

Table ronde du 14 octobre 2005

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Monsieur le Ministre, Monsieur le Maire, si nous sommes ici aujourd'hui, si l'Académie de Stanislas a décidé d'organiser ce colloque sur *L'Éducation et les Lumières*, c'est bien parce que vous avez décidé de faire de cette année 2005, le temps des Lumières à Nancy. Nous avons beaucoup travaillé depuis ce matin, au travers de dix communications, dont le doyen Versini, que je remercie encore pour sa présence et son intervention parmi nous toute la journée, a bien voulu faire une remarquable et pourtant difficile synthèse. Mais nous avons travaillé sur le XVIII^{ème} siècle, c'est-à-dire sur le passé, qui d'ailleurs à certains égards, nous est apparu comme assez proche, encore, de ce qu'il convient de traiter aujourd'hui. C'est pourquoi le président de l'Académie de Stanislas que je suis s'est permis de faire appel à quatre grands témoins qui ont été confrontés récemment, à des titres divers, à l'actualité du système éducatif. Mais avant de leur laisser la parole, et d'essayer d'animer cette table ronde, il nous revient, Monsieur le Maire, d'accueillir nos hôtes et notre public dans ce temps des Lumières dont vous êtes l'initiateur.

ANDRÉ ROSSINOT

Merci à Bernard Guerrier de Dumast. Très brièvement, puisque je n'ai en quelque sorte qu'un rôle de passeur dans cette enceinte et à ce moment de la journée, mon devoir d'hôte va consister à accueillir et à saluer quatre éminentes personnalités : deux anciens ministres, Luc Ferry et Roger Fauroux, qui ont écrit avant et après leur expérience ministérielle, le recteur Bertrand Saint-Sernin, membre de l'Institut, le professeur Claude Lelièvre, membre actif de la commission du débat sur l'avenir de l'école. Dans notre monde de grande difficulté, ils ont tous les quatre essayé d'apporter une pierre à l'édifice, de dialoguer avec la société française pour lui faire comprendre les mutations du monde dans lequel nous vivons, mais sans rien abandonner des valeurs d'hier, qui font le sens de notre engagement à travers «Nancy 2005, le temps des Lumières».

Je voudrais aussi saluer le travail, la réflexion de l'Académie de Stanislas, vous saluer vous-même, Monsieur le Président, saluer son secrétaire perpétuel Monsieur Bonnefont, et dire que l'Académie a pleinement joué son rôle dans notre démarche, ce qui était naturel, puisque historiquement elle est contemporaine de ce siècle des Lumières que nous célébrons cette année. Elle est contemporaine aussi de notre place Stanislas, de notre patrimoine du XVIII^{ème} siècle, témoins de cette urbanité, de ces aménités urbaines, qui ont caractérisé cette époque. Il y eut alors l'écllosion d'une nouvelle société, qui s'est préoccupée d'éducation, de problèmes sociaux, de nouvelles formes d'urbanisme. C'est ce XVIII^{ème} siècle qui a ouvert des espaces pour une liberté de conscience plus réelle, qui a jeté les bases d'une démocratie qui a vu le jour progressivement. Certes, beaucoup de temps a été nécessaire, au-delà de ces grands principes, pour parvenir à des formes républicaines vécues, à des formes éducatives garanties, à une émancipation culturelle et sociale. Mais le XVIII^{ème} siècle pressentait déjà notre grand défi d'aujourd'hui, celui de la mondialisation. Le concept n'était sans doute pas encore formulé, mais Diderot était en quête du «bon sauvage», et les voyages de Bougainville et de Cook avaient montré que la nature humaine dans le Pacifique n'était ni pire ni meilleure qu'ailleurs, qu'elle avait aussi ses turpitudes et ses défauts. La mondialisation était déjà dans les esprits, sous la forme d'une aventure et d'une réflexion dont nos sociétés ont largement profité par la suite, et déjà d'une confrontation dont nous déplorons aujourd'hui la dureté.

La Lorraine a su, au cours de cette période qui va du XVIII^{ème} siècle au XXI^{ème}, participer largement à cette évolution des esprits. Il suffit de citer l'abbé Grégoire, Jules Ferry, et plus près de nous mon ami René Haby, dont je salue la mémoire, Bertrand Schwartz, Hubert Curien ou Jack Lang, l'ancien doyen de notre faculté de droit.

Mais aujourd'hui, on voit qu'il faut réaliser une synthèse entre l'individu, la société française, l'Europe, encore si fragile, et l'ouverture au monde entier. Suffit-il de répéter inlassablement nos valeurs républicaines, de les scander comme d'autres disaient : «L'Europe ! l'Europe ! l'Europe !», pour reprendre l'expression du général de Gaulle ? On voit bien qu'il ne suffit pas de dire, il faut pratiquer, il faut expliquer ; on en revient au défi de chaque personne, de chaque être : comment peut-on – et en moi c'est peut-être le médecin qui parle – concilier le bonheur individuel et le service aux autres ? Le défi de la cohésion sociale aujourd'hui, c'est chaque emploi qu'il faut aller chercher, c'est chaque adéquation entre une demande et un besoin individuel. C'est aussi cette femme âgée de 70 ans, que je rencontre et qui me dit : «Monsieur le Maire, je ne sais pas écrire». Donc on voit bien que ce que l'on appelle, Monsieur Lelièvre, le «socle», ce fameux socle commun, est un peu fragilisé aujourd'hui. Je suis fils d'un instituteur de la Troisième République, et quand le rapport Thélot a été

publié, mon père me disait : «ils en ont mis du temps pour découvrir qu'il fallait de nouveau apprendre à lire, à écrire et à compter». C'est sur cette boutade, et en pensant à mon père, qui fut mon premier instituteur que je laisse ces questions à votre sagacité.

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Merci, Monsieur le Maire. Monsieur Lelièvre, c'est par vous que nous allons commencer. Vous avez eu l'extrême gentillesse d'accepter de remplacer au pied levé Monsieur Claude Thélot, empêché de venir à la dernière minute, et nous vous en remercions tous. Vous êtes enseignant, agrégé de philosophie et professeur d'histoire de l'éducation à l'Université de Paris V. Ce n'est pourtant pas à ce titre que vous êtes ici ce soir parmi nous, mais parce que vous avez été choisi en son temps pour être un des membres actifs de la commission du débat sur l'avenir de l'école, qui s'est déroulé dans notre pays de septembre 2003 à octobre 2004, soit pendant une longue période. Plus d'un million de personnes ont participé à ce grand débat public, à travers près de quinze mille débats particuliers. L'un d'eux m'avait d'ailleurs été confié, à Nancy, en son temps. Tout cela a débouché sur un projet de loi, dont il semble que les auteurs du rapport l'aient trouvé assez modeste et même quelque peu décalé par rapport à leurs réflexions, puis sur une loi, votée selon la procédure d'urgence, qui a notamment introduit dans son article 9 le concept de socle commun que vous avez, je crois, largement inspiré vous-même. Alors, deux questions se posent : qu'est-ce que ce socle commun et comment va-t-il être mis en œuvre, puisqu'il fait maintenant partie de la loi ? Comment voyez-vous le renforcement de l'autonomie et de la capacité d'action des établissements proposé par la commission ?

CLAUDE LELIÈVRE

Merci, Monsieur le Président, de poser ces deux questions qui ont été effectivement au centre des travaux de la commission Thélot. Il y en avait eu d'autres, puisque nous nous sommes occupés de huit questions au total, mais ces deux-là étaient fondamentales pour nous.

