
CHRISTIAN FORESTIER

ÉGALITÉ OU COMPÉTITION ? L'IMPACT DES COMPARAISONS INTERNATIONALES

109

LA FRANCE
ET LES COMPARAISONS INTERNATIONALES

L'«éducation comparée» n'est pas une discipline particulièrement nouvelle. Son véritable père est le révolutionnaire Marc-Antoine Jullien dit «de Paris» qui publie en 1817, dans le *Journal d'éducation* dont il était un fondateur, «L'esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée». Dans cet article, il expose son projet de comparer les établissements d'éducation de toute l'Europe, dans le but de mettre en évidence les invariants de la réussite scolaire. Marc-Antoine Jullien en était convaincu, le comparatisme allait permettre de mettre en évidence qu'au même titre que les sciences de la nature, la science de l'éducation pouvait établir les lois qui régissent les faits éducatifs. Utopie révolutionnaire ? Pour l'époque, certainement. Depuis, pourtant, le comparatisme en matière éducative a fait son chemin, mais le moins que l'on puisse dire est que notre pays, malgré son statut de pays initiateur, n'a pas joué en ce domaine un rôle de premier plan. Bien au contraire, chez nous les «sciences de l'éducation» ne jouissent pas d'une bonne image, malgré l'existence d'excellentes équipes de recherche, et ce n'est que très récemment que l'idée qu'il pouvait être utile d'étudier le fonctionnement d'autres systèmes de formation, pour mieux comprendre le fonctionnement et les performances du nôtre, s'est peu à peu imposée au-delà de la communauté des spécialistes.

C'est en 2005 que le Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCEE)

– une première s’agissant d’une instance officielle¹ – a jugé nécessaire d’évaluer la façon dont le système éducatif français et plus largement la société française tiraient partie des comparaisons internationales. L’objectif de cette évaluation était bien d’essayer de sortir le débat sur la pertinence et l’intérêt de ces comparaisons du monde clos des chercheurs en « sciences de l’éducation », pour interpeller les décideurs. Il n’est pas certain que l’objectif ait été atteint, et qu’il ait définitivement mis fin à cinquante années de tergiversations de notre pays dans sa volonté ou non de se comparer aux autres, mais il est pourtant permis d’écrire que d’ores et déjà les comparaisons internationales ont eu sur notre système des influences plus importantes qu’on ne le pense généralement. Quand on sait que la classe politique française se divise grossièrement en deux camps, ceux pour qui nous avons la « meilleure école du monde » et ceux qui pensent rigoureusement le contraire, on mesure le chemin qui reste à parcourir pour faire partager à ceux qui nous gouvernent une vision « objective » de la réalité ; si « objective » ne convient pas, disons une vision « comparée » par rapport à nos principaux partenaires.

Pourquoi parler de cinquante années de tergiversations ? Parce que l’on peut faire remonter à 1952, date de la création par l’UNESCO de l’Institut international d’éducation de Hambourg, le début du processus qui va nous conduire aux grandes évaluations telles que nous les connaissons aujourd’hui. Cinquante années au cours desquelles ce qui n’était au départ qu’une préoccupation des scientifiques, la comparaison des résultats des systèmes d’enseignement, va rencontrer les préoccupations des décideurs politiques, pour aboutir au rôle que joue aujourd’hui l’OCDE en ce domaine, mais avec une France qui s’est beaucoup interrogée et qui n’a pas encore totalement achevé l’appropriation de cette politique. Pour bien décrire le comportement de la France en ce domaine, il faut distinguer les deux modes de comparaisons : d’une part, les enquêtes comparatives sur les acquis des élèves, la plus connue aujourd’hui étant l’enquête *Program International Student Assessment (PISA)* pilotée par l’OCDE, et, d’autre part, les indicateurs internationaux de comparaison des systèmes éducatifs, et notamment ceux de l’OCDE, publiés dorénavant chaque année. Sur le premier

1. Norbero Bottani et Pierre Vrignaud, « La France et les évaluations internationales », Rapport au HCEE, janvier 2005. Avis du HCEE, n° 16, mai 2005.

