

L'ÉDUCATION EN EUROPE

(Lisbonne, Décembre 1993)

Mesdames, Messieurs,
Chers Collègues,

Si j'ai accepté cette invitation, alors que je ne travaille pas actuellement dans l'éducation, c'est, tout d'abord, parce que j'aime beaucoup le Portugal et que j'accepte toujours avec plaisir d'y venir lorsque je pense que ce que j'ai à dire pourra être de quelque utilité.

Dans la mesure cependant où je suis professeur titulaire de Sociologie de la Connaissance à l'Université de Madrid et où ce que j'enseigne à l'Université de Paris n'a pas non plus de rapport direct avec l'éducation, je vous dois quelques explications pour légitimer ma présence parmi vous.

Mes connaissances dans ce domaine me viennent en premier lieu de ma propre expérience dans l'enseignement supérieur. Et si elle est relativement large, ce n'est pas uniquement un privilège de l'âge mais aussi parce que je suis une personne qu'on définirait en Espagne comme "activista" ou "inquieta". En deux mots : quelqu'un qui ne tient pas en place et qui doit toujours être dans l'action. En bref j'ai été mêlé à beaucoup d'activités universitaires en Europe d'autant plus que j'ai été très jeune un fervent militant de cette Europe. J'ai aussi enseigné dans cinq pays européens, ce qui est, me semble-t-il, une bonne moyenne, et j'ai été pendant six ans Directeur de l'Éducation, la Science et la Culture au Conseil de l'Europe où là j'ai acquis une connaissance concrète d'un certain nombre de secteurs de l'éducation. A l'heure actuelle je suis ce qu'on appelle *Senior Special Adviser* du Directeur Général de l'Unesco où je m'occupe spécifiquement de l'Europe d'une part et de l'éducation de l'autre. Les deux termes du libellé de cette intervention correspondent donc d'une certaine manière à mes fonctions du

moment. J'ajouterai également que je suis Directeur du *Club Européen des Recteurs*, un groupement informel que j'ai lancé lorsque j'étais au Conseil de l'Europe, puis qui m'a suivi et qui se trouve maintenant encadré par l'Académie de Paris et l'Université de Madrid. De grandes universités des capitales européennes y adhèrent -l'Universidade Nova de Lisboa au Portugal en est membre- et nous menons à travers lui des actions d'envergure. Voilà pour ma *légitimité universitaire*. J'ajouterai pour l'anecdote que suis par ailleurs père de cinq enfants -dont quatre sont passés par le Baccalauréat et l'université, la dernière est quant à elle en maternelle-, et grand-père de trois petits-enfants, ce qui me donne un vécu direct et disons une certaine familiarité avec l'enseignement secondaire et pré-scolaire.

Fait plus important -pas assez cependant pour justifier à lui seul ma présence ici- je viens de diriger une recherche sur *Convergences et Divergences en Europe* avec un collègue allemand dans le cadre du Collège d'Europe à Bruges -institution comme vous le savez, étroitement liée à la Commission puisqu'elle est en grande partie financée par cette dernière et qu'elle forme des spécialistes de l'administration européenne et des problèmes européens-. J'y ai assumé la responsabilité de la partie correspondant à l'éducation et je partirai donc, dans cet exposé, des résultats de cette étude qui s'est terminée à la fin de 1992 mais en un an la situation ne s'est pas substantiellement modifiée. Les deux commentateurs qui prendront après moi la parole sont en outre hautement qualifiés et parfaitement compétents pour apporter toutes les ponctualisations et rectifications nécessaires.

*

A l'heure actuelle dès que l'on parle de l'Europe, on voit apparaître ce qui est devenu maintenant un stéréotype, à savoir que c'est une *unité faite de diversité*. Comme la plupart des stéréotypes il a un fondement réel non négligeable : l'Europe constitue un ensemble qui se veut, d'une certaine manière,

unitaire, fédéral. En tout cas dans sa postulation même, l'unité est présente mais nous nous empressons tous d'ajouter aussitôt que cette unité est diverse. Et même s'il est très difficile de dépasser cette sorte de slogan, il faut, me semble-t-il, essayer de le faire en cherchant y compris à briser la tentation de rester dans le cadre strict des unités nationales. Je veux dire que lorsque nous disons que l'Europe est faite d'un ensemble unitaire et que nous voulons en définir les traits communs -tout d'abord les sources communes puis les traits dominants- ...