La question du socle est revenue plusieurs fois dans les débats, sous des formes différentes, au cours de ces vingt dernières années. Cette interrogation était présente dans le rapport du Collège de France, signé de Pierre Bourdieu, ainsi que dans un certain rapport du Conseil national des programmes, signé de Luc Ferry. Elle était présente encore dans le rapport sur les collèges de François Dubet. Autrement dit, chaque fois qu'une grande commission était installée, elle redécouvrait ce type de problème. Pour ceux qui sont sensibles aux Lumières, et à la question de la diffusion des Lumières, ce ne devait pas

être surprenant, et j'écoutais avec un certain ravissement le Maire. Pourquoi ? Parce qu'au fond, c'est la question de la bonne fin de la scolarité obligatoire qui est posée, sur laquelle il convient de réfléchir à nouveau, celle de l'école de tous et pour tous. Je pense qu'il est extrêmement important de se souvenir d'un petit point d'histoire. En 1848, Arnaud avait envisagé une école obligatoire ; comme vous le savez, cette mesure n'a pas été adoptée ; mais dans la loi Falloux, de 1850, on trouve une intéressante explication du refus de la scolarité obligatoire. Falloux dit dans les attendus de la loi qu'on se trouve devant une sorte de cercle, dont il est impossible de sortir. «Quelle partie de l'enseignement rendrait-on en effet obligatoire ?», demande Falloux. «Demandez-vous beaucoup, vous imposez une rigueur excessive, demandez-vous peu, vous abaissez le niveau de l'enseignement général». Et il conclut que l'instruction obligatoire n'a pas de sens, parce qu'il ne peut y avoir de solution aux questions qu'il pose. Effectivement, si on se pose la question par rapport au niveau, ce qui est une tentation continuelle, il n'y a aucune solution possible. J'entends quelquefois certains dire : «Il nous faudrait une culture de base de haut niveau». C'est bien beau ! Seulement, c'est une façon de voir les choses d'en haut, alors qu'on ne peut s'en sortir que par une révolution copernicienne, ce que Jules Ferry a fait d'une certaine manière. Dans les instructions pédagogiques de 1882, qui sont signées de Gréard et Ferry, vous lisez cette phrase : «L'objectif de l'enseignement obligatoire n'est pas d'embrasser sur les diverses matières tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer».

C'est donc une question très difficile, mais au moins ne faut-il pas s'égarer avec une autre question, sinon nous n'avons aucune chance de nous en sortir. C'est donc bien celle-là qu'il faut poser, intellectuellement et politiquement. Pour cela, nous nous sommes risqué à avancer quatre principes de résolution. Premier principe, en essayant de répondre à votre question : le principe de subsidiarité. L'école n'est pas le seul lieu d'apprentissage, d'éducation, et on ne devrait lui demander que ce qu'elle peut faire mieux, ou au moins aussi bien que les autres instances d'éducation. Cela devrait être la sagesse. Or, sous prétexte qu'il y a obligation scolaire, la tentation est grande de confier n'importe quelle mission à l'école, en disant : puisque c'est obligatoire, elle le fera, pour tous. Or, c'est rendre impossible sa mission fondamentale d'apprentissage. Deuxième principe : la continuité. La formation initiale étant désormais suivie d'une formation tout au long de la vie, si ce n'est pas un simple mot d'ordre à vocation consolante, si on le prend au sérieux, si on veut le rendre opérationnel, le socle commun doit être conçu non seulement comme un bagage valable toute la vie, mais aussi comme favorisant la réussite d'un apprentissage différé dans le temps. A ce sujet, je voudrais encore ajouter quelque chose. Le mot

d'ordre «apprendre à apprendre», est extrêmement intéressant, parce qu'en fait il est consubstantiel à la modernité. Pourtant, c'est un vieux mot d'ordre ! J'ai ici un rapport annuel de l'inspecteur d'académie de la Somme, au préfet et au conseil général en 1894, donc un document qui n'avait rien d'exceptionnel. Que dit-il ? «Aucun de nos maîtres n'ignore que le but de notre enseignement primaire est double : on veut d'abord dans nos écoles donner à nos enfants les connaissances nécessaires à la vie moderne, on veut ensuite cultiver l'intelligence de l'enfant, de manière à la rendre forte, souple, capable d'action et d'effort, apte à se gouverner, à travailler, à produire elle-même. En deux mots, on veut *apprendre* et *apprendre à apprendre*. De ces deux tâches, la seconde est encore plus importante que la première ».

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Monsieur Lelièvre, ce concept d'*apprendre à apprendre* est presque aussi vieux que le monde. A Nancy, nous l'avons vécu de façon très concrète, avec l'expérience citée tout à l'heure de Bertrand Schwartz, qui a réformé fondamentalement l'Ecole des Mines de Nancy en transformant des élèves à qui l'on apprenait le fonctionnement des mines et l'art de les creuser, en des ingénieurs susceptibles de faire autre chose. Mais la question est de savoir si la loi, qui a retenu et intégré ce concept, va être appliquée et comment va-t-elle l'être.

CLAUDE LELIÈVRE

Je pense qu'il faut d'abord se mettre d'accord sur ce que l'on a voulu faire, avant de savoir si la loi va être appliquée, parce qu'autrement, on ne s'entendra pas. Si l'on estime que le socle commun consiste simplement à lire, écrire, compter, sans penser plus loin, on ne verra pas de différences entre ce qui a été envisagé et d'autres réformes, qui étaient nécessaires, aussi bien dans la formation des enseignants que dans la vie des établissements. Je suis donc obligé de dire ce que l'on visait, pour que l'on comprenne bien là où nous en sommes.

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Je comprends, mais je suis inquiet.

CLAUDE LELIÈVRE

Je continue. Deux choses pour nous étaient aussi importantes. C'est d'abord la question de la mise à jour. Je voudrais en dire un mot. Je ne suis pas de ceux qui pensent qu'on apprend à apprendre à vide. On apprend à apprendre en apprenant, mais pas n'importe quoi et n'importe comment. On doit faire encore énormément de progrès là-dessus, y compris en reprenant des expériences

comme celle que vous avez citée. Mais si on ne se pose pas la question, elle ne sera jamais résolue. De même si on ne la prend pas au sérieux, c'est-à-dire en n'arrêtant pas de se lancer des anathèmes réciproques. Il est facile de faire des dissertations, où l'on renvoie dos à dos ceux qui disent *apprendre à apprendre* et ceux qui disent *apprendre* ; c'est le genre de faux débat habituel. La question de la mise à jour est donc le troisième principe sur lequel j'insiste. Est-il possible, au XXI^{ème} siècle, de mettre entre parenthèses, au niveau de l'école de base, pour tout le monde, des notions d'économie et des notions de droit ? J'entendais tout à l'heure, à la fin de votre colloque, certains se féliciter du fait que dans les écoles centrales on étudiait un peu de droit. Eh bien, je pense que dans notre monde du XXI^{ème} siècle, il est injustifiable qu'il n'y ait aucune notion de droit et d'économie enseignées au niveau du socle commun, ainsi que nous l'avions revendiqué ! D'autant plus que dans le cours supérieur des années 1886, un peu après Jules Ferry, ces notions figuraient dans le programme !

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

On ne peut pas ne pas se poser la question, après vous avoir entendu et avoir parfaitement compris les raisons que vous venez d'indiquer, de savoir si l'on verra un jour sortir un socle commun compréhensible par les parents d'élèves, compréhensible par tout le monde et susceptible d'être mis en œuvre.

CLAUDE LELIÈVRE

Nous avons proposé une méthode, une procédure. Elle avait d'ailleurs déjà été évoquée en partie par mon voisin de gauche (Luc Ferry) : un débat public, à partir de propositions et conclu dans l'enceinte du Parlement, afin de faire sortir cette discussion et sa conclusion du seul ministère. Il s'agit d'une question politique, qui doit être décidée de façon politique. Or, si on la confie d'une façon ou d'une autre, directement ou indirectement, aux différents lobbies de spécialités, elle devient impossible à résoudre.

