

OBSERVATIONS prononcées à la suite de la communication de Christian Forestier
(séance du lundi 6 février 2017)

Yvon Gattaz : J'ai été un peu inquiet en écoutant votre exposé, car je ne voyais pas arriver le mot « apprentissage ». Vous avez sauvé votre communication à la fin, par bonheur, en y faisant mention. Car nous employeurs cherchons des emplois qualifiés pour des métiers également qualifiés. L'instruction et l'éducation sont importantes ; ce n'est pas un fils et petit-fils d'enseignants qui vous dira le contraire. Mais en tant qu'employeur, j'ai également d'autres préoccupations. Vous avez parlé des 20 % de jeunes qui sortent de l'école en situation d'échec total. Un terme qu'on emploie beaucoup actuellement est celui de NEET, un mot anglais qui désigne des jeunes qui ne sont ni scolarisés, ni employés, ni stagiaires, pas même inscrits à l'ANPE, comme s'ils avaient disparu. L'Insee les évalue à 234 000. Mais si on ajoute les jeunes qui ne recherchent pas d'emploi, et il y en a malheureusement un certain nombre, nous arrivons, à Jeunesse et Entreprises, à un chiffre de 400 000 jeunes dont on ne sait pas où ils sont, ce qu'ils font, de quoi ils vivent, et qui semblent n'avoir aucune ambition. D'après nos dernières statistiques, sur 11 630 000 jeunes de 15 à 29 ans, 1 747 000 sont de vrais chômeurs déclarés. 4 281 000 font des études, et il n'y en a que 4,9 millions d'employés.

Mais, alors que nous disons que de nombreux jeunes au chômage ne trouveront pas d'emplois, des entreprises ont des emplois disponibles. Nous avons des métiers « en tension ». Je n'aime pas beaucoup cette expression, mais elle désigne une réalité indiscutable. Ainsi, dans la mécanique, nombreux sont les métiers qui ne trouvent pas preneur : décolleteur, rectifieur, tourneur-fraiseur, soudeur, chaudronnier. On fait venir des chaudronniers partout, même dans les chantiers navals. Nous qui avons une usine à Dôle, d'usinage de précision, nous sommes obligés de les faire venir de Suisse. Citons aussi les métiers du BTP, ou de l'hôtellerie-restauration. On en trouve même, curieusement, dans le numérique. Je ne vous dirais pas le nombre de ces métiers « en tension », mais on parle de 400 000, soit des chiffres identiques à ceux des NEET.

C'est une piste, car on ne sait pas, pour l'instant, comment remédier à ce drame du chômage des jeunes. Jeunesse et Entreprises, qui travaille beaucoup, comme vous le savez, avec Agir pour l'École, s'y emploie depuis 30 ans, mais le problème n'est pas moins difficile à résoudre : comment faire pour tirer de l'enfer ces 20 % perdus ?

Que pensez-vous que nous pourrions faire pour essayer de tirer d'affaire ces jeunes, que ce soit par l'apprentissage ou une autre voie ? Que l'apprentissage soit fait en école ou en entreprise, ou même qu'on n'emploie pas le terme, tout cela est secondaire. Le tout, c'est que ces jeunes soient suffisamment qualifiés pour avoir un métier dans le plein emploi.

Réponse : Il n'y a pas de solution miracle, mais vous le savez bien je suis un partisan résolu de l'apprentissage. Aujourd'hui, je me sens moins mal à l'aise, mais fut une époque où nous n'étions pas très nombreux, parmi les responsables de l'Éducation nationale, à défendre la pédagogie *in vivo* plutôt qu'*in vitro*. Je pense malgré tout que l'urgence est la maîtrise des fondamentaux. On ne peut pas conserver 20 % de jeunes qui ne savent pas lire à la fin de l'école primaire et donc pas non plus à quinze ans. Je n'aurais pas été aussi affirmatif il y a encore quatre ou cinq ans.

Aujourd'hui on sait qu'il est possible, en un quinquennat, de diviser ce nombre par deux. Pas d'un coût de baguette magique, pas en six mois, mais en un quinquennat. Cela ne coûte pas cher de surcroît – ce n'est pas un problème d'argent, mais d'abord de mobilisation, de conviction, et à condition de mettre fin à des débats stériles. Si au lieu de 20 % d'élèves d'une classe d'âge ne sachant ni lire ni écrire ni compter à 15 ans nous n'en avons que 10 % voire 7 %, il serait beaucoup plus facile de construire l'apprentissage. Vous ne ferez pas un chaudronnier avec quelqu'un qui ne maîtrise pas le calcul.