Tout ceci pour vous montrer que le problème des différences est extrêmement complexe et qu'il n'est pas aisé de savoir où en fixer les limites. Je viens en effet de parler de la Catalogne mais on peut se demander si les Valenciens -et j'en suis un- ont aussi une spécificité ou s'il faut les englober dans cet ensemble que les Catalans désignent comme "pays catalans". Nous n'aborderons pas aujourd'hui cette question éminemment complexe et dramatiquement difficile à résoudre, en particulier chez moi à Valence. Si je l'évoque c'est qu'elle pose d'emblée l'extrême difficulté de savoir où s'arrêter dès que l'on parle de *différences*..

Voilà pourquoi beaucoup des personnes qui prônent, comme moi, des *études européennes* pensent que ces différences doivent être dépassées pour pouvoir décrire en Europe les spécificités de ce que, faute de mieux, nous appelons des **aires éco-culturelles**. Il ne s'agit pas de nier bien sûr les différences perceptibles dans des contextes plus concrets : les municipalités éventuellement, en tout cas les grandes villes (il est bien évident que Barcelone au sein de la Catalogne détient une très forte spécificité et que son contexte socioculturel ou son identité communautaire lui sont propres), mais également les régions, les Etats-nations, etc. Il s'agit simplement d'apprendre à les dépasser pour parvenir à un niveau supérieur, celui comme nous l'avons dit, des aires éco-culturelles. Il y aurait ainsi l'Europe du Sud -plus exactement on devrait dire l'Europe méditerranéenne-, l'Europe Centrale, l'Europe Orientale, l'Europe du Nord (celle-ci ne pose guère de problème car elle s'est déjà dotée d'une structure politique avec le Conseil des Ministres des Pays Nordiques, le NORDICOMET), il y aurait bien entendu tout le monde anglo-saxon qui, dans un certain sens, a vocation à

constituer aussi une aire éco-culturelle. Tout ceci pose énormément de problèmes. Doit-on considérer la France, par exemple, comme un pays du Nord ou un pays méditerranéen quand elle est clairement divisée en deux par le parallèle 45 ?

En outre comme chaque fois où il faut aller vite, et c'est le cas ce matin, nous ne pouvons parler que des dominantes or elles n'épuisent nullement les nuances. J'ai bien conscience que beaucoup d'objections peuvent être formulées à l'égard de ce que je vais dire, comme de ce que je viens d'avancer à l'instant. Je vous demanderai donc dans votre dialogue implicite avec ce que je suis en train de dire mais aussi par la suite dans les interventions, les commentaires, les objections ou les critiques qui seront faits par mes commentateurs, de viser essentiellement les *dominantes* plus que les *exceptions dominantes*. Il nous faudrait sinon un séminaire de plusieurs jours pour tenter d'y parvenir.

Je rentre maintenant dans le vif du sujet et je commencerai par ce que nous, Européens, avons aujourd'hui en commun dans la perspective de ce que nous appelons *l'Europe de l'unité*. En d'autres termes, quelles sont les **grandes tendances** qui sous-tendent à l'heure actuelle en Europe, toutes les pratiques, les processus et les comportements éducatifs ?

Avant de vous présenter celles que j'ai retenues -et elles ne sont ni exhaustives ni excluantes-, je précise pour plus de clarté que je commencerai par exposer les traits de convergence avant d'étudier les différences de comportements qu'on enregistre selon les niveaux d'enseignement dans les différents pays aussi bien en ce qui concerne les structures que les pratiques. Encore qu'une double polarisation soit apparue très nettement au cours de l'étude, Nord et Sud, ce qui en soi a l'air très banal mais ce qui est à souligner c'est que cette polarisation se retrouve aussi bien dans les structures que dans les pratiques. Il existe bien évidemment de très fortes tendances de compensation -le Nord tend à copier ou à introduire certains comportements dominants du Sud, et à l'inverse le Sud tend à introduire certains comportements dominants du Nord-. Mais malgré ce processus de convergence généralisée ou d'homogénéisation on observe une certaine constance ou persistance des traits spécifiques au

Nord et au Sud. Je terminerai enfin mon intervention par une considération sur la dimension européenne de l'enseignement qui ne peut être absente dès que l'on traite d'un sujet comme l'éducation et l'Europe.