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Alors, si je comprends bien, il faut que nous apprenions à attendre.

CLAUDE LELIÈVRE

Non. Nous sommes actuellement dans un entre-deux. Nous avons proposé une haute autorité indépendante : indépendante du ministère, mais pas du Parlement. Elle devait avoir l'autorité du Parlement, car il est très difficile pour un ministre d'être drastique sur ces questions là, tandis que le Parlement possède toute la légitimité de la démocratie représentative. Nous souhaitons

donc une certaine exterritorialité par rapport au ministère. Nous n'avons eu satisfaction qu'à moitié. On a créé un haut conseil, ce qui de mon point de vue, représente une mesure intermédiaire, parce que ce haut conseil n'est pas appuyé sur le Parlement, mais destiné à conseiller le Ministre. En même temps il a des attributions étendues sur la question du socle commun des programmes. On peut se dire que cela évoluera dans le bon sens, que peut-être des pouvoirs futurs, parlementaires, étatiques, feront basculer les choses du côté que nous envisagions ; mais si ce n'était pas le cas, je doute que l'on puisse parvenir à une bonne résolution du problème. Donc, pour résumer, où en sommes-nous, au fond, sur la question du socle commun ? Le grand progrès, c'est qu'elle est vraiment posée. Auparavant, elle était posée séparément par chaque commission ; elle était finalement éludée dans les débats politiques qui suivaient. Elle est donc posée aujourd'hui, mais dans un entre-deux, dont on ne sait pas trop dans quel sens il va basculer.

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Merci, nous avons compris que c'est clair en ce qui concerne les principes, mais que ce n'est pas clair en ce qui concerne les conditions de réalisation. Je vous avais posé une autre question : vous aviez évoqué au niveau de la commission, une forme d'autonomie des établissements, comme étant la condition d'un certain nombre des propositions que vous avez faites. Est-ce un sujet qui a des chances de déboucher sur des décisions ? En quoi est-il révolutionnaire ?

CLAUDE LELIÈVRE

Nous avons envisagé qu'au niveau des moyens, il y ait entre 0 et 8% des attributions de dotation horaire, concernant les projets d'établissement, et de 0 à 25% d'abondements supplémentaires en raison de publics particuliers et de projets particuliers, ce qui conférerait un pouvoir, un enjeu considérable aux projets d'établissement articulés avec les autorités de tutelle d'un côté et les élus territoriaux de l'autre ; donc pour nous, c'était le lieu où les dimensions verticale et horizontale devaient se croiser, en prenant en compte effectivement les environnements particuliers. Tout le monde a trouvé cela très bien dans le principe, mais personne n'y a donné de suite.

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Si je comprends bien, et je l'ai compris à travers ce que vous êtes en train de dire et les sourires qui ont accompagné la question, je crains, et c'est quand même un peu désespérant, que ce rapport, qui est un travail considérable, et qu'un certain nombre d'entre nous avait animé, ne débouche, une fois de

plus, sur pas grand-chose ou en tout cas sur moins que ce que l'on pouvait espérer !

Bertrand Saint-Sernin, vous connaissez bien Nancy, puisque vous avez été recteur de l'académie de Nancy-Metz et chancelier de nos quatre universités lorraines de 1976 à 1982 ; vous avez été le directeur du cabinet de René Monory, quand il était ministre de l'éducation nationale, puis membre du comité d'évaluation des universités de 1989 à 1993. Vous connaissez donc bien le sujet ! Mais c'est comme philosophe que j'avais souhaité entendre aujourd'hui, l'auteur d'un ouvrage que le décideur économique que je suis avait lu avec passion dans son temps, et qui s'intitulait précisément *Le Décideur*. C'est à ce titre que je vous ai sollicité. Vous êtes membre de l'Académie des Sciences morales et politiques et vous avez été chargé par l'Institut récemment d'un rapport sur l'illettrisme. Est-il concevable que deux siècles après celui des Lumières, et, André Rossinot vient d'y faire allusion, avec une scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans, notre pays compte autant d'illettrés ? En est-il de même autour de nous, en Europe ? Et que peut-on faire ? Autre question : avons-nous péché quelque part dans nos méthodes ou dans nos manières d'enseigner ? Et si l'on parle de manière d'enseigner, pensez-vous que nos instituteurs, ou professeurs des écoles, soient convenablement préparés à instruire les jeunes gens d'aujourd'hui ?

BERTRAND SAINT-SERNIN

Si je comprends bien les trois questions que vous m'avez posées, la première touche l'évaluation des élèves, ou plus généralement l'évaluation d'un système éducatif donné. La deuxième question concerne les méthodes d'apprentissage, pour les apprentissages fondamentaux ; or, les choses les plus difficiles à enseigner, ce sont les commencements ; il est probablement plus facile d'être professeur de taupe, si l'on est bon en mathématiques évidemment, que d'être professeur de cours préparatoire de première année. La troisième question concerne la formation des instituteurs, aujourd'hui professeurs des écoles. Le dernier point que traitait Monsieur Lelièvre dans son intervention touchait le socle des connaissances ; mais ce socle des connaissances, c'est celui des professeurs des écoles, car ils ont à enseigner près de huit disciplines différentes et ils ont pour s'y former un temps beaucoup plus réduit qu'à l'époque des écoles normales. J'y reviendrai dans un moment.

La première question que vous me posiez concerne l'évaluation. Il existe au ministère de l'éducation nationale, depuis 1987, une direction de l'évaluation et de la prospective. Du point de vue technique, je crois que nous sommes en mesure d'évaluer de façon correcte, avec la marge d'erreur qui existe dans tout système d'évaluation, les performances des élèves, de comparer les résultats des

écoles, de faire toutes les agrégations par départements, par régions et même de faire des comparaisons internationales. La première grande enquête de l'OCDE a été conduite en 1994 sur l'illettrisme des adultes, le terme d'illettrisme étant d'ailleurs un néologisme en français : il a été inventé par ATD Quart Monde. Alors, quand Saint Augustin, par exemple, parle des illettrés, il emploie une autre formule, ce sont les *minus instructi*, les moins instruits. Et à Athènes, où l'on savait très bien le lien entre la démocratie, la lecture et l'écriture, on les appelait les « balourds pour écrire », autrement dit ceux qui écrivaient plus lentement. Nous avons donc les instruments pour évaluer très correctement, du point de vue technique, les élèves et les performances, avec une certaine répugnance, en France, pour l'extension des méthodes d'évaluation, pas simplement d'ailleurs dans l'enseignement, mais dans bien des domaines. Je vais citer un exemple très amusant, c'est ce qui s'est passé en 1997 en Angleterre, où Tony Blair et un gouvernement travailliste arrivent au pouvoir ; la même chose se produit en France. Les Anglais, qui sont beaucoup plus Jacobins que nous quand les problèmes leur paraissent importants, créent un ministère spécial sur les problèmes des apprentissages fondamentaux, car les résultats de la grande enquête de 1994 n'étaient pas fameux en Angleterre, quoiqu'un peu meilleurs qu'en France. L'attitude des Anglais consistait à dire : nous constatons que les résultats de nos écoles sont inégaux, puisque cette inégalité existe, il faut la traiter par différents moyens pédagogiques, financiers, etc. En France, le problème est plus difficile. Nous avons certes les mêmes instruments, nous pourrions faire exactement la même chose, mais ce serait un peu contraire à l'idée d'égalité du service public. Tout le monde sait bien que les résultats des écoles, et c'est tout à fait normal, sont inégaux, mais personne n'ose aborder le problème d'une façon aussi directe.