Jean-Richard Cytermann et Marc Demeuze, *La Lecture des indicateurs internationaux en France*, Rapport au HCEE, mai 2005. Avis du HCEE, n° 18, juillet 2005.

domaine, la France s'est montrée longtemps hésitante, en revanche elle a joué un rôle moteur dans le second. Ce sont ces tergiversations qui ont conduit le HCEE à demander en 2005 un positionnement et surtout un engagement plus clairs de notre pays; l'argument avancé étant que toute attitude en retrait était le plus sûr moyen de se voir imposer des modèles éducatifs étrangers, dans un monde qui voit la concurrence se développer aussi dans le domaine éducatif.

COMMENT COMPARER LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS ?

Deux modes donc de comparaison des systèmes éducatifs existent. On peut d'une part afficher des données « objectives et quantifiables », caractéristiques des systèmes et politiques éducatives, c'est ce que fait annuellement l'OCDE dans *Regards sur l'éducation*², mais aussi régulièrement la Commission européenne avec sa publication *Les Chiffres clés de l'éducation en Europe*. Relèvent aussi de cette approche d'autres publications telles que le désormais célèbre *Classement de Shanghai* pour l'enseignement supérieur. Ce mode de comparaisons est maintenant bien établi et accepté, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il soit exempt de toute critique, et les biais méthodologiques existent. Le HCEE a donc tenu à la fois à rappeler l'intérêt de ces publications et à mettre en garde contre un usage trop rapide, ou trop confiant de ces chiffres.

Mais ce qui peut faire débat c'est l'autre approche, celle qui vise à comparer, non plus le fonctionnement des systèmes, mais leurs performances, à partir de la mesure des acquis des élèves et étudiants. On imagine facilement que cette belle idée, défendue au XIX^e siècle par Marc-Antoine Jullien, puisse apparaître encore aujourd'hui comme trop complexe, donc impossible. C'est pourtant sur la possibilité de comparer les acquis des élèves qu'à partir des années 1950 la communauté scientifique va se mobiliser – d'abord sur la mesure des acquis en mathématiques et en sciences –, et que va être créée en 1961 l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) afin de mettre au point les instruments rendant possible la comparabilité des données recueillies. Une mise au point forcément mouvementée, tellement l'objectif était ambitieux : elle fut marquée par de nombreuses crises jusqu'à ce que l'OCDE s'impose, et à partir de 1997,

2. *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, 2006.

s'empare du problème en mobilisant non plus seulement les scientifiques mais aussi les décideurs. Cela a permis à la fois de dégager des moyens importants et d'amplifier la visibilité des résultats. Sans évoquer toutes les péripéties de cette aventure, disons qu'avec le programme PISA, une étape importante a été franchie dont on n'a pas fini de mesurer les conséquences. Si une forme de consensus a pu être dégagée au sein de l'OCDE, c'est sur la base de choix méthodologiques très explicites. Le PISA a pour objectif de mesurer des compétences plus que des connaissances dans des situations qui se veulent proches de la vie quotidienne. Plus explicitement, il s'agit de mesurer la capacité des jeunes de 15 ans à exploiter leurs connaissances et leurs compétences pour faire face aux situations de la vie réelle, et cela dans trois domaines : la culture mathématique, la compréhension de l'écrit et la culture scientifique. Ces choix placent l'observation du côté de l'« utilisateur » plus que du « prescripteur » ; il s'agit d'évaluer non pas le niveau de maîtrise d'un programme scolaire, mais l'aptitude à exploiter les enseignements dans la vie en société, ce qui pour nous Français correspond assez bien à ce qui a longtemps fondé notre enseignement élémentaire, ainsi que notre enseignement professionnel, mais est assez éloigné de ce qui fonde notre enseignement secondaire général à partir du collège. Quant à l'âge de 15 ans, il correspond – dans la communauté des pays industrialisés – généralement à la dernière année de la scolarité obligatoire, ce qui signifie que l'évaluation concerne alors la totalité d'une génération.

Si la France avait eu jusqu'à PISA une politique chaotique en matière de participation aux évaluations des acquis des élèves, c'est qu'il y avait quelques difficultés à accepter l'idée qu'il était possible de comparer le « niveau » des élèves à un moment donné d'un cursus scolaire, cela signifiant que ce fameux « niveau » soit mesurable autrement que par une note comprise entre zéro et vingt. Une idée qui ne fait pas partie de la culture de la communauté éducative française, même au pays d'Alfred Binet. Mais depuis 1997, c'est-à-dire depuis le lancement de PISA, la France « joue le jeu ». Le HCEE s'en est félicité, tout en soulignant que ce programme n'était pas exempt de toute critique et qu'il appartenait aux responsables politiques français de peser sur les choix de l'OCDE pour améliorer un programme d'évaluation qui, par bien des aspects, est plus adapté à certains modèles de systèmes éducatifs que d'autres. Il n'en demeure pas moins que l'objectif affiché par PISA doit être accepté pour ce qu'il est.