Les grandes tendances

1. L'augmentation des effectifs d'écoliers et d'étudiants scolarisés est observable à tous les niveaux; notamment dans l'enseignement post-obligatoire et dans l'enseignement supérieur. Il existe bien sûr des variations d'un pays à l'autre et selon les niveaux mais cette augmentation se révèle partout extrêmement importante, à tel point que nous disons tous que nous sommes dans un *enseignement de masse*.

Un commentaire à ce sujet : nous avons tous, comme disent les Français, le vice de nos vertus, ou la servitude de nos grandeurs. C'est ainsi que nous sommes parvenus depuis les années cinquante à démocratiser sous des formes multiples l'enseignement en Europe. Sans nul doute cela représente une grande conquête. Mais démocratiser signifie également ouvrir l'accès et intégrer davantage de personnes, ce qui fait qu'aujourd'hui nous nous trouvons partout dans un enseignement de masse même si cette tendance s'est vue en quelque sorte tempérée par l'interruption du "baby-boom". Nous avons voulu la démocratie. Démocratie est synonyme non seulement de liberté mais aussi d'égalité, ce qui, dans la société actuelle équivaut à massification.

2. La multiplication et la diversification des diplômes. Il s'agit là d'une conséquence, plus ou moins marquée selon les pays, de l'augmentation des possibilités de choix. Les Etats, tout comme les instances du monde éducatif dont vous faites partie, ont fait preuve de leur volonté d'offrir aux étudiants davantage de possibilités à tous les niveaux. Mais il y a eu également des demandes sociales qui se sont imposées de façon impérative et auxquelles il a fallu répondre en proposant des titres, des grades ou des formations correspondant à ces besoins.

3. L'allongement général de la durée moyenne des études. Il est dû essentiellement à deux facteurs : soit parce qu'on a prolongé l'âge de l'éducation obligatoire comme cela s'est fait en Espagne et ailleurs; soit parce que le redoublement s'est profondément accentué dans beaucoup de pays, ce qui a allongé la durée de scolarisation des enfants. A cela il faut encore ajouter une augmentation très importante du taux de pré-scolarisation et de scolarisation post-obligatoire et supérieure. Je ne rentrerai pas dans les causes de cette augmentation mais il n'y a aucun doute, malgré tout, et je ne veux pas faire preuve de masochisme mais simplement garder un minimum d'autocritique, que, d'une certaine manière, l'enseignement couvre une partie des besoins de *parking* qui sont ceux des sociétés européennes d'aujourd'hui pour repousser de quelques années l'immense problème du chômage chez les jeunes. Je ne dis pas que ce soit là la raison essentielle mais seulement une des raisons qu'il convient de ne pas nous cacher.

4. La dévalorisation de la valeur des diplômes, trait d'une grande importance et plein d'enseignements. Nous nous trouvons là encore face aux effets pervers et aux conséquences inévitablement négatives de la démocratisation. Lorsque 60 % de la population dispose d'un titre d'enseignement supérieur -et les candidats qui postulent à un poste de responsabilité ne se recrutent pas exclusivement dans ce secteur de la population- nécessairement au moment de la sélection d'autres critères de choix et de hiérarchie doivent être introduits que ceux qui découlent d'un simple diplôme. Cette dévalorisation se doit -encore une fois c'est là un exercice d'autocritique- à la baisse de qualité en général de nos enseignements compte tenu des possibilités existantes. Je veux dire que chaque fois qu'on procède à une évaluation, elle doit se faire en partant de la plate-forme dans laquelle on est. C'est la raison pour laquelle il est si difficile au niveau de l'Europe et même à l'intérieur de l'Europe Communautaire, de procéder à des évaluations valables, aussi bien du point de vue de la rigueur du procédé évaluatif que du point de vue de l'équité du procédé d'évaluation.