*
* *

Jean-Robert Pitte : Je partage totalement votre point de vue sur le caractère dramatique du conservatisme du milieu de l'Éducation nationale. Sans doute une plus grande décentralisation et des liens plus forts avec les milieux professionnels en général faciliteraient-ils les choses, comme vous l'indiquez. Vous avez parlé d'évaluation : je suis aussi entièrement d'accord sur ce point. Cependant, nous avons fait l'expérience la semaine dernière, dans cette Académie, de résistances sur ce point à l'occasion d'une évaluation indépendante, celle des manuels de Sciences économiques et sociales, qui nous a valu un tir à boulets rouges de la part d'une grande partie de la presse et de l'Association des professeurs de Sciences économiques et sociale. Et pourtant cette étude avait été réalisée par des experts internationaux, qui n'étaient nullement mêlés au système français. Le jugement qu'ils ont porté sur ces manuels était dans l'ensemble sévère, il est vrai, mais pas autant qu'il y a huit ans, lors de la première évaluation. Or, rien n'a été retenu de la part des principaux intéressés. L'évaluation indépendante est sans doute ce qu'il y a de plus difficile à faire admettre en France, alors que dans de nombreux pays elle est passée dans les mœurs.

Vous dites que l'apprentissage se développe beaucoup à l'université. Mon expérience de président d'université à Paris-Sorbonne est que nous avons une seule licence professionnelle en apprentissage pour 25 000 étudiants. Avec 25 étudiants par an, elle était très mal vue des collègues. Celle qui dirigeait cette licence, qui est désormais à la retraite, n'a jamais eu d'avancement car on considérait que ce n'était pas sérieux de s'occuper d'une licence professionnelle à la Sorbonne. Dans certaines universités de province, on a fait de gros efforts – je pense à La Rochelle et à quelques autres – mais dans les universités des grandes villes (Paris, Marseille, Lyon, Strasbourg...) c'est beaucoup plus difficile, sauf peut-être dans les disciplines qui relèvent davantage des sciences de l'ingénieur.

Je suis enfin très frappé de la différence entre les propos des politiques ou des hauts fonctionnaires en privé ou dans des enceintes comme celle-ci sur la nécessaire réforme du système éducatif et la terreur qui les saisit lorsqu'ils arrivent au pouvoir et qu'ils doivent traiter ces dossiers. J'ai le souvenir, en 2007, d'avoir dit à Valérie Pécresse que sa réforme n'allait pas assez loin pour l'université ; elle m'avait répondu que si elle m'écoutait, elle aurait tous les étudiants dans la rue. Par conséquent, on a fait une réforme « acceptable » mais qui ne va pas au fond. Comme vous le savez, l'autonomie n'est pas réellement exercée par les établissements universitaires aujourd'hui. Ils ont la possibilité de le faire, mais ils sont cadennassés par un certain nombre d'*a priori* et de blocages idéologiques (venus de l'UNEF, du SNESUP, des syndicats de personnels administratifs) qui les empêchent d'aller aussi loin qu'ils le pourraient et même que le leur permet la loi.

Pourquoi laisse-t-on l'université continuer à organiser des filières générales dont les universitaires eux-mêmes savent pertinemment qu'elles offrent très peu de débouchés ? Ayant présidé une université d'humanités, je suis bien placé pour savoir qu'il est formidable de proposer des cours de latin, de grec, d'allemand, de philosophie, d'histoire ou de sociologie, mais que si on ne suit pas à côté d'autres enseignements en droit ou en gestion, on a peu de chances de trouver un emploi à la sortie, à moins d'être au niveau de remplacer ses maîtres à l'université. Dès lors, pourquoi laisse-t-on, sans jamais y toucher, l'université continuer à aller droit dans le mur avec des formations générales sans débouché ? Pourquoi ne développe-t-on pas davantage les BTS, les IUT ou les licences professionnelles ? On ne compte que deux IUT dans l'académie de Paris, et lorsque j'ai voulu en créer un avec l'aide de la ville de Paris, on m'a ri au nez. Certes, toutes ces formations sont aujourd'hui des filières sélectives qui coûtent plus cher, mais dont on sait qu'elles offrent des débouchés aux étudiants. On répond qu'on n'a pas d'argent, sauf qu'Yvon Gattaz pourrait nous le dire : les milieux professionnels seraient sans doute prêts, si on les associait davantage, à financer une partie de ces formations puisqu'ils ont besoin de gens bien formés, techniquement prêts, surtout grâce à l'apprentissage, à rentrer dans la vie professionnelle là où il y a des métiers.

