée du fonctionnement du LMD à l'université. Sans doute les grandes difficultés de mise en place du LMD et ses résultats très peu convaincants ont-ils convaincu les autorités qu'il fallait étendre le système dès le début du lycée – suivant le principe général que lorsqu'une mesure ne donne pas les résultats escomptés, c'est qu'on n'est pas allé assez loin. Mais est-il même encore envisageable aujourd'hui que l'on puisse évaluer et modifier en conséquence une politique décidée au plus haut niveau en France ou par la technocratie européenne ? Lors de la conférence organisée par l'inspection générale de mathématiques en novembre 2008, Carl Winslow, professeur à l'université de Copenhague, a eu l'occasion de présenter la réforme intervenue en 2005 au Danemark, qui a mis en place un système d'enseignement modulaire au lycée. Voici sa conclusion sur les effets de la réforme : « chaos immédiat », suivi d'inévitables corrections de la réforme – je vous laisse imaginer les remous dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, même si Carl Winslow a conclu avec humour que du chaos pouvait à terme renaître l'ordre...

Réforme de la formation des enseignants

Les conditions nécessaires pour que la formation des enseignants puisse de nouveau fonctionner de manière efficace sont multiples :

– il faut en premier lieu que l'université soit en mesure d'assurer des enseignements de qualité, ce qui suppose que les élèves et étudiants soient sérieusement évalués et orientés à tous les niveaux. C'est devenu impossible, en dehors de quelques centres privilégiés, compte tenu du nivellement par le bas des diplômes, lui-même imposé par une politique gestionnaire de régulation des flux. Une mise en place souple et généralisée – sur simple constat de leur nécessité par les équipes enseignantes – de classes de niveau ajusté (niveau avancé/remise à niveau/...), avec des mécanismes d'orientation rigoureux, serait sans doute bien plus efficace qu'un saupoudrage inefficace d'heures de soutien et de mesures palliatives visant à renforcer par exemple la « culture générale », euphémisme désignant une entité mal définie que les étudiants semblent posséder toujours en quantité trop limitée et dont les « pédagogues » modernes se repaissent. Cette mesure pourrait permettre aussi de créer de l'émulation et d'attirer de bons élèves. Évidemment, le parchemin final se devrait de mentionner avec quelque précision le contenu réel du cursus suivi par l'étudiant, plutôt que le seul décompte formel d'ECTS dans un menu standardisé à la McDonald's. Et les redoublements pourraient redevenir parfois souhaitables et utiles, si le système voulait bien enseigner des connaissances denses, consistantes et structurées, plutôt que se contenter d'exiger la seule conformité mimétique des élèves – auquel cas une décision de redoublement est souvent

⁵ <http://smf.emath.fr/Enseignement/ContributionsSMF/EntretienJPdeGaudemarV4.pdf>

perçue comme une forme de rejet social.

– assurer un recrutement suffisant en faisant en sorte que les métiers de l'enseignement et de la recherche soient valorisés (plutôt qu'implicitement dénigrés par l'anti-intellectualisme ambiant et le mépris de la recherche fondamentale). Des bourses de pré-recrutement de type IPES ont été suggérées à plusieurs reprises, en particulier dans les recommandations de l'Académie des Sciences sur la formation des enseignants en date du 13/11/2007⁶. Figurait également dans ce rapport un appel fort à la mise en place de moyens substantiels pour la formation continue des enseignants. On n'a hélas encore rien vu venir de solide de ce côté, ni en termes de missions pour les universités, ni en termes des décharges qui seraient nécessaires pour les collègues du secondaire. Les IREM, qui ont pourtant joué un rôle pionnier dans ce domaine, bénéficient souvent de moyens insuffisants, quand ils ne sont pas simplement ignorés ou oubliés par la hiérarchie.

– réformer les IUFM pour les intégrer dans les universités, et mieux organiser la formation initiale des enseignants. L'intégration des IUFM est en cours, mais il est à craindre que les départements scientifiques aient un regard insuffisant sur la formation des professeurs, si la structure administrative des IUFM est seulement mise sous la tutelle formelle des universités, comme cela semble être le cas en de nombreux endroits. En dépit d'une unification des statuts visant à répondre aux seuls intérêts catégoriels, la formation des professeurs de lycées et collèges a des nécessités très différentes de celle des professeurs d'écoles, et ces formations devraient donc être clairement différenciées assez tôt, idéalement déjà au niveau de la licence par la mise en place de licences pluridisciplinaires comme voie privilégiée d'accès pour les professeurs d'école.

On ne peut que s'inquiéter de la précipitation déraisonnable avec laquelle l'administration entend mettre en place les nouveaux masters voués à la formation des maîtres⁷. La SMF a donc eu bien raison de demander un report d'une année – espérons qu'elle sera entendue. Compte tenu des difficultés actuelles du système éducatif, le processus de mastérisation était certes une chance pour la formation des professeurs de lycées et collèges, mais ceci vaut uniquement si le temps de formation gagné est réellement utilisé pour mieux asseoir les connaissances disciplinaires. De plus, les futurs enseignants auraient besoin d'une période de stage en classe *après le concours* pour découvrir le métier auprès de collègues chevronnés. Cette période essentielle, actuellement d'un an, ne doit pas être raccourcie ni remplacée par des enseignements abstraits de sciences de l'éducation intégrés aux masters. Les modifications du concours de l'agrégation (inflexionnement d'une des épreuves orales par un « exercice pédagogique », adjonction d'une « épreuve d'entretien avec le jury ») ne semblent pas aller dans le sens d'un renforcement de la formation.

Quant aux professeurs d'école, la mastérisation ne sera probablement qu'une mesure coûteuse de plus – la seule motivation réelle en est l'unification des statuts qui conduit sur un plan gestionnaire à équilibrer les durées de formation. L'un

⁶ http://www.academie-sciences.fr/actualites/textes/formation_13_11_07.pdf

⁷ http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/circulaire_Masters_Education_171008.pdf

des points les plus préoccupants reste le très faible niveau de connaissances en sciences de la grande majorité des candidats issus des filières littéraires ou sportives, de même probablement, que l'insuffisance des connaissances littéraires et grammaticales de la minorité de candidats provenant des filières scientifiques. Là encore, on peut craindre que la modularisation du lycée conduise à la multiplication de candidats aux profils par trop lacunaires. Seule une formation pluridisciplinaire exigeante et rigoureuse à l'université serait à même de corriger ces insuffisances (bien qu'une solution encore plus en amont puisse être en théorie préférable : ainsi le baccalauréat scientifique des années 1920-1970 procurait-il sans aucun doute des connaissances disciplinaires suffisantes aux professeurs d'école, mais on est aujourd'hui extrêmement loin du niveau de qualité de l'enseignement dispensé à l'époque...).