Parmi les questions qui se posent, il y en a une qui est directement liée aux résultats, c'est celle des méthodes d'apprentissage. C'est un problème qui, dès l'instant où la psychologie expérimentale est apparue, à la fin du XIX^e siècle, a passionné les savants, les physiologistes, les médecins, les psychologues : citons par exemple cette querelle qui existe en France depuis cinquante ans, entre les méthodes globale, semi-globale, syllabique, etc, pour l'apprentissage de la lecture. On en trouve l'écho chez Bergson, dans *Matière et mémoire*, au chapitre trois, il fait allusion à des études qui sont conduites en Allemagne sur ce problème. Et Bergson dit, d'ailleurs à juste titre, qu'un lecteur expérimenté saute instantanément de la stratégie qui consiste à deviner, donc de la méthode globale, à la méthode syllabique. Le problème est plutôt de savoir qu'en est-il pour les apprentissages fondamentaux et pour les débuts de l'apprentissage. Dans le système français, il est impossible de le savoir scientifiquement. Pourquoi ? Parce que la méthode syllabique, la méthode traditionnelle, si

vous voulez, dont parlait Monsieur Rossinot, n'est enseignée officiellement dans aucune école, alors que la méthode syllabique disponible est vendue à soixante ou soixante dix mille exemplaires par an. Et quand j'interrogeais de jeunes collègues qui avaient des enfants en classe, ils me disaient compléter leur enseignement avec une méthode syllabique. En revanche, en Grande Bretagne, l'inspection générale vient de rendre un rapport le 4 octobre, où elle donne les résultats d'une comparaison entre l'emploi des méthodes qu'ils appellent *synthetic phonics* (ce que nous appelons la méthode syllabique) et une méthode analytique. Ils ont établi une comparaison entre les écoles utilisant les méthodes traditionnelles et les écoles qui, comme en France, utilisaient une méthode globale. Les résultats comparatifs viennent d'être publiés. Le *Times* du 5 octobre les donnait. Les différences sont impressionnantes. C'est un problème politique très important, parce que l'on sait assez bien que, si un enfant vers onze ans a des difficultés de lecture et d'écriture, il se produit un phénomène que Monsieur Bentolila appelait «le couloir de l'illettrisme». On s'aperçoit, d'après les études faites par la direction de l'évaluation et de la prospective en France, que 80 à 90 % de ceux qui ont des difficultés de lecture et d'écriture à onze ans se retrouvent au moment de la (JAPD) organisée par le ministère des armées comme ayant encore des difficultés dans le même domaine. Cela représente en France, par classe d'âge, environ 85 000 à 90 000 enfants. C'est donc un point très important.

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Peut-on en conclure qu'une méthode est plus opérationnelle que l'autre ?

BERTRAND SAINT-SERNIN

Constamment nous passons de l'une à l'autre ! En fait, on estime qu'il y a pratiquement 70 % des enfants qui, quelle que soit la méthode, apprennent à lire et à écrire sans difficultés. Le problème, ce sont les 30 ou 35 % autres. Je me fonde sur les travaux de grands physiologistes comme Jean-Pierre Changeux et plus encore de Monsieur Pierre Buser, qui est mon confrère à l'Académie des Sciences Morales et Politiques, et qui me faisait remarquer que c'est le problème de la frange d'enfants qui sont les lecteurs les plus fragiles. Pour eux, le choix de la méthode est extrêmement important, et ils n'obtiennent pas les mêmes résultats s'ils emploient une méthode de type syllabique ou une méthode de type globale. La difficulté vient aussi du fait que la méthode globale est dix fois plus attrayante pour les enfants au départ ; lorsqu'à la fin de l'école maternelle, on donne un premier vernis de cette méthode, il est relativement difficile de revenir à l'autre.

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Alors, que peut-on faire ? Car 30 % d'illettrés dans la population, c'est beaucoup !

BERTRAND SAINT-SERNIN

Nous abordons la troisième question que vous m'avez posée. Le hasard fait qu'en quittant l'académie de Nancy, j'ai retrouvé mon poste de professeur à Lille, et dans mon service, j'avais un cours de philosophie à l'école normale d'instituteurs d'Arras. On y parlait du socle commun des élèves, mais on aurait pu aussi bien parler du socle commun de ce qu'a à apprendre un instituteur. Quand on regarde les livres du maître d'il y a quatre-vingts ans, celui du cours moyen, deuxième année, faisait cinq mille pages ; j'ai vu ces manuels qui datent des années 1910-1920, où les leçons étaient très graduelles ; ce qu'il y a de curieux, c'est que les méthodes utilisées dans ces manuels sont celles qu'on emploie aujourd'hui pour apprendre le français à des étrangers, ce que l'on appelle le « français, langue étrangère ». Avec Roger Fauroux, nous parlions de l'Ariège. Je me rappelle qu'étant enfant, avant la guerre de 1939-1945, mes parents m'ont laissé deux mois à l'école primaire d'Orgibet, dans la vallée de Bellongue. J'ai retrouvé, cinquante ans après, une de mes camarades de classe, et je lui ai demandé : combien étions-nous à avoir le français comme langue maternelle dans cette école ? Nous étions deux. Les résultats étaient excellents, mais la méthode d'apprentissage des instituteurs n'était pas du tout celle qui consiste à imaginer que l'enfant est une sorte de petit dieu qu'il faut simplement accompagner. Il y avait quelque chose de beaucoup plus réglé, de beaucoup plus graduel, avec peut-être un côté plus discipliné, avec une régulation du progrès de l'élève beaucoup plus explicite que maintenant, et il semble que cela donnait des résultats. A vrai dire, si l'on consulte l'imaginaire de gens de mon âge ou de plus âgés, ils sont tous persuadés qu'il n'y avait pas d'illettrés ou très peu, que tout le monde apprenait très bien à lire et à écrire. Mais les chiffres manquent. Quand on regarde les rapports des inspecteurs d'académie aux préfets avant la guerre de 1914, on constate que, la plupart du temps, on ne faisait pas de statistiques, sauf en Haute-Garonne et dans quelques départements ; même en Lorraine, il n'y avait pas de statistiques. Les inspecteurs d'académie étaient chargés par le ministère des armées de voir s'il y avait des illettrés parmi les conscrits. La raison en était que depuis 1877, l'armée suisse faisait très attention aux problèmes de lecture et d'écriture parmi les conscrits et qu'on avait reproduit la même chose dans l'armée française. Mais on n'a aucun moyen de savoir ce qui s'est produit, car la classe d'âge de 1914, surtout chez les paysans, a eu 42 % de blessés et de morts.

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Donc, là, on ne sait pas ; mais en 2005, nous savons à peu près quelle est la proportion fantastique d'illettrés, ou de gens qui aujourd'hui, sont en difficulté, compte tenu de la manière dont ils ont appris à lire ou à écrire, dans notre pays, pays où la scolarité est obligatoire jusqu'à seize ans. Je sais qu'une académie n'a pas beaucoup de pouvoir, mais le membre de l'Académie des Sciences morales et politiques que vous êtes peut-il concevoir que cette institution prestigieuse reste les bras ballants devant une situation comme celle-là ?

BERTRAND SAINT-SERNIN

Sur le problème des méthodes d'apprentissage, l'idée d'une comparaison internationale a quand même fait des progrès. Malheureusement, nous découvrons que nous ne sommes pas les meilleurs en Europe et que nous nous situons dans ces domaines des apprentissages fondamentaux au 12^{ème} ou 13^{ème} rang, ce qui n'est pas très brillant. On peut donc dire que l'idée d'une comparaison internationale a fait des progrès, tandis que l'idée d'une comparaison des méthodes d'apprentissage commence à prendre forme dans d'autres pays. La source de confusion est que le lecteur adulte n'a pas du tout le même comportement qu'un enfant qui apprend à lire, et que l'erreur peut venir de ce que nous projetons sur les conditions de l'apprentissage initial ce que nous, comme adultes, nous faisons.