Réponse : La CPU vient d'élire à sa tête Gilles Roussel, président de l'université qui présente le plus fort taux d'apprentis, celle de Marne-la-Vallée. 20 à 30 % des étudiants y sont apprentis et c'est le cas depuis le début. Il se trouve que j'étais recteur de l'académie de Créteil quand on a créé cette université de Marne-la-Vallée avec Daniel Laurent et dès le début l'apprentissage y a été développé. Le fait montre que le paysage a bougé. La loi de 2007 y est pour beaucoup, mais pas uniquement. Je me souviens d'un débat que j'avais eu à France Culture en 2003 ou 2004 sur la professionnalisation. Deux collègues, dont j'ai oublié le nom, avaient sorti un livre, afin d'expliquer pourquoi l'université ne pouvait pas être impliquée dans une politique de professionnalisation. C'était il y a dix ans. Aujourd'hui, je pense que la plupart de nos collègues auraient du mal à écrire un tel ouvrage, en tout cas je l'espère.

Vous avez raison sur un point que je ne m'explique pas, et pourtant je le devrais parce que j'ai été au contact de tous les ministres depuis longtemps. Il me semble que les craintes des responsables politiques sont exagérées par rapport aux capacités de réaction supposées du terrain. Des maladroites ont été commises dans le passé par différents ministres, mais je suis persuadé que le milieu de l'éducation est plus réceptif qu'on ne le croit pourvu que l'on s'y prenne différemment. Le milieu souffre. Aujourd'hui, je pense qu'il n'est pas un enseignant responsable qui ne se soit pas demandeur de changements. Les conditions d'enseignement sont devenues dans certains quartiers très difficiles ; tous les enseignants méritent le respect mais ceux qui enseignent dans certains établissements sont vraiment demandeurs de changements profonds d'un système qu'ils considèrent à juste raison construit pour des élèves plus favorisés que les leurs.

Autre exemple d'évolution : une chose vient de se produire, qui est passée inaperçue et que je viens moi-même de découvrir à la faveur d'un rapport de l'Inspection générale. Aujourd'hui, l'enseignement supérieur privé accueille 20 % des étudiants, soit au même niveau que l'enseignement secondaire, ce qui n'est pas négligeable, et révélateur des attentes sociétales. Je pense que c'est globalement plutôt une bonne chose, car si demain on fermait ces établissements, on ne saurait où trouver une place ailleurs pour leurs étudiants. Vous savez par ailleurs que l'enseignement supérieur privé est très professionnalisé. Il reste bien évidemment à

s'assurer de la qualité des formations dispensées dès lors qu'elles concourent au service public de l'enseignement supérieur. On est dans une situation tout à fait comparable à celle des enseignements scolaires.

Je suis rentré dans l'enseignement supérieur avant 1968. Quand je regarde, tout a bougé depuis 1968, sauf la gestion des enseignements. J'ai siégé au CNU du temps où il s'appelait le CCU, pendant dix ans, dans ma spécialité des sciences de l'ingénieur. Je retrouve aujourd'hui les problèmes qui se posaient déjà à l'époque. J'ai présidé un établissement atypique, le CNAM, et où pourtant le poids de l'académique reste malgré tout important, en dépit des vues originelles de ses fondateurs. Cela fait des années désormais que les professeurs du CNAM sont recrutés majoritairement sur des bases purement académiques, à l'exception toutefois de quelques uns.

Alors, faut-il considérer la bouteille à moitié vide ou à moitié pleine ? Il reste des progrès à faire, mais je crois que cela bouge dans le bon sens.