Cette dévalorisation des diplômes entraîne à son tour une cinquième tendance :

5. Un glissement vers une **exigence accrue des qualifications intellectuelles et professionnelles demandées** lors de l'entrée sur le marché du travail. Il en découle un accroissement de l'importance accordée au **prestige** des centres d'enseignement à quelque niveau que ce soit. C'est là un élément nouveau pour une grande partie de l'Europe. Non pour certains pays comme la France, où les *grandes écoles* constituent dès les années trente, donc déjà avant la Seconde Guerre Mondiale, la pépinière par excellence de production de la classe dirigeante française; ni surtout pour le monde anglo-saxon -Etats-Unis, Royaume-Uni- dont c'est au contraire une caractéristique essentielle : depuis soixante dix ans, Eton pour l'enseignement secondaire, Oxford et Cambridge pour les Universités, constituent la référence obligée. Mais à l'heure actuelle la mise en avant de **l'excellence d'un centre** s'est étendue à toutes les universités, y compris dans les pays du Sud.

6. Un sixième trait, dramatique, est l'**augmentation des besoins de financement** et sa corollaire :

7. la **nécessaire diversification des sources de financement**. Voici trois ans, précisément à Lisbonne, le Club Européen des Recteurs auquel je me suis référé en commençant, a tenu une réunion sur le financement de l'enseignement supérieur et un des constats qui a été émis sont les limites existantes pour trouver des sources complémentaires à celles de l'Etat. Il s'avère en fait que les Etats, ou plus précisément les gouvernements, n'ont guère fait preuve de cohérence avec leurs a priori -cette distortion entre le *faire* et le *dire* est, il est vrai, peut-être inhérente à la politique...-. Mais il n'y a pas de gouvernement aujourd'hui qui ne déclare donner priorité à l'éducation. En France les cinq gouvernements socialistes l'ont affirmé successivement. M. Balladur l'a repris pour sa part sous le label de formation. Par la suite on constate que les efforts de financement consentis ne correspondent aucunement à cette priorité déclarée. La France -que je considère comme mon pays d'adoption puisque j'y ai été longtemps exilé- continue à mettre en oeuvre des sous-marins atomiques alors que deux d'entre eux suffiraient à transformer radicalement les conditions d'enseignement dans ce pays.

Limitation de ressources disais-je donc car il est clair que les sources privées ne viennent nullement en aide à l'éducation, en particulier dans les pays du Sud. On observe en effet que l'essor des fondations enregistré au cours des dix dernières années dans certains de nos pays, notamment en Espagne, a rejailli exclusivement sur la culture et non sur l'éducation. Et lorsque les entreprises décident de consacrer des moyens à l'éducation ou à la formation, elles le font chaque fois davantage dans le cadre strict de leurs propres activités et non dans celui de la société globale quelque soit le niveau considéré. Ma tentative pour créer au Conseil de l'Europe un fonds éducatif semblable au fonds culturel existant, a totalement échoué les Etats ne voulant pas y consacrer de fonds et le secteur privé encore moins. Tous ces exemples n'ont pour but que de vous montrer qu'il est pratiquement inutile de songer au secteur privé comme source de financement -je ne dis pas comme source d'enseignement car comme tel il existe-.

Ce n'est malheureusement pas une caractéristique du privé : les autres systèmes de financement se révèlent aussi peu efficaces. Nous avons longuement évoqué, ici à Lisbonne il y a trois ans, la possibilité d'intérioriser des pratiques professionnelles dans le cadre universitaire en demandant à des avocats, des médecins, à des architectes ou à des ingénieurs de prestige qui sont également professeurs d'université, de faire réaliser une partie de leur travail au sein même de l'université ou en partant d'un centre d'enseignement supérieur. Là encore les acquis qui nous ont été présentés par le vice-président Sutherland de l'Université de Londres ou par le Recteur Johnson de l'Université de Stockholm, sont à l'heure actuelle extrêmement modestes. Quant à accroître les ressources éducatives par le biais d'une augmentation des droits d'inscription exigibles chaque année, elle suscite de fortes réactions comme vous le savez très bien, puisque vous êtes en train de le vivre en ce moment au Portugal. Comme toujours il y a des arguments pour ou contre mais l'éducation constitue, à juste titre, un des sujets sociaux les plus sensibles dans la mesure où il mobilise ce qui constitue pour nous l'essentiel -notre passé, notre présent, notre avenir- et se trouve de ce fait au coeur même de la vie des sociétés. Il ne faut donc pas être surpris de ces réactions allergiques.