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Monsieur le ministre de l' Education nationale il y a peu, Monsieur Luc Ferry, est-ce qu'il est imaginable de faire du *bench marking* en matière d'éducation nationale dans notre pays, c'est-à-dire d'aller voir ce que font les autres, et d'adopter leur méthode, si elle est meilleure ?

LUC FERRY

Merci de me donner la parole. Je crois que pour l'instant, les comparaisons internationales portent, notamment dans l'enquête Pisa, sur les performances des élèves ; mais sur les raisons pour lesquelles les performances sont plus ou moins bonnes ici ou là, nous sommes assez démunis ; en France, en particulier, nous connaissons mal en vérité, le fonctionnement des systèmes d'éducation étrangers. Il y a relativement peu d'études. Par exemple, la question de savoir pourquoi la Finlande est classée numéro un, très loin devant la France, est assez énigmatique. J'ai regardé de près le dossier et proposé au premier ministre d'envoyer sur place une petite mission pour aller voir sur place pour quelles raisons ce pays est numéro un des performances mondiales en matière de

système éducatif. Si nous connaissons mal ce système, c'est pour deux raisons que je vous indique rapidement : d'abord parce qu'il y a la barrière de la langue et deuxièmement parce qu'il n'y a rien de plus national que les systèmes éducatifs, qui relèvent vraiment du principe de subsidiarité. En revanche, nous connaissons bien les difficultés qui sont à peu près les mêmes partout : les problèmes de violence, les problèmes d'illettrisme. Les difficultés sont très comparables, mais la question de savoir pourquoi cela marche mieux dans un pays que dans un autre, commence tout juste à intéresser les responsables éducatifs et politiques, donc elle est encore assez peu fouillée.

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Cela rejoint un peu la dernière question que je vous avais posée et que nous avons évoqué ensemble précédemment, qui était celle de savoir s'il y a compatibilité entre la formation actuelle des professeurs des écoles et les besoins actuels des jeunes d'aujourd'hui, dans notre monde.

BERTRAND SAINT-SERNIN

Oui. Monsieur Ferry vient de faire une remarque sur le caractère national ou international d'un système d'enseignement. Ce matin, Monsieur Leroy parlait de l'influence des Jésuites sur l'enseignement français. La *ratio studiorum* des Jésuites a été testée dans une quinzaine de pays pendant une période assez longue avant d'être appliquée. De la même façon, quand les universités ont été créées au XII^{ème} siècle, elles le furent en réaction contre les écoles cathédrales, qui étaient des écoles locales, soumises au pouvoir politique ou national. Le problème important qui se pose actuellement, c'est celui de la refondation de quelque chose qui ait un caractère valable sur le plan international, ou en tout cas au niveau européen, bien sûr dans l'enseignement supérieur et dans la recherche, mais probablement aussi à des niveaux élémentaires ou secondaires d'enseignement, dans la mesure où la circulation des personnes s'est accrue considérablement. D'où l'idée d'un curriculum, d'une formation des maîtres et aussi de bases de l'enseignement, qui aient un caractère relativement comparable d'un pays à l'autre. C'est une exigence importante, étant entendu que les traditions nationales et les habitudes jouent, pour mettre une marque incontestable et très profonde sur les différents systèmes.

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Merci. Roger Fauroux, vous aussi connaissez bien Nancy. Vous y avez vécu de 1961 à 1969 comme directeur financier à Pont-à-Mousson, avant de devenir, quelques années plus tard, PDG du groupe Saint-Gobain à Paris. Vous

avez été inspecteur des finances de 1956 à 1961, avec un passage au cabinet de Louis Joxe quand il était ministre de l'éducation nationale, industriel de 1976 à 1986, directeur de l'ENA, ministre de l'industrie, du commerce extérieur et de l'aménagement du territoire, mais aussi maire de votre pays, en province profonde, à Saint-Girons, de 1989 à 1995, chargé de réaliser en 1996 un rapport sur l'école qui porte votre nom, qui fit grand bruit, mais ne fut pas suivi des effets espérés. Vous avez d'ailleurs entrepris à l'époque une véritable croisade pour essayer de faire passer des idées qui avaient du mal à être comprises et à entrer en application. Vous êtes aujourd'hui président du haut-conseil à l'intégration. C'est sur ce point que j'aimerais vous interroger ce soir. Après la disparition du service national, qui était un facteur d'intégration, peut-on considérer aujourd'hui que l'école de la république a pris le relais ?

ROGER FAUROUX

La nomenclature de mes titres m'a paru tellement écrasante que je ne sais pas si je peux encore prendre la parole ! Mais en effet, le problème de la cohésion sociale, c'est un mot qui est à la mode, est un problème qui m'a occupé depuis un certain nombre de mois. Le mot d'ailleurs est étrange. Il est nouveau. Il vient d'entrer dans la nomenclature gouvernementale, puisqu'il fait partie de la titulature du portefeuille du ministre du travail et de la sécurité sociale. Ce n'est pas nécessairement un bon signe, cette élévation d'un problème social au niveau gouvernemental. C'est au moins ambigu, parce que d'un côté on peut bien sûr se féliciter que le gouvernement décide de mettre tous ses efforts et tous ses moyens pour chercher la solution d'un problème, mais d'un autre côté, cela veut dire aussi que le problème a atteint une telle intensité, un tel degré de gravité qu'il sera sûrement difficile de le résoudre, et je crois que c'est le cas.

La chose n'est pas nouvelle. Les pères de la Troisième république, et je parle sous le contrôle de Monsieur Lelièvre, l'avaient mise au premier rang des missions assignées à cette extraordinaire machine qu'était le ministère de l'instruction publique, devenu, avec le même dessein, de manière significative, sous le Front populaire, ministère de l'éducation nationale. Ils se situaient donc à la fois bien sûr dans l'esprit émancipateur des Lumières, mais aussi, je crois qu'on peut le dire, dans la continuité de l'effort considérable qui avait été fait par les congrégations religieuses pendant tout le XIX^{ème} siècle pour éduquer le peuple des campagnes.

Où en sommes-nous maintenant ? Il faut dire d'abord que la fracture sociale dont on parle beaucoup est, à mon avis, infiniment moins béante qu'elle ne l'était au début du XX^{ème} siècle, à la fois entre les ceintures rouges et les villes bourgeoises, et surtout, vous le remarquez, Monsieur le recteur, entre les villes

et les campagnes. Mais à l'intérieur même du domaine industriel, je voudrais rappeler un événement dont Bernard Guerrier de Dumast se souvient peut-être et qui l'avait beaucoup frappé. En 1976, au moment du choc pétrolier, une société comme Pont-à-Mousson s'est trouvée en l'espace de quelques mois absolument privée de commandes et nous avons été obligés de procéder à ce qu'on appelle d'un mot pudique des restructurations. Nous avons pris la résolution de recaser tous les employés que nous étions obligés de licencier. C'est dire que nous ne voulions pas de licenciements «secs». Et nous nous sommes aperçus, à notre grande désolation, qu'un pourcentage non négligeable de nos ouvriers et même des agents de maîtrise étaient *minus instructi*, c'est-à-dire qu'ils étaient totalement illettrés. Ils ne s'en portaient pas plus mal, si je puis dire ; et la société non plus, parce que d'une part les techniques étaient plus frustes qu'elles ne sont aujourd'hui, d'autre part parce qu'ils possédaient un certain nombre de savoir-faire, qui leur tenait lieu de compétences techniques. Et puis, il y avait alors une espèce de connivence, de fraternité, à l'intérieur de la communauté ouvrière, qui faisait qu'on trouvait pour des gens, qui étaient d'un niveau culturel très modeste, un emploi qui leur permettait de vivre, mais qui les empêchait de changer de métier, à un moment où, dans le monde tel qu'il est devenu, cela devenait nécessaire.