*
* *

Haim Korsia : J'ai été sensible à votre remarque sur la mobilité des professeurs, parce que la capacité qu'a un chef d'établissement de gérer son corps professoral joue pour beaucoup dans la qualité de l'établissement. On sait que ce n'est pas possible aujourd'hui. Or, c'est un point que je tiens pour essentiel, parce qu'il répond à une réflexion des Maximes des Pères qui disent que la récompense vient en fonction des efforts. Ou comme l'écrit bien plus joliment Restif de la Bretonne : « Le travail produit des inégalités justes ». L'obsession de l'inégalité oublie l'équité. Les résultats diffèrent en fonction des établissements, mais c'est aussi le résultat d'un travail différent. C'est le principe même des lycées, des collèges, et mêmes pourquoi pas des écoles primaires d'excellence : pas forcément faire assimiler plus de connaissances mais ouvrir de nouveaux espaces à des élèves motivés en leur apprenant à apprendre. Je répondrai d'ailleurs dans le même sens à la question d'Yvon Gattaz : l'apprentissage ne doit pas être confié à l'école ou à l'entreprise mais aux deux, parce que l'école ouvre à la connaissance et l'entreprise apprend une technicité.

Je crois beaucoup à cette idée d'effort et de récompense des efforts, qui est difficile à inculquer à des enfants – je le vois bien avec les miens. Mais je me dis que cela paraît parfois aussi difficile à inculquer à des professeurs. Vous dites qu'il est impossible de supprimer des ZEP : présentée sous cet angle, la mesure est effectivement inapplicable. Mais si vous déclarez que tout est prioritaire, que vous rendez chaque enfant de la République prioritaire et donc que vous ne mettez pas plus de moyens à tel endroit pour des questions géographiques mais là où les jeunes acceptent des efforts et une forme de mobilité, vous pouvez être compris. On le voit avec les résultats extraordinaires des internats d'excellence. Dès que quelqu'un accepte, si j'osais l'expression, de « sortir de son Égypte », autrement dit de s'ouvrir au monde, à ce moment-là cela peut fonctionner.

Vous avez parlé du Québec. Je me suis toujours étonné du fait que quand on amène nos enfants à l'école, on leur dit : « Travaille bien. » À un moment, ma fille avait une directrice qui venait du Québec. Elle m'avait fait cette réflexion : « Chez nous au Québec, quand on amène nos enfants, on leur dit : "Have a fun." » Nous voyons l'école comme le début du travail, ce qui dans notre conscience collective correspond au début de l'asservissement, alors que les Québécois voient le travail comme le début de l'enchantement de la vie. Peut-être devrions-nous travailler,

certes sur des méthodes, mais sur la valorisation et sur le réenchantement de l'activité professionnelle, pour montrer que l'école ouvre le chemin des possibles.

Réponse : J'ai envie de répondre sur deux plans. Sur les critères, je suis assez d'accord : on a dérivé. La circulaire de création des ZEP, dans un climat d'hostilité majeure puisque seule la CFDT portait le projet, mentionnait trois conditions indispensables à la déclaration en zone d'éducation prioritaire : la concentration excessive d'échec scolaire, l'existence d'un projet pédagogique déposé par les enseignants de la zone, projet qui les engageait (cette condition a totalement disparu), et un engagement des partenaires de l'école, et notamment des collectivités territoriales. Notez, pour la petite histoire, qu'à mon arrivée au rectorat de Créteil en 1988, j'ai découvert avec stupeur que la Seine-Saint-Denis était le département avec le taux d'élèves en ZEP le plus faible de France, à cause du refus d'engagement des collectivités locales. Le Parti communiste s'opposait alors à ce qu'il considérait comme un transfert de charges. Et la situation était presque la même dans le Val-de-Marne.

C'est pour cela qu'aujourd'hui je serais assez d'accord avec vous. J'avais moi-même essayé de tester à la fin de mon mandat à Versailles non pas la disparition des ZEP mais plutôt la généralisation d'une allocation de moyens plus proche des réalités. La dotation de chaque établissement devrait agréger trois ensembles de critères : une dotation de base, incompressible dépendant de critères nationaux, une modulation en fonction des catégories sociales des élèves et enfin la prise en compte du projet de l'établissement dans son environnement, tout ceci sur une base contractuelle pluriannuelle. Il reste ensuite à donner à l'établissement une large autonomie dans l'utilisation de cette dotation globale car il y a donc bien un effet d'établissement qui devrait être mieux pris en compte.