LES INVARIANTS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

PISA en est maintenant à sa troisième édition – 2000, 2003 et 2006 – en attendant la quatrième qui aura lieu en 2009. Pour chacune des éditions, un champ est privilégié : ce fut la compréhension de l'écrit en 2000, la culture mathématique en 2003 et la culture scientifique en 2006. Mais, à chaque édition, aucun champ n'est réellement absent ; les deux non-privilégiés apparaissant sous des formes complémentaires. Pour l'instant, nous ne disposons que des résultats des sessions 2000 et 2003, les résultats de 2006 n'étant pas encore connus. Une base de données exceptionnelle est en train de se constituer et, dans quelques années, après plusieurs éditions, les chercheurs et les politiques disposeront d'une quantité d'informations sans équivalent à ce jour sur les systèmes éducatifs des plus grands pays de la planète – déjà en 2003, le nombre de pays engagés allait bien au-delà de la seule OCDE. À partir de cela, le rêve de Marc-Antoine Jullien va-t-il se réaliser ? Va-t-on enfin découvrir les conditions idéales de la réussite scolaire ? Certainement pas. Qui peut encore croire aujourd'hui que la science de l'éducation soit une science à ce point exacte qu'il existerait des lois universelles ? Ceux qui croient qu'il existe des méthodes d'apprentissage totalement infaillibles sont de fait assez proches de cette illusion, mais, pour les autres, les scientifiques, les choses sont un peu plus compliquées. Avec seulement deux sessions de PISA, il est pourtant déjà possible d'essayer de tirer quelques conclusions et il est en tout cas nécessaire de commencer le travail d'analyse. En France, ce travail est en cours dans plusieurs équipes et permet déjà d'affirmer ce que l'on pouvait prévoir : il n'est pas possible d'établir des corrélations suffisamment fortes entre les résultats des évaluations de compétences dans les trois champs retenus et des données objectives telles que la richesse du pays, les moyens consacrés à l'école, les conditions d'enseignement, pour pouvoir affirmer qu'il existerait un modèle idéal dès lors que certaines conditions matérielles sont réunies.

Si on regarde les résultats globaux obtenus par chaque pays, on observe qu'obtiennent de très bons résultats dans tous les domaines des pays très différents et aux systèmes éducatifs très dissemblables. Pas facile par exemple d'extraire les points communs entre les systèmes éducatifs de la Finlande et de la Corée du Sud, ou entre ceux des Pays-Bas et du Japon. Pas facile non plus d'expliquer simplement pourquoi des systèmes apparemment très proches, comme ceux du Canada et

des États-Unis obtiennent des résultats aussi différents. Contrairement à une idée reçue, les pays d'Europe du Nord – Danemark, Finlande, Norvège et Suède – ne constituent pas un bloc homogène et si la Finlande affiche des résultats toujours excellents, pour les trois autres pays les choses sont plus nuancées.

114 Mais, ce qui est bien évidemment le plus intéressant à comparer, ce sont les relations établies dans chaque pays entre les performances scolaires et les origines sociales, sachant que tous les pays sont confrontés au même problème : comment réduire les inégalités, produit des origines sociales, en matière de réussite scolaire ? C'est sur cette question universelle que l'apport de PISA est peut-être le plus important et le plus susceptible à moyen terme d'avoir une influence sur un grand nombre de systèmes éducatifs³. En effet, sans qu'il soit véritablement possible de parler d'invariants, quelques convergences apparaissent qui peuvent sembler triviales pour les spécialistes, mais qu'il peut être utile de rappeler aux décideurs. Il est tout d'abord rassurant de constater que le débat très « intellectuel » sur l'arbitrage qu'il conviendrait de faire entre « efficacité » et « équité » est facile à trancher : les pays dont les élèves obtiennent un niveau moyen de performances élevé sont les pays où le poids des inégalités sociales est le plus faible... et réciproquement. De même pour la dispersion des résultats où les choses vont dans le même sens : une grande dispersion des résultats est en général associée à un poids important des inégalités sociales. S'agissant du fonctionnement et de l'organisation des systèmes, deux observations essentielles : d'une part, les inégalités sont plus fortes dans les pays qui pratiquent une sélection, ou plutôt une filiarisation précoce au sein de la scolarité obligatoire, et, d'autre part, tout ce qui va contre l'hétérogénéité sociale des établissements ne fait que renforcer les inégalités de résultats dues aux origines sociales. S'il est un débat que PISA permet de trancher, c'est bien celui de savoir si, par exemple, le modèle allemand est plus efficace et équitable que le modèle français, et la réponse est non. D'ailleurs, les responsables allemands ne s'y trompent pas, et si, chez nous, les résultats de PISA n'ont guère mobilisé notre classe politique, il n'en est pas de même chez nos voisins où ils ont provoqué un véritable séisme. L'absence de « collège unique » et l'apprentissage précoce semblent être les causes essentielles d'un niveau moyen de