Alors, tout ceci pour vous dire que l'éducation nationale, depuis Jules Ferry, a réussi dans sa mission. Aujourd'hui, à l'usine de Pont-à-Mousson, où vous trouvez encore 4 à 5% d'illettrés, personne ne peut entrer s'il n'a un brevet professionnel, c'est-à-dire à la fois un niveau de compétences techniques et un niveau de culture générale qui est infiniment plus élevé que celui de leurs prédécesseurs à une génération près. J'entends aussi mes contemporains s'affliger de ce que l'éducation nationale peine à faire passer le pourcentage des bacheliers dans chaque génération au-delà de 60-63 %, mais dans ma génération, qui est évidemment très lointaine, je crois que le pourcentage des bacheliers devait être de 15 %. Aujourd'hui, nous sommes à 63 %, et cela veut dire quand même quelque chose d'extrêmement positif. Cela dit, j'ai l'impression que ces efforts ont atteint la quasi-totalité de leurs effets et qu'aujourd'hui, suivant une expression qui, hélas, est à la mode, l'ascenseur social est en panne. On assiste à des phénomènes de reproduction du statut social parental qui sont à la fois une injustice sociale et un gaspillage économique tout à fait considérable, parce que l'on bannit un certain nombre de jeunes, dont la valeur humaine est certainement l'égale de celle de nos enfants et petits enfants, mais qui ne sont pas nés dans les bons quartiers des bonnes villes, et qui n'ont donc pas pu fréquenter les bonnes classes des bons lycées. Je crains d'employer un mot un peu trop fort, et qui vous choque, mais nous sommes dans une situation de quasi apartheid. Quand on passait de Johannesburg à Soweto, on franchissait

une frontière invisible et on passait d'un monde à un tiers-monde. Ce n'est pas cela que je veux dire. Quand on franchit le boulevard périphérique de Paris, sauf en ce qui concerne la couleur de peau des habitants, on ne s'aperçoit pas que l'on a changé de monde. Mais l'apartheid est dans les têtes. C'est-à-dire qu'un garçon ou une fille qui sont nés à Goussainville ou à La Courneuve ont vraiment une chance infinitésimale d'entrer à l'ENA. Certes, on peut vivre et être utile à son pays sans être énarque, mais cela signifie tout de même qu'une espèce de fatalité sociale s'attache aujourd'hui à certains enfants, tout à fait indépendamment de leurs qualités, de leurs mérites, de leur volonté d'arriver, en fonction de leur simple lieu de naissance. C'est dire que les trois foyers d'intégration, ou de désintégration sociale que l'on peut citer : le logement, l'école et l'emploi, n'ont fonctionné que pendant toute la première moitié du XX^{ème} siècle. Le constat a souvent été fait ; mais alors, que faire ?

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Vous avez évoqué le fait que dans ces quartiers la chance d'entrer à l'ENA était minuscule. Cependant, il y a eu une tentative, faite aujourd'hui par l'intermédiaire de Sciences Po, qui accepte des élèves qui viennent des quartiers défavorisés. Est-ce que cela marche ? Qu'en pensez-vous ?

ROGER FAUROUX

J'en pense du bien. Tout le monde ne pense pas du bien de cette opération « coup de poing », légèrement provocatrice, mais je pense que dans des situations qui sont scandaleuses, il faut bousculer un certain nombre de principes et d'habitudes anciennes. Le principe de la sélection par les concours est un principe très important, qu'il ne faut pas jeter par-dessus bord sans réflexion, mais je crois que le temps vraiment presse, car les générations actuelles sont beaucoup plus impatientes que ne l'étaient celles de leurs parents ou de leurs grands parents. Je pense que pour répondre à des besoins urgents du temps, il faut des mesures du type de celles qui ont été prises pour Sciences Po. Nous devons d'ailleurs les analyser en détail. Ce qui a été décidé, ce n'est pas d'ouvrir les portes de Sciences Po grandes ouvertes, à la « racaille », c'est simplement de changer les processus de sélection à l'entrée pour les remplacer par d'autres procédés, aussi sévères mais qui relèvent d'une autre nature, qui sont mieux adaptés aux situations actuelles, aux habitudes des candidats. Le pourcentage des reçus par cette voie a été de 15 %, alors que les examens d'entrée à Sciences Po sélectionnent 25 % des candidats. C'est donc une sélection plus sévère, et d'une autre nature. D'autres grandes écoles, en face des mêmes besoins, recherchent d'autres solutions. Par exemple l'ESSEC, constatant elle aussi que son public était héréditairement destiné à entrer à l'ESSEC, a décidé de demander à des

élèves de l'école d'accompagner les jeunes des ZEP qui aspiraient à entrer dans une école de commerce, et le résultat semble bon. Dans ce cas, on maintient le concours dans ses formes, mais on aide des jeunes que rien ne prédestine intellectuellement, socialement, géographiquement à entrer à l'ESSEC, à y entrer sur un pied d'égalité avec les autres.

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Là nous sommes au niveau des grandes écoles. Mais à un niveau plus bas, celui de ce que j'appelle l'école de la république, celle-ci joue-t-elle aujourd'hui son rôle de facteur d'intégration pour les populations que nous venons de définir ?

ROGER FAUROUX

Nous sommes les champions olympiques dans la fabrication des élites, nos écoles sont de grande qualité. Ce que je crains, c'est que ce mode de sélection ne percole à travers tout le système, et en définitive, que le tri ne commence, encore une fois, trop tôt. Nous avons des petits enfants qui ont fait leurs premières écoles primaires et une partie de leur collège aux Etats-Unis. L'éducation américaine n'est pas admirable du tout, loin de là. Mais ce dont j'étais frappé, c'est qu'il n'y avait pas cette espèce de dichotomie, quasiment inscrite dans le marbre chez nous, entre les bons et les mauvais élèves, entre les enfants doués et les cancre. Les maîtres faisaient chaque année, et même plusieurs fois par an, un bilan des capacités des enfants, avec leurs forces et leurs faiblesses, et le soumettait à une discussion avec les parents, les maîtres, et même pour une part, avec les élèves. Dans beaucoup de nos classes, ce type d'examen qui tend à valoriser le bilan de chaque élève est remplacé par un système beaucoup plus brutal, qui est celui du classement. C'est un système qui a ses vertus, bien entendu, parce qu'il entretient l'émulation, mais en même temps, il exclut prématurément des enfants dont les capacités intellectuelle ou les qualités de caractère ne sont pas inférieures à celles des autres, mais qui ont au départ un handicap culturel social, qui les empêche d'accéder rapidement, dans les temps requis, au niveau de leurs petits camarades.

Cela étant dit, il existe des méthodes, qui sont des pistes que je me permets d'indiquer. La première, c'est de mieux orienter. Il existe un procédé assez brutal dans le système scolaire, qui est l'orientation à la fin de la troisième. J'ai rencontré récemment le proviseur d'un grand lycée de banlieue, qui avait à la fois une section générale et technologique, la section noble, et un lycée professionnel. Elle me disait que les enfants d'immigrés représentaient 10 % de la section générale ou technologique et 70 % de la section professionnelle.