Sur le recrutement des enseignants, les directions ne sont en rien, aujourd'hui, associées au recrutement de leur personnel. Théoriquement, un proviseur de lycée n'est même pas consulté sur le recrutement de son adjoint. Il y a des recteurs qui font en sorte que cela se fasse, mais réglementairement ils n'y sont pas obligés. Pour autant, ce sera très compliqué d'arriver à un modèle de type finlandais et je ne sais pas si nous sommes mûrs pour cela, mais des marges de progrès importantes existent.

S'agissant de l'échec, là aussi il y a un point important. PISA, qui ne mesure pas seulement les performances, a montré que les élèves français sont ceux qui vont à l'école le plus à reculons. La première fois que je suis revenu de Finlande, lorsque c'était le pèlerinage obligé pour toute personne réfléchissant aux questions d'éducation, un journaliste m'a demandé ce que j'avais appris. J'ai répondu que si j'étais élève en Finlande je serai peut être en échec ; c'était de l'humour, bien évidemment, destiné à faire comprendre que quand vous êtes en échec scolaire en Finlande, tout le monde s'occupe de vous. L'élève qui est en échec devient le centre de la classe. En France, on lui mettait il n'y a pas si longtemps un bonnet d'âne et on le collait au fond de la classe. Chez nous c'est d'abord l'élève qui est responsable de son échec, et l'institution ne se remet pas en cause. Chez nos collègues finlandais, c'est l'institution qui se remet en cause : que n'avons-nous pas fait ? Je traduis en termes très schématiques, mais les approches sont tout de même différentes.

Pour revenir au Québec, je vous livre une remarque significative. Qu'est-ce qui différencie un professeur français d'un professeur québécois ? Quand vous rencontrez un professeur québécois, il vous dit qu'il est professeur au collège Champlain. Un professeur français vous dira qu'il est professeur de mathématiques. L'un appartient à un établissement, l'autre à une discipline.

*
* *

Rémi Brague : Ma question sera, d'une certaine manière, l'inverse de celle de Jean-Robert Pitte, puisqu'elle porte sur le baccalauréat. J'ai été professeur de classes terminales, puis professeur d'université, donc j'ai vu un peu les deux côtés de la chose. C'est un secret de Polichinelle aujourd'hui de dire que le baccalauréat est une mascarade. Je ne veux pas faire ressortir le serpent de mer de la baisse de niveau, mais je fais allusion à un fait bien connu : le taux de décrochage des étudiants en première année d'université est très élevé, parce qu'ils se rendent compte qu'ils n'ont pas les moyens intellectuels de suivre une formation dans l'enseignement supérieur, comme on le leur avait fait croire. Cela veut dire qu'on leur a volé un an, parfois deux ans de leur vie à un moment de celle-ci où cela n'est pas rien. Et pourtant, si on refaisait du baccalauréat un examen qui garantit l'aptitude à suivre un enseignement supérieur, on aurait le lendemain de la prise d'une telle mesure des millions de personnes dans la rue qui crieraient à l'élitisme. Comment pourrait-on faire pour que cesse une telle situation ?

Réponse : J'ai volontairement fait le choix de parler de l'échec lourd, c'est-à-dire des sorties sans diplôme, car j'aimerais en faire une grande cause nationale. J'ai l'intime conviction en effet que ce problème, qui n'est pas celui de l'échec au baccalauréat, n'est pas intégré dans l'opinion publique, ni même par la majorité des politiques.

Pour revenir au baccalauréat, pour comprendre le problème, il faut avoir en tête deux périodes. De 1945 à 1965, le taux de bacheliers par génération a été multiplié par quatre. Il y a eu alors de la démocratisation. Mais ceci s'est fait uniquement avec le baccalauréat général, le seul qui existait alors. Suit une période de stagnation, avant qu'on reparte à la hausse entre 1985 et 1995. En dix ans, la proportion des bacheliers par génération a alors doublé, soit le même taux de croissance par année qu'entre 1945 et 1995, mais alimenté cette fois-ci par la création du baccalauréat technologique puis du baccalauréat professionnel. Actuellement, le taux des bacheliers généraux est en hausse, mais pendant longtemps il est resté très stable, autour de 30 %, contre 10 à 12 dans les années 1960 : il y a eu croissance, mais qui n'a rien d'exceptionnelle. Par contre ce qui a explosé, c'est le baccalauréat technologique et le baccalauréat professionnel, qui à l'origine n'avait pas la même finalité. Je ne dis pas qu'il ne fallait pas créer ces diplômes, mais l'erreur a été de vouloir faire croire qu'ils ouvraient les mêmes possibilités que le baccalauréat général. Si nous avions un PISA à 18 ans, on s'apercevrait que nos bacheliers généraux, et notamment nos bacheliers S, sont parmi les meilleurs du monde, sauf peut-être l'orthographe. Mais le problème est que notre système d'enseignement supérieur s'est construit d'abord sur l'accueil de ces bacheliers, aujourd'hui minoritaires.