3. Marie Duru-Bellat, Nathalie Mons, Bruno Suchaut, « Organisation scolaire et inégalités sociales de performances : les enseignements de l'enquête PISA », *Éducation & Formations*, n° 70, décembre 2004.

performances des élèves allemands, relativement médiocre, compte tenu de la richesse du pays, et d'une incidence encore plus forte que chez nous des origines socio-culturelles. Il ne faut donc pas s'étonner si, quand on reparle d'« examen d'entrée en sixième » ou d'apprentissage avant la fin de la scolarité obligatoire, ou même d'assouplissement de la carte scolaire, on provoque un rappel à l'ordre cinglant de la part des spécialistes. Une lecture attentive des résultats de PISA est de nature à élever le débat politique et à nous faire quitter le « café du commerce ».

PISA ET LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

S'agissant de notre système, et au-delà de tout « effet palmarès », PISA nous renvoie une image que nous n'avions peut-être pas suffisamment perçue⁴. Dans tous les champs évalués, la France obtient toujours des résultats homogènes : les élèves scolarisés dans notre système apparaissent globalement à un niveau « moyen plus », toujours au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE. S'agissant du palmarès dans la session 2003, ils sont toujours derrière cinq pays, la Finlande, les Pays-Bas, le Japon, la Corée du Sud et le Canada et souvent derrière la Belgique, le Danemark et l'Australie. Mais ils sont toujours devant l'Allemagne et les États-Unis. Il s'agit là d'un niveau moyen de performance représentatif de toute une génération d'élèves de 15 ans, scolarisés en France, comparé au niveau moyen des générations d'élèves de 15 ans des autres pays. Rappelons que les tests PISA n'évaluent pas des connaissances mais des compétences pratiques attendues d'élèves de cet âge, ce qui signifie qu'*a priori* le type d'établissement scolaire fréquenté ne devrait pas être une variable très discriminante. Or en France, à 15 ans, un élève peut être dans au moins six situations différentes⁵ : s'il n'a jamais redoublé, ou même s'il a un an « d'avance », il peut être soit en première ou en seconde d'un lycée général et technologique, soit en seconde professionnelle ; s'il a redoublé une fois, il est encore au collège, mais soit en 3^e générale, soit dans une structure adaptée (section d'enseignement général et professionnel adapté – SEGPA, 3^e d'insertion ou technologique...). Enfin, s'il a redoublé deux fois, il est encore au collège mais cette fois en classe de 4^e. Prises séparément, ces popula-

4. Christian Forestier, Claude Thélot et Jean-Claude Emin, *Que vaut l'enseignement en France ?*, Stock, 2007.

5. *Premiers Résultats de l'évaluation internationale PISA*, Note d'évaluation n° 04-12, DEP, 2003.