C'est très bien d'aller dans une section professionnelle, cela permet d'avoir un métier assez rapidement, mais, ajoutait cette dame, je sais que les conseillers orienteurs, que les conseils d'administration, avec les meilleures intentions du monde, et sans avoir la moindre parcelle de racisme dans leur cervelle, disent aux parents d'enfants, même doués, mais issus de l'immigration : «vous n'avez pas les moyens de financer des études longues pour cet enfant, donc, je vous conseille vivement de lui faire faire des études courtes». Cette méthode est rigoureusement contraire à celle que suivaient les instituteurs ou les conseillers d'arrondissement de la Troisième République. Un des moteurs de la promotion sociale pendant la Troisième République et une bonne partie de la quatrième a été le soin que prenaient les maîtres et les élus à des niveaux modestes –la fonction de conseiller d'arrondissement a disparu aujourd'hui- de détecter les meilleurs élèves dans les écoles primaires et de les acheminer, par des voies qui étaient appropriées pour cela, vers les plus hautes fonctions. C'est la martingale Pompidou : un grand-père paysan, un père instituteur ou éventuellement sous-officier, ou encore agent de maîtrise à la SNCF - c'étaient les trois grandes institutions intégratives : l'armée, l'éducation, la SNCF ou les autres grands services publics - et le petit-fils devenait président de la république ! Certes, ce n'était pas toujours le cas, mais ce qui est sûr, c'est qu'un très grand nombre de nos notables actuels sont héritiers de ce processus, parfois en une génération, plus souvent en trois, parfois plus longtemps. Je crains que cette espèce de mécanique, qui est absolument indispensable dans une société, ne soit encrassée ou en tout cas extrêmement ralentie.

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Je vais me tourner à présent vers Monsieur Ferry, que tout le monde connaît et que je n'ai pas besoin de présenter. Il vous appartient maintenant, ayant entendu les trois personnalités qui se sont exprimées et au terme de cette journée de travail que nous avons menée au sein de l'Académie avec un certain nombre de communications se rapportant au XVIII^{ème} siècle, d'essayer de faire une synthèse, et en tout cas de nous rassurer. Vous avez dit, Roger Fauroux : c'est urgent, nous sommes pressés ! Je vous ai demandé, Monsieur Lelièvre : que va-t-il se passer ? il y a un projet de loi, et il ne se passe rien ! Vous avez dit, Bertrand Saint-Sernin, au sujet de l'illettrisme, que l'on pouvait faire des comparaisons et que la France n'était pas particulièrement bien placée. Alors, Monsieur le Ministre, pensez-vous que nous vivons au royaume de l'utopie ? Ou que comme dans le mythe de Sisyphe nous recommençons indéfiniment l'ouvrage sans jamais atteindre le but ? Peut-on vraiment changer quelque chose ?

LUC FERRY

J'avais, Monsieur le Président, réfléchi à la question qui est celle du colloque lui-même, c'est-à-dire à la philosophie de l'éducation au XVIII^{ème} siècle. Mais je range de côté mes armes philosophiques et j'en reviens, puisque vous le souhaitez, à des questions plus concrètes, celles qui ont été évoquées ici : la question du socle commun, la question de l'illettrisme, la question de la cohésion sociale et de l'ascenseur social. Ce sont des questions tellement cruciales, et en vérité tellement difficiles, quand on entre dans le détail, que nous pourrions, mon voisin Claude Lelièvre et moi, en parler indéfiniment, tellement le sujet est complexe. Je vous propose donc non pas de faire comme si j'avais la solution pour chacun, ou même un mot intelligent pour chacune des questions qui ont été évoquées, mais plutôt de vous dire très directement comment je vois les choses. Je considère premièrement, qu'il existe un certain nombre de points noirs dans le système éducatif français, et je pense qu'un ministre doit s'occuper de ces points noirs, dans le même temps où il laisse en paix les enseignants et les parents pour ce qui va bien. Nous en avons tous assez des réformes qui ne servent absolument à rien ! Ne touchons qu'à ce qui ne va pas bien et laissons le reste en paix ! Je voudrais aborder en outre une deuxième question, celle de la faisabilité, que vous évoquiez également, et que l'on me pose toujours : ce système est-il réformable ? Ce qui ne va pas bien dans le système éducatif consiste en cinq ou six points fondamentaux, et le reste ne va pas si mal que cela.

Premier point, nous en avons parlé, l'illettrisme. Si nous sommes honnêtes sur ce point, nous sommes surpris de voir apparaître un déclin dans le domaine de la maîtrise de la langue, alors que dans les années cinquante ou soixante, on pensait que la question de l'illettrisme, un peu comme celle de l'hygiène, était globalement éradiquée. Ma grand-mère était directrice d'école. Elle était très surprise quand on lui parlait de l'illettrisme, car elle considérait que c'était quelque chose qui avait disparu, comme certaines maladies anciennes. Or, on voit bien, selon l'enquête faite par Claude Thélot, en 1995, que la comparaison des performances des élèves des années vingt et des élèves d'aujourd'hui, est totalement imparable et terriblement significative. On avait retrouvé dix mille copies de certificat d'études corrigées, ce qui est un miracle, puisque normalement ces copies sont détruites et nous avons pu organiser une comparaison entre les élèves d'aujourd'hui et ceux des années vingt, en éliminant évidemment les biais qui faussent la comparaison. C'était allé très loin, puisque par exemple, la France des années vingt étant très rurale, on a tenu compte de cette caractéristique pour avoir un échantillon d'élèves d'aujourd'hui qui tienne compte de cette différence et soit plus rural. On avait évidemment aussi éliminé du programme tout ce qui était désuet. Le résultat est totalement

calamiteux pour les élèves d'aujourd'hui. A l'époque, dans les années vingt, et ceux qui ont mon âge ou un peu plus s'en souviennent, cinq fautes valaient zéro. La moyenne des fautes dans la dictée d'orthographe, c'était cinq fautes, aujourd'hui, c'est dix-sept fautes. Et quand vous regardez les textes, ce sont de petites dictées. Ce qui est très frappant, quand on se fait apporter les copies et qu'on les regarde, c'est que comme dans les SMS ou les «textos» de nos enfants, les mots ne sont pas découpés.

Le deuxième point consiste dans l'augmentation des actes de violence, de ce que l'on appelle les incivilités, mais qui parfois ne sont pas des incivilités, mais des actes qui relèveraient de la correctionnelle, s'il s'agissait d'adultes.

Le troisième point qui ne va pas bien, ce sont les sorties sans diplôme ou sans qualification. Les chiffres exacts sont les suivants : il y a depuis maintenant dix ans, chaque année, entre 150 000 et 160 000 sorties sans qualification ou sans diplômes autres que le brevet des collèges ou le certificat d'études. Les sorties sans qualification, ce sont d'une part les sorties de la voie professionnelle, sans que les gamins aient obtenu le CAP ou le BEP : ils sont près de 60 000. Mais il y en a d'autre part 90 000 ou 100 000 de plus qui sortent de la voie générale sans le baccalauréat, pour l'immense majorité sans rien, et pour quelques-uns simplement avec le brevet ou le certificat d'études. Ce qui fait qu'au total, vous avez chaque année 120 000 gamins qui sortent du système éducatif sans rien du tout et 40 000 autres qui possèdent vaguement un certificat d'études ou un brevet des collèges, qui ne sont évidemment pas des diplômes suffisants pour s'insérer dans la cité.

Le quatrième point concerne la crise des vocations scientifiques. J'ai regardé de très près récemment les données, parce que là encore les chiffres que l'on donne habituellement sont faux. On dit que les vocations scientifiques ont baissé de 25 %, c'est à dire qu'en douze ou quinze ans, il y a eu 25 % de moins d'étudiants en sciences dans les deux premières années. Mais quand vous regardez de près le détail de cette crise des vocations scientifiques, vous vous apercevez que dans les «vraies sciences» (biologie, physique, chimie et mathématiques) la chute est de 40 %. Cela mérite donc véritablement qu'on y jette un regard plus qu'attentif et que l'on réfléchisse à la question des causes de cette crise.