*
* *

Emmanuel Le Roy Ladurie : Est-ce que de nos jours le nombre de journées d'enseignement s'est maintenu ? La durée annuelle d'enseignement est-elle comparable à ce qu'elle était par exemple dans les années 1930 ?

Réponse : La réponse est facile. On a un nombre annuel de jours de classe parmi les plus faibles du monde. On était à 144 jours avant la dernière réforme. Le passage à la semaine de quatre jours a pesé lourd. Tout le monde voulait libérer le samedi matin, contre l'avis des médecins ; le bien être des familles l'a emporté sur l'intérêt des élèves. C'est un fait de société. Mais lorsque le ministre a choisi de supprimer le samedi matin, l'erreur a été de ne pas imposer le mercredi matin. On avait à la fois le nombre d'heures de cours à l'école primaire le plus élevé du monde et le nombre de jours de classe le plus faible du monde. Cherchez l'erreur ! J'ajoute qu'au cours des années depuis nos générations, les élèves ont perdu l'équivalent d'une année d'école primaire !

*
* *

André Vacheron : Vous avez évoqué tout à l'heure la Finlande. Les pays du nord de l'Europe sont effectivement souvent cités en exemple pour la qualité de la formation de leur jeunesse. Or, le chômage des jeunes en Suède est nettement plus élevé qu'en Norvège, avec des systèmes éducatifs assez voisins et très convenables. Comment expliquez-vous cette différence ?

Réponse : La question est excellente et elle me préoccupe depuis longtemps. J'y ai fait une vague allusion pour dire que la question des invariants de la réussite scolaire est complexe. Les quatre pays d'Europe du nord, Finlande, Suède, Norvège et Danemark, ont des systèmes peu ou prou comparables mais des résultats très différents. La Finlande fait la course en tête, la Suède en revanche a aujourd'hui dans PISA des résultats inférieurs aux nôtres. Je n'ai pas d'explication spontanée. La seule chose qu'on puisse avancer, et qu'on m'ait dite, c'est qu'en Finlande le statut social de l'enseignant est plus élevé. C'est un marqueur social positif, ce qui n'est pas le cas en Suède ou en Norvège.

*
* *

Mireille Delmas-Marty : Je voudrais vous poser deux questions.

À propos d'Internet : aggrave-t-il les problèmes, peut-il au contraire contribuer à la recherche d'une solution, ou bien peut-être joue-t-il dans les deux sens ?

Par ailleurs, vous avez parlé à la fin de votre communication des sciences cognitives. Quel usage en attend-t-on ? Une participation à la description et au bilan ? Ou bien ouvrent-elles vers de nouvelles perspectives de formation ? Et dans ce dernier cas, dans quel sens utilise-t-on les connaissances données par les sciences cognitives ? Pour améliorer la pensée conforme ? Ou pour améliorer la pensée critique ? Vous connaissez sans doute le travail récent d'Olivier Houdé intitulé *Apprendre à résister*, qui montre comment on peut mettre en place des mécanismes de résistance aux pulsions immédiates et comment on peut dans ce sens développer chez l'enfant, très jeune, la pensée critique.

Réponse : Sur Internet, ma réponse ne sera guère originale. Cela dépend de ce qu'on veut en faire. La France n'a pas pris beaucoup d'avance sur le sujet. Un gros travail est actuellement accompli, notamment par Jean-Marc Monteil, chargé d'une mission sur le numérique dans l'Éducation nationale. Personne ne peut contester que le numérique prendra de plus en plus de place dans l'acte pédagogique. Je ne crois