tions obtiennent des performances moyennes différentes, ce que l'on peut assez facilement admettre, mais ce qui surprend, c'est l'ampleur des différences. En effet, si on isole les 50 % d'une génération qui constituent les élèves qui sont en 1^{re} ou en seconde générale et technologique, leurs résultats sont supérieurs à ceux obtenus dans les pays les plus performants (Finlande, Japon...) et proches du maximum; un résultat plutôt flatteur si on attache du prix à cette comparaison, mais ce qui l'est moins, c'est de constater qu'*a contrario* tous les autres élèves, soit l'autre moitié de la génération, sont en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE. S'ils n'ont jamais redoublé et qu'ils ont néanmoins été orientés dans la voie professionnelle (ce qui est relativement rare, environ 7 % d'une classe d'âge), le décrochage reste faible, mais dès lors qu'ils ont redoublé, les résultats moyens deviennent soit médiocres, s'ils n'ont « qu'un an de retard » tout en étant toujours dans une 3^e générale, soit catastrophiques s'ils sont en échec lourd, c'est-à-dire soit encore en 4^e, soit dans une structure *ad hoc*. Dans ce dernier cas, qui correspond à environ 15 % d'une génération, le niveau obtenu est comparable à celui observé dans les deux pays les plus pauvres de l'OCDE, le Mexique et la Turquie. Pour résumer, des résultats excellents pour la moitié de nos élèves, médiocres pour un tiers environ et désastreux pour les autres; peut-être un des meilleurs systèmes éducatifs du monde... mais pour seulement la moitié de ses élèves. Cette observation est confirmée par les performances de la moitié d'une génération d'élèves de 14 ans qui se trouvent « normalement » en 3^e de collège; elles sont comparables à celles de leurs aînés qui sont en seconde, ce qui confirme le fait que ce qui discrimine, ce n'est pas d'être au collège ou au lycée mais d'avoir ou non redoublé. Une moitié de nos élèves est au plus haut niveau, mais nous sommes incapables d'amener l'autre moitié à un niveau juste moyen. Il n'est pas possible de se réjouir des performances de la première moitié lorsque l'on connaît les difficultés que rencontreront les autres, et lorsque l'on observe les caractéristiques sociales de ces deux populations. Dans la première, une surreprésentation des enfants des couches supérieures de la société, et par ailleurs, en échec lourd, uniquement des enfants des milieux les plus pauvres. Contrairement à nos voisins allemands, notre pays ne pratique plus, en principe, le « tri sélectif » à l'entrée dans l'enseignement secondaire, ce qui explique nos meilleurs résultats mais il reste néanmoins « calé » sur une seule moitié de ses élèves.

LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES

La loi du 11 juillet 1975 disposait que tous les enfants devaient recevoir au collège une formation commune répartie sur quatre niveaux successifs. Trente années plus tard, la loi du 23 avril 2005 vient enfin préciser les objectifs de cet enseignement commun : « [...] la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». Curieusement, dans l'exposé des motifs de cette loi, à aucun moment il n'est fait référence au contexte international, aucune référence aux évaluations internationales – si ce n'est une très fugitive allusion à des performances du système français jugées « moyennes » par rapport à celles des pays comparables –, aucune référence à d'éventuelles recommandations des instances européennes. Un observateur français non informé pourrait penser que la France a décidé brusquement en 2005, et seule, de se fixer l'objectif de faire acquérir à tous ses élèves un socle commun de connaissances et de compétences. Rien n'est plus faux et s'il a été possible de faire en 2005 ce qui s'était révélé impossible en 1975, c'est-à-dire tenter de définir avec précision ce que devait être l'enseignement commun donné à tous les élèves français dans le cadre de leur scolarité obligatoire, et surtout ses objectifs, c'est qu'entre-temps il est apparu que nous ne pouvions plus réfléchir au fonctionnement de notre école dans un cadre strictement national. Même si cela n'a pas été explicité auprès des parlementaires, la loi d'orientation de 2005 se place très concrètement dans un contexte européen, fortement « marqué » par les évaluations de l'OCDE. Rappelons qu'au sommet de Lisbonne, en 2001, un rapport a été adopté sur les objectifs concrets futurs des systèmes de l'éducation et de la formation, dans lequel est affirmé le principe : « la société attend de l'éducation et de la formation qu'elles permettent d'acquérir des compétences de base nécessaires pour affronter la vie et le travail ». On observe que, dans cette recommandation, il n'est absolument pas fait référence à des savoirs mais à des compétences de base, l'aboutissement de cela étant « la proposition de recommandation, du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », adoptée le 10 novembre 2005,

proposition qui définit huit compétences clés pour les systèmes éducatifs européens :

- communication dans la langue maternelle ;
- communication dans une langue étrangère ;
- culture mathématique et compétences de base en sciences et technologie ;
- culture numérique ;
- apprendre à apprendre ;
- compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques ;
- esprit d’entreprise ;
- sensibilité culturelle.

118 Ces huit compétences sont à rapprocher des cinq blocs de compétences définis dans la loi d’avril 2005 :

- maîtrise de la langue française ;
- maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;
- culture humaniste et scientifique permettant le libre accès de la citoyenneté ;
- pratique d’au moins une langue vivante étrangère ;
- maîtrise des techniques usuelles de l’information et de la communication.