Le dernier point que j'indiquerai, c'est une crise extrêmement préoccupante des vocations au professorat dans le second degré, et c'est peut-être le plus préoccupant de tous à certains égards. Cette baisse des vocations dans le second degré assèche les viviers de recrutement et cela fait par conséquent baisser la qualité du recrutement des professeurs du secondaire, alors qu'on a une très forte augmentation dans le premier degré. Cela s'explique, car on n'a pas au

niveau du primaire les problèmes d'incivilité, de violence, de discipline, alors que dans le second degré, dans 5 à 10 % des établissements, le métier devient parfois insupportable. Si bien que chaque fois qu'une possibilité d'alternative au professorat existe ou se présente, certains professeurs du second degré choisissent la reconversion.

BERNARD GUERRIER DE DUMAST

Au-delà de ces points noirs que vous nous rappelez, quelles sont les perspectives d'avenir, voire les solutions et remèdes que vous pourriez nous proposer, afin de nous rassurer ?

LUC FERRY

Je voudrais dire, tout en répondant à votre question, qu'il y a d'abord une question de méthode à repenser. En effet, il semble que l'on soit toujours dans l'attente d'une mythique «Grande Réforme», qui pourrait d'un seul coup solutionner tous les maux de l'école. Or, je crois beaucoup plus, et l'expérience le démontre, à quelques réformes clés, circonscrites, mais prioritaires. La prolifération des circulaires, que d'aucuns qualifient de «harcèlement textuel», n'a jamais rien résolu et le flot ininterrompu des tentatives de réforme suscite, selon les cas, chez les enseignants, attentisme, scepticisme et au final, découragement. Il importe donc d'éviter les effets d'annonce, de favoriser la déconcentration des initiatives et des responsabilités, c'est-à-dire de promouvoir un nouveau mode de gouvernance fondé sur la valorisation de l'initiative locale et la recherche de la qualité.

Ensuite, il faut reprendre point par point le diagnostic que je vous ai livré : illettrisme, incivilités, échec scolaire, etc. Lutter contre la fracture scolaire, c'est d'abord tout mettre en œuvre pour prévenir l'illettrisme. Cela passe prioritairement par la nécessité de centrer l'enseignement sur l'exercice de la lecture et de l'écriture, car il s'agit bien là des fondamentaux que nous évoquions tout à l'heure. D'autre part, la prévention de l'illettrisme passe, notamment pour les élèves les plus défavorisés, par un accompagnement en dehors du temps scolaire que certaines familles ne sont pas en mesure d'assurer. Par ailleurs, et c'est le deuxième aspect, si la fracture scolaire se constitue au moment des premiers apprentissages, elle s'approfondit au collège. Il faut donc tout à la fois diversifier les parcours au collège et permettre à tous ceux qui le souhaitent, tout en restant des collégiens, de découvrir des métiers de manière plus précoce, grâce notamment au savoir faire de nos lycées professionnels. Afin de revaloriser la voie professionnelle et permettre à tous les élèves d'entrer dans un parcours de réussite réelle, il est donc important d'agir en amont du lycée

professionnel, par la mise en place au niveau du collège de dispositifs d'alternance et de nouvelles modalités d'information et d'orientation ; mais aussi de montrer clairement en aval, notamment grâce au lycée des métiers, que la voie professionnelle constitue une voie d'excellence qui peut se prolonger par des études dans l'enseignement supérieur.

La recherche d'un meilleur équilibre entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel passe également par le renforcement du socle commun des connaissances et des savoir-faire attendus en fin de collège, dont il reviendra au nouveau brevet de sanctionner l'acquisition. Il m'apparaît en effet nécessaire de favoriser l'existence de passerelles à tous les niveaux. Pour cela, il faut rapprocher les univers culturels du collège et du lycée professionnel, en rénovant l'enseignement technologique au sein du premier, et en renforçant l'enseignement général dans le cadre du second.

L'autre point important est bien entendu la lutte contre les incivilités et d'une manière générale, toutes les formes de violence, verbales, physiques, qui touchent non seulement le corps enseignant, mais aussi les élèves eux-mêmes. Il importe donc, si nous voulons que l'école puisse redevenir le lieu de la transmission et de l'apprentissage des connaissances et des savoir-faire qu'elle n'aurait jamais dû cesser d'être, de restaurer l'autorité. Cela passe évidemment par des sanctions efficaces, adaptées à la situation présente. Il est, par exemple, nécessaire que les élèves les plus violents, que les punitions traditionnelles n'effraient plus, soient mis à l'écart dans des «classes-relais».

Il est un autre point majeur : remédier à l'échec scolaire, notamment dans le cas des étudiants en premier cycle universitaire. Cela veut dire faire en sorte de mieux orienter ces étudiants, dont on sait que beaucoup ne parviennent pas à franchir le cap du DEUG, faute d'avoir été bien aiguillés dans la filière de leur choix. L'autre raison de cet échec consiste dans leur faible niveau en culture générale, tant dans le domaine des humanités que dans celui des sciences, c'est-à-dire le manque des repères culturels indispensables pour replacer les connaissances enseignées dans un cadre où elles prennent du sens. Il est donc primordial de mettre en place au sein des premiers cycles universitaires des cours de culture générale, non pas indépendants de la spécialité dans laquelle l'étudiant a choisi de s'orienter, mais conçus au contraire en fonction de celle-ci, de manière à la situer dans son contexte culturel et épistémologique.

Pour résumer mon propos, je dirai donc qu'en luttant efficacement contre l'illettrisme, en diversifiant le modèle uniforme qui empêche les adolescents qui s'ennuient au collège de trouver leur voie, en leur donnant la possibilité, au moyen de l'alternance, de renouer avec la réussite et le goût d'apprendre, nous pourrons endiguer l'hostilité envers l'institution que génère l'échec scolaire.

Sur un deuxième plan, et j'ai bien conscience qu'il s'agit là de chantiers de grande envergure, il est tout à fait essentiel, si nous voulons maintenir le niveau d'excellence qui a longtemps été celui du système éducatif en France, de rénover l'outil pédagogique, c'est-à-dire de repenser la formation des maîtres à l'IUFM, en centrant leur formation sur les connaissances qu'ils auront à enseigner et en développant l'alternance entre la pratique de la classe et la formation théorique. De même est-il fondamental d'offrir davantage d'autonomie aux universités, à l'instar de ce qui se pratique dans les autres pays européens. Cela passe par une autonomie de gestion budgétaire et l'appel à des financements nouveaux, publics et privés, dans le même temps où, naturellement, l'état continuera à être garant de la valeur des diplômes nationaux.

Enfin, et cela me tient particulièrement à cœur, il y a nécessité de remédier à la crise des vocations scientifiques, de revaloriser la place de la science à l'école et dans la cité, notamment en développant les cours de technologie et les contacts entre les professeurs de sciences et les laboratoires, afin d'organiser des cours appliqués à des expériences *in situ*.

Ce faisceau de propositions me semble correspondre à ce que l'on pourrait appeler les «nouvelles Lumières», qui portent en elles l'exigence de l'idéal démocratique, dont l'éducation est la pierre angulaire. C'est pour cela qu'il est impossible de séparer la conception républicaine de l'école d'une pédagogie du travail. C'est en m'appuyant sur des convictions qu'il m'a semblé souhaitable de viser un recentrage de notre école sur ses missions fondamentales, et notamment, sur la transmission des savoirs de base.

Car ne l'oublions pas, par-delà la réussite individuelle, la finalité ultime de l'éducation, c'est de permettre à tous les enfants d'entrer dans un monde commun, le monde des adultes qu'ils auront bientôt à habiter et, eux aussi, à transformer et à enrichir.