pas du tout à ce mouvement né aux États-Unis qui prétend au contraire qu'il faudrait établir un cordon sanitaire autour du numérique pour protéger nos enfants, ne serait-ce que parce que c'est trop tard. Reste que nous n'avons pas pris la dimension de cette révolution, notamment dans la formation des maîtres. Jusqu'à ces derniers temps, on était un peu à la merci du volontariat et de l'engagement individuel des enseignants. Aujourd'hui, il y a des tentatives plus que sérieuses d'avoir une vraie politique. Le problème, c'est qu'on pense encore trop souvent qu'une politique dans le numérique consiste à équiper. Aujourd'hui, équiper les collégiens ou les élèves des écoles primaires en tablettes numériques, ce n'est vraiment pas un investissement insupportable. Utiliser les tablettes numériques et l'informatique en général pour interférer avec les apprentissages, voilà qui est autrement plus complexe et important. « Agir pour l'école » a des dispositifs d'apprentissage de la lecture par tablettes : c'est passionnant. J'ai fait l'expérience avec mes petits-enfants ; ils étaient plus à l'aise que moi.

Cet exemple d'utilisation intelligente du numérique fait le lien avec les sciences cognitives. Interrogez quelqu'un comme Stanislas Dehaene : un article du *Monde* dans lequel il affirmait il y a deux ou trois ans qu'on pouvait apprendre à lire à tout le monde ne lui a pas valu que des amis. Son propos était peut-être un peu excessif, mais les expériences menées à « Agir pour l'école » ont montré qu'on pouvait effectivement améliorer, d'une façon considérable, l'apprentissage de la lecture par des méthodes adaptées. Cela remet en cause un tabou qui est utilisé très souvent par les enseignants ou par ceux qui veulent parler en leur nom qui est la liberté pédagogique. Je considère globalement la loi de 2005 comme une bonne loi, mais je regrette que l'on se soit cru obligé d'y garantir la liberté pédagogique des enseignants. Tout dépend ce que l'on appelle liberté pédagogique, mais aujourd'hui laisser à l'enseignant le libre choix de la méthode d'apprentissage de la lecture, c'est un peu criminel.

*
* *

Chantal Delsol : Au cours de mes quatre ou cinq dernières années d'enseignement, je me suis rendu compte qu'en master (c'est-à-dire bac + 4 ou bac + 5), environ 50 % de mes étudiants en sciences politiques et philosophie politique n'avaient jamais véritablement lu un livre et n'avaient aucune intention d'en lire un. Un tel manque de curiosité intellectuelle est angoissant. J'ai essayé d'en comprendre les raisons en les interrogeant et je me suis rendu compte que la moitié d'entre eux avait demandé en priorité un IUT qui leur avait été refusé et qu'à défaut on leur avait conseillé d'aller en sociologie ou psychologie, des matières où on peut toujours bredouiller une réponse. Et ils étaient arrivés jusqu'en master de philosophie politique, poussés d'une année à l'autre parce qu'on n'a pratiquement pas le droit de les faire redoubler. C'est ce que je qualifie, comme Rémi Brague, de vol de vie. Je ne parle pas d'une baisse de niveau : on compte encore 2 à 3 % d'étudiants qui ont une véritable curiosité intellectuelle, mais ils sont noyés au milieu d'une masse de jeunes gens qui ne sont pas à leur place.

Je propose une réponse, et je vous demande ce que vous en pensez : il me semble qu'il faudrait ouvrir des IUT et fermer des masters, mais pour cela persuader des professeurs de master de donner des cours en IUT. Et j'en viens à ce que vous avez déclaré à propos de l'autonomie : autant ce que je viens de dire est impossible aujourd'hui, autant ce serait envisageable dans le cadre d'universités autonomes où

un président pourrait faire en sorte que ses enseignants donnent, par exemple, 30 % de leur charge d'enseignement en IUT. Qu'en pensez-vous ?

Réponse : J'ai vécu l'aventure des IUT à 21 ans, lorsque s'ouvrait l'IUT de Saint-Étienne : je venais d'être diplômé et j'y ai été recruté. C'était la toute première génération des IUT, à l'époque où ils n'attiraient personne. Je me suis intéressé aux textes qui ont fondé les IUT, après le colloque de Caen, en 1966. Si vous lisez l'exposé des motifs du décret créant les IUT, vous vous apercevez que le législateur voulait faire des IUT le modèle dominant du premier cycle. Il était prévu que, sur 100 bacheliers entrant dans l'enseignement supérieur, 80 iraient en IUT et 20 en DUEL ou DUES (ancêtres du DEUG). Cela ne s'est pas fait. De la même manière, les INSA créés quelques années auparavant par le recteur Capelle avaient pour vocation de devenir le modèle dominant dans la formation des ingénieurs.