Si des points de recouvrement existent entre les deux listes, les différences sont significatives. On est ainsi assez surpris de voir dans l’approche française une distinction très nette entre les compétences de base en mathématiques d’une part et celles en sciences et techniques d’autre part, contrairement à l’approche européenne. On est aussi frappé de constater l’absence dans la loi française de compétences « transversales », non disciplinaires, telles que les compétences civiques ou la capacité à entreprendre. C’est donc le Haut Conseil de l’éducation (HCE), créé lui aussi par la loi d’avril 2005, qui a dû bousculer un peu les choses et dire au ministre de l’Éducation nationale, dans son avis du 12 avril 2006, son souhait de voir définies dans le socle commun français, sept compétences :

- maîtrise de la langue française ;
- pratique d’une langue vivante étrangère ;
- compétences de base en mathématiques et culture scientifique et technique ;
- maîtrise des techniques usuelles d’information et de communication ;
- culture humaniste ;

- compétences sociales et civiques;
- autonomie et initiative.

Bien plus, le Haut Conseil ajoutait que « les évaluations du PISA sont des références qui fournissent une échelle complète des niveaux d'exigence nécessaires ». La conclusion de tout cela est connue : le ministre a suivi scrupuleusement l'avis du HCE, et c'est ainsi que le décret du 11 juillet 2006 qui définit le socle commun de connaissances et de compétences, n'est pas conforme à la loi dont il est pourtant un décret d'application, mais en phase avec les recommandations européennes. Il demeure très surprenant de constater que cette « acrobatie » juridique, ainsi d'ailleurs que des références aussi explicites à PISA, ait pu se faire aussi facilement, comme si tout cela n'avait été que très partiellement maîtrisé par les principaux acteurs.

119

VERS UN MODÈLE UNIQUE ?

Au vu de ce qui précède, on doit se poser la question de l'uniformisation progressive des systèmes éducatifs, au niveau européen ou plutôt à celui de l'OCDE. Nous n'en sommes pas à ce stade et bien des différences subsisteront vraisemblablement, telles que l'existence d'un enseignement préélémentaire, les âges de début et de fin de la scolarité obligatoire – même si l'espace 6-18 ans aura peu à peu tendance à s'imposer –, la place et l'organisation du premier cycle de l'enseignement secondaire, le statut des enseignants, ainsi que tout ce qui touche à l'organisation et au fonctionnement des établissements scolaires, leur niveau d'autonomie et le statut du chef d'établissement. Mais s'agissant des objectifs de l'école et de son évaluation, alors, oui, nous allons très rapidement vers une harmonisation, et on a vu que le processus était déjà très engagé, la mise en place en France du socle commun pouvant être considérée comme une étape importante. Entre les objectifs fixés à Lisbonne en mars 2000, l'énoncé des compétences clés de novembre 2005 et l'acceptation par tous de PISA comme modèle dominant d'évaluation des systèmes d'éducation et de formation – y compris bientôt pour la formation professionnelle initiale –, on voit bien se mettre en place des modèles scolaires qui tout en demeurant différents ont pour objectif partagé de fournir les compétences et les qualifications dont tout un chacun a besoin dans une société fondée sur la connaissance. Cet objectif apparemment trivial a pourtant des conséquences importantes. Cela signifie tout d'abord que la notion de compétence doit sinon se substituer à, du moins compléter, celle de connaissance. Cela