8. Autre trait européen extrêmement préoccupant et qui est en train de s'affirmer, c'est celui que j'appelle **l'auto-problématisation de l'enseignement en Europe**, notamment dans les niveaux supérieurs et plus particulièrement dans les universités. On observe une remise en question de l'efficacité des systèmes éducatifs qui se veut parfois positive -il s'agit de trouver d'autres pratiques, d'examiner d'autres possibilités- mais qui trop souvent reste purement masochiste, côté regrettable de beaucoup d'intellectuels.

Les raisons ne manquent pas pour en expliquer la cause, le chômage n'en étant pas la moindre. Un de mes articles publié dans le journal *El País* s'intitule "*A Universidade : fábrica de desempregados*" car en effet, cette conscience croissante que nous avons de produire beaucoup de chômeurs problématise fortement notre croyance et notre foi dans le travail que nous faisons. Mais il y a aussi ce que nous évoquions auparavant : le fait que nous sommes tous conscients d'être dans une situation extrêmement complexe dans le domaine de l'enseignement d'abord parce nous avons partout une masse énorme d'étudiants, ensuite parce que les structures sont insuffisantes. La question est de savoir comment on peut aborder cette complexité dans un contexte éducatif défavorable qui ne permet pas de véritable interaction en raison du nombre et quand nous avons un ennemi redoutable comme la communication de masse, l'audiovisuel en particulier, qui repose sur le principe de la simplification. Comment montrer à des enfants qui, depuis les classes surchargées de la maternelle, ont été habitués à des messages hypersimplifiés et redondants par excellence, que le monde est divers et complexe ?

On peut se laisser gagner par le découragement devant cette situation paradoxale, à la fois stimulante et angoissante, pour laquelle nous n'avons pas de solutions, seulement des problèmes. J'entends par là l'effondrement des grandes vulgates, des credos comme le marxisme, le positivisme, la phénoménologie, l'interactionisme symbolique, tous ces grands corps doctrinaires qui se sont effondrés en l'espace de quarante ans et qui nous ont amenés à cette situation que d'autres avec moi qualifient de *perplexité paradigmatique*. Edgar Morin étant, je crois, celui qui s'est le plus penché sur la question. Ce vide

nous a permis bien entendu de récupérer notre pleine disponibilité intellectuelle mais de même que la pleine liberté, elle est extrêmement inconfortable à vivre : il ne s'agit pas de faire n'importe quoi mais de faire ce que nous voulons, ce qui n'est jamais facile. Cette sorte de perplexité paradigmatique dans l'éducation est aussi inconfortable qu'angoissante pour les personnes qui ne sont pas inscrites dans une structure autoritaire rigide.

9. Dernier trait enfin : **le renforcement de la présence et de la légitimité de la dimension privée et corporatiste dans le monde de l'éducation**. On observe en effet dans les pays à forte tradition laïque, la France en est un excellent exemple, où il existait une sorte de rejet massif et compact de tout ce qui était enseignement privé ou enseignement corporatiste, celui tend à faire place à une acceptation beaucoup plus généreuse de la nouvelle situation. Cette tendance est observable un peu partout, non seulement dans les pays du Nord.

*

Voyons maintenant rapidement les traits essentiels qui caractérisent, en fonction du niveau d'enseignement, les pôles Nord et Sud.

1. Pré-scolarisation

a) *Dans les pays du Nord* : la fonction de socialisation y est prédominante. Les enfants sont amenés hors du cercle familial pour être socialisés, essentiellement en leur apprenant l'interaction sociale. En second lieu il s'agit de développer la personnalité de l'enfant.

Nous voyons donc que ce qui est demandé à la pré-scolarisation c'est de former un individu en société. Le développement de la personne et sa vie sociale constituent les deux grandes orientations du jardin d'enfants et correspondent bien entendu à une culture protestante du Nord. Avec pour

conséquence qu'en général le pré-scolaire est moins pris en charge par le secteur public que par le secteur privé. C'est vrai aussi dans le Sud mais dans le Nord c'est de façon nettement majoritaire. En outre lorsque nous parlons du secteur privé au Nord, il faut inclure non seulement les églises mais également les associations familiales et les associations privées de type communal ou municipal qu'on ne trouve pas dans le Sud.