Les IUT, comme vous l'indiquez, sont désormais très demandés. Quand j'enseignais en IUT, on espérait accueillir quelques bacheliers généraux et on se désolait de ne pas en avoir suffisamment. Aujourd'hui, on s'aperçoit qu'ils ont pris la place des bacheliers technologiques. Le problème des IUT, avec tout le respect que j'ai pour le personnel qui y enseigne, c'est que ceux qui obtiennent leur diplôme ne sont probablement employables mais ils poursuivent tous. Donc aujourd'hui, l'IUT est devenu un premier cycle de contournement. D'ailleurs, la hiérarchie des choix sur APB est nette : les meilleurs demandent une classe préparatoire, et s'ils ne l'obtiennent pas ils vont en IUT parce qu'ils savent très bien que toutes les écoles d'ingénieurs recrutent des DUT à bac + 2 ou à bac + 3. Les BTS se placent très bien, pour la plupart, sur le marché du travail, les BTS industriels se plaçant mieux que les BTS tertiaires. Ce n'est pas le cas des DUT, les DUT coûtant trois à quatre fois ce que coûte un étudiant de licence, alors même qu'il devra encore continuer ses études. C'est un paramètre à prendre en compte dans la suggestion que vous faites.

*
* *

George de Menil : Vous avez insisté sur l'importance des structures et plaidé pour davantage d'autonomie dans l'école. Que pensez-vous d'une proposition radicale qui va dans le sens d'une plus grande autonomie des établissements, celle du chèque scolaire ?

Réponse : Ce n'est pas très loin du modèle finlandais. Je pense que c'est néanmoins un débat d'initiés. Aujourd'hui, encore une fois, le problème est l'échec lourd, qui concerne en grande majorité des populations très éloignées culturellement du système scolaire, d'origine immigrée pour la plupart. Ce n'est pas en leur donnant un chèque que leurs enfants vont davantage réussir. Le chèque éducation satisferait des milieux cultivés, mais les élites aujourd'hui n'ont aucune difficulté à mettre leurs enfants à Henri IV ou Louis-le-Grand. La liberté, en revanche, n'apportera rien aux élèves défavorisés de Seine-Saint-Denis ou du Val-d'Oise.

*
* *

François d'Orcival : Je reviens au début de votre communication dans laquelle vous partiez des comparaisons internationales et donc des classements. Vous

avez dit combien de temps nous avons mis à nous adapter à ces évaluations. Mais quelles leçons d'autres pays ont-ils tiré de ces classements pour progresser ?

Réponse : Question passionnante, mais à laquelle il est difficile de répondre. Après le premier PISA, en 2000, deux grands pays étaient déçus : la France et l'Allemagne. Les deux plus grandes puissances européennes affichaient des résultats médiocres, et les Allemands étaient loin derrière nous. Il en est résulté ce qui a été appelé un « PISA choc ». Ils ont décidé de réagir, là où la France contestait la pertinence des tests pour évaluer son système. Ils se rendirent compte, en particulier, qu'ils étaient le dernier pays, quasiment le seul, à avoir conservé un tri à l'entrée dans le secondaire, et que cela les pénalisait, puisque PISA recommande de fluidifier le passage du primaire au collège. Mais ils avaient un problème : une structure fédérale lâche, avec un ministre sans grand pouvoir (problème qui se pose également au Canada, où il n'y a pas même de ministre fédéral). Comme ils ne pouvaient pas tout bouleverser dans leur système, ils ont procédé par touches successives, par de petites mesures, qui rejoignent d'ailleurs celles que j'ai énoncées : un peu plus d'autonomie, un peu plus de concertation, un mode différent de choix des enseignants. En 2000, ils étaient derrière nous ; en 2009 ils nous ont rejoints. Comme je l'ai indiqué, l'unité de temps raisonnable pour voir évoluer un système éducatif est de l'ordre de la décennie. La France a un rendez-vous en 2018 avec le classement PISA sur la lecture : nous verrons si par rapport à 2009 la dérive est négative, positive ou nulle. Mais cela prend du temps, car on testera en 2018 des élèves qui sont cette année en 4^e et qui sont rentrés au CP en 2009.