signifie aussi que l'échec scolaire est devenu inacceptable et que la notion de socle commun s'impose à tous. Très concrètement cela nous a amenés très récemment à revoir chez nous la définition de « l'échec lourd », passant de l'absence de qualification à l'absence de diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire ; il s'agit là d'une « subtilité » qui peut échapper au non-spécialiste mais qui pour tous ceux qui s'intéressent à la relation entre l'école et l'emploi a une forte signification. C'est aussi justement le premier indicateur qu'utilise l'OCDE pour renseigner sur les performances d'un système éducatif, à savoir le taux d'obtention d'un diplôme de fins d'études secondaires. Cet indicateur veut dire concrètement pour notre pays, le taux d'élèves par génération obtenant soit un CAP, soit un BEP, soit un baccalauréat ou tout diplôme équivalent, taux qui est aujourd'hui de 80 % ce qui signifie donc que 20 % de nos élèves quittent l'école sans diplôme reconnu : on est là dans la moyenne de l'ensemble des pays de l'OCDE. Mais, en acceptant de prendre cet indicateur comme significatif de l'échec scolaire inacceptable, comme semblent le recommander implicitement l'OCDE et les instances européennes, on admet de fait que l'on doit se fixer pour objectif de faire obtenir par tous les élèves un diplôme de l'enseignement secondaire ; cela signifie donc qu'il y a forcément une formation initiale qui suit la validation du socle commun, ce dernier apparaissant comme une condition nécessaire mais non suffisante pour quitter l'école. Cet objectif partagé ne sera pas sans conséquences dans l'ensemble des pays, sur les conditions de validation du second cycle de l'enseignement secondaire : il signifie entre autre que l'on doit passer de l'égalité des chances à l'obligation de résultats, d'abord pour le socle commun puis pour le premier niveau de diplôme qui suit. On peut se demander si la France pourra continuer à ne pas avoir de diplôme de fin du second cycle long du secondaire, pour ne conserver à ce niveau qu'un diplôme défini comme le premier diplôme de l'enseignement supérieur. On aura compris qu'une redéfinition du ou des diplômes du secondaire en France poserait forcément le problème des conditions d'accès à l'enseignement supérieur, donc de l'objectif fixé aux différents types de baccalauréat.

Mais, quand on parle d'harmonisation internationale des objectifs, on pense immédiatement à l'enseignement supérieur. Il faut se souvenir que ce n'est que le 25 mai 1998 en Sorbonne, c'est-à-dire il y a moins de dix ans, que les quatre ministres d'Allemagne, de France, d'Italie et du Royaume-Uni exprimaient une volonté d'engager un processus d'harmonisation de leurs systèmes d'enseignement supé-

rieur. Mais, l'année suivante à Bologne, les dix étaient devenus trente et ils sont aujourd'hui proches de cinquante à mettre en place dans leurs pays une harmonisation des trois niveaux de certification que sont la licence, le master et le doctorat, le LMD. Les choses sont allées très vite, jamais dans le passé une telle transformation des structures universitaires n'avait été aussi rapide, et surtout aussi « paisible », cette vitesse – ou cette précipitation – dans un tel calme restant pour bien des observateurs stupéfiante ! Bien sûr, entre la réalité du terrain et les discours officiels il y a un écart important, mais difficile de nier l'incontestable succès du processus et d'imaginer, du moins à moyen terme, une quelconque interruption. Le fait qu'en France le dispositif ait pu se mettre en place sans une véritable remise en cause de la dualité universités / écoles illustre bien la démarche retenue pour tous les niveaux d'enseignement : l'harmonisation se fait et se fera par les diplômes délivrés et non par les structures de formation. Il n'a échappé à personne que l'architecture LMD était parfaitement compatible, c'est le moins que l'on puisse dire, avec l'architecture existant aux États-Unis et dans tous les pays anglo-saxons non européens, ce qui signifie que l'harmonisation en cours va bien au-delà des frontières européennes, et qu'elle concerne au moins l'ensemble des pays de l'OCDE.

121

Reste à évoquer le problème de l'évaluation de l'enseignement supérieur. Peut-on envisager une évaluation des compétences des étudiants aux trois niveaux L, M, et D ? Un « PISA supérieur » ? Cela semble pour le moins difficile, aucun pays n'ayant à ce jour un véritable savoir-faire en ce domaine⁶ – ce qui ne signifie pas pour autant que cela soit impossible –, mais la difficulté a été tournée en se fondant sur le principe que le critère discriminant permettant d'évaluer la qualité d'un enseignement supérieur, devait, ou pouvait être un critère d'évaluation de la qualité de la recherche effectuée dans les établissements de formation. Une telle affirmation est peut-être contestable, mais elle est partagée par la communauté scientifique, d'où le succès du classement de Shanghai. Ce n'est pas le lieu ici pour disséquer ce classement, plus médiatisé que les évaluations PISA – la France y apparaît au cinquième ou au sixième rang mondial suivant que nous considérons le Top 100 ou le Top 500 –, mais il faut bien observer que ce palmarès, extrêmement contestable dans sa méthodologie, a pourtant déjà eu une influence positive non négligeable sur le système d'enseignement supérieur français.

6. Marc Romainville, *L'Évaluation des acquis des étudiants*, Rapport au HCEE, décembre 2002. Avis du HCEE, n° 10, avril 2003.

En effet, on peut penser que la politique de mise en place en France de nombreux Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) est peut-être une volonté endogène, mais à l'évidence non dénuée d'arrière-pensées quant à une amélioration, au-delà de la qualité de notre recherche, de notre positionnement dans le palmarès de Shanghai.

Que dire, pour conclure, de cette marche vers l'harmonisation des niveaux de sortie des systèmes éducatifs européens et même de toute l'OCDE ? Cette harmonisation présente des avancées qui ne sont guère contestables. L'émergence forte de la notion de compétences évaluables conduit à nous remettre en question sur les objectifs de notre premier cycle de l'enseignement secondaire, ce qui ne peut que nous aider dans l'atteinte de l'objectif incontestable de doter tous les élèves du socle commun et de réduire les sorties sans diplôme. Il est toutefois évident que si, dans cette politique, l'école française a à un moment

122 l'impression de perdre son âme en étant contrainte de sacrifier ses ambitions culturelles pour une vision utilitairement réductrice, les résistances seront fortes, le processus sera interrompu et la réforme avortée. D'autant plus qu'il n'y a pas, on l'a vu, de recette miracle. Les États-Unis sont les premiers à avoir engagé la mise en place d'un socle de compétences en 1983, par le plan *A nation at risk*. Ils ne se sont pas dotés pour autant d'un système scolaire très performant, leur système reste en tout cas moins performant que le nôtre au regard des indicateurs retenus. Si, par ailleurs, l'harmonisation mondiale nous conforte dans notre volonté de revoir à la hausse nos ambitions en matière de taux d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur, c'est très bien, dès lors que les problèmes de financement sont maîtrisés. Mais attention toutefois à la fragilité des processus : est-on vraiment assuré que l'émergence de grands pôles de recherche et d'enseignement supérieur sera sans incidence sur l'égalité territoriale et sociale d'accès aux études supérieures ? S'est-on suffisamment interrogé sur les conséquences et le coût de la disparition, à terme, de l'enseignement supérieur court – IUT, STS – particulièrement développé et performant en France ? Était-il si « politiquement incorrect » de prôner un modèle européen en 2/4/7 à la française, plutôt qu'un alignement sur le 3/5/8 américain ? Les compétences des Européens en auraient-elles été amoindries ? Rien n'est moins sûr, mais en tout cas on peut déjà s'interroger

7. Jacques Mazeran, William Experton, Christian Forestier, André Gauron, Serge Goursaud, Albert Prévos, Jamil Salmi et Francis Steier, *Les Enseignements supérieurs professionnels. Un défi éducatif mondial*, Hachette Éducation, 2007.

sur les effets de cette harmonisation « par le haut » pour les pays émergents. Ne faut-il pas être préoccupé de voir aujourd'hui les systèmes universitaires africains, par exemple, se précipiter à mettre en place un LMD pour une fraction modeste de la population des pays concernés, en court-circuitant l'étape du supérieur court qui a rendu tant de services aux pays développés ? Si les pays fortement industrialisés semblent avoir intérêt à cette vague d'harmonisation qui touche tous les systèmes éducatifs, il n'est pas certain qu'il en soit de même pour les pays émergents ? Reste enfin à s'interroger sur les éventuels dégâts collatéraux de cette démarche. Aujourd'hui on ne voit pas apparaître de contradiction entre une volonté réelle d'élévation du niveau de compétences des individus et la nécessaire poursuite de réduction des inégalités sociales devant l'accès aux hautes qualifications ; mais qu'en serait-il si, pour répondre aux besoins attendus d'une économie en compétition, le « marché » de l'enseignement professionnel et de l'enseignement supérieur venait à se substituer à une puissance publique financièrement défaillante ? Le pire n'est jamais sûr, mais il faut parfois l'envisager. 123

R É S U M É

Si l'idée de comparer le fonctionnement et les performances des systèmes éducatifs est ancienne, ce n'est que très récemment que l'OCDE a pu convaincre l'ensemble de ses membres et notamment la France, qu'il était possible et souhaitable de pouvoir évaluer et comparer les compétences acquises par les élèves. Même si l'on n'est qu'au début d'un processus, ces évaluations ont déjà eu une influence réelle sur les systèmes éducatifs des pays concernés ; s'agissant de la France elles nous éclairent sur certaines caractéristiques de notre école, et sont un élément essentiel dans la mise en place du socle commun des connaissances et des compétences.