Je dis toujours qu'il existe une sorte de circularité cumulative dans les comportements sociaux : les effets devenant causes et les causes devenant à leur tour effets, ainsi de suite... Indubitablement, le plus fort degré de socialité qu'enregistrent les pays nordiques les conduit à développer davantage le sens de la socialité chez leurs enfants et cette conscience de socialité, plus développée chez les enfants, renforce à son tour la tendance à la socialité publique dans l'ensemble de ces pays, et ce indéfiniment. Ainsi le nombre d'associations volontaires dans les pays du Nord de l'Europe est quinze fois supérieur à celui des pays du Sud, toutes branches confondues.

b) *Dans les pays du Sud* : l'école maternelle y a essentiellement une **fonction de préapprentissage** : c'est une sorte d'école publique où l'on commence déjà à évaluer la "performance" des enfants très rapidement, ce qui est absolument contraire au Nord où on s'oppose, dans la plupart des pays, à ce que les enfants apprennent à lire avant un âge relativement avancé -six ans et demi, sept ans- alors qu'en Espagne par exemple ma génération a appris à lire le plus tôt possible -quatre ans, les précoces trois ans-.

Il convient néanmoins de nuancer quelque peu ces affirmations dans la mesure où à l'heure actuelle on décèle une tendance marquée vers une **homogénéisation**. L'introduction de certaines mesures ou de certaines pratiques tend par exemple à ce qu'aujourd'hui, en France, on n'apprenne plus à lire aux enfants à quatre ans mais à six. De même qu'on observe une progression dans le Sud de l'interaction sociale -ce phénomène s'est notablement accru en Italie au cours des dix dernières années- et qu'inversement dans le Nord certaines pratiques d'apprentissage précoces commencent à être introduites.

2. La scolarité obligatoire

C'est là un domaine particulièrement complexe en raison de la multiplicité des systèmes existant en Europe.

L'allongement qui la caractérise un peu partout n'est en fait que le corollaire de l'allongement général évoqué antérieurement. Aujourd'hui la durée de la scolarité obligatoire oscille entre huit et douze ans. Elle s'achevait autrefois à quatorze ans -je crois que c'est d'ailleurs encore le cas au Portugal- et dure maintenant jusqu'à seize ans dans la plupart des pays. Elle s'ouvre ensuite sur une scolarité post-obligatoire qui va en Espagne de seize à dix huit ou dix neuf ans, un peu comme dans le système allemand. On s'aperçoit en fait que la notion d'enseignement obligatoire devient moins pertinente à mesure que se développe un enseignement secondaire post-obligatoire qui rassemble un pourcentage de plus en plus élevé de jeunes entre quinze/seize et dix-huit/dix-neuf ans.

Quant à sa fonction majeure, je crois que nous en sommes tous à admettre qu'au-delà de l'enseignement primaire dont le but est surtout d'apprendre à apprendre, l'enseignement obligatoire tend à **donner à l'enfant un noyau dur de connaissances de base et à l'orienter vers sa carrière future**. Ces deux concepts se retrouvent me semble-t-il partout. Il n'est plus possible de considérer l'enseignement obligatoire exclusivement comme une voie pour faire des études postérieures, mais de plus en plus comme une phase pendant laquelle nous acquérons une somme de connaissances nécessaires pour nous ouvrir ensuite un chemin dans la vie. Je vous dirais même que se développe une tendance à penser que cette somme de connaissances minimales devrait être impartie dès le primaire. Encore qu'il y ait disparité concernant ces champs de connaissances, certains les concevant comme une familiarité donnée essentiellement avec les langages et les problèmes, et par langages j'entends non seulement les langues -c'est-à-dire le langage naturel- mais aussi le langage iconique -filmique cinématographique, ou audiovisuel-, le langage artistique, l'informatique et la télécommunication. Les autres concevant ces connaissances comme des sommes thématiques -histoire, géographie, mathématiques -bien que les mathématiques soient

langage-, littérature ou encore sciences de la nature, de la terre ou de la vie. Chez les tenants de l'une ou de l'autre conception, on retrouve comme je vous le disais cette même tendance à vouloir introduire un minimum suffisant de ces connaissances dès le primaire. Il faut seulement se rendre compte que la capacité horaire est limitée et qu'entre six et douze ans il nous faut quelque peu respecter les périodes de croissance et la nature physiologique : il n'est donc pas question de tout leur apprendre et les experts doivent encore se mettre d'accord comme nous venons de le voir sur *quoi* leur apprendre.

Un problème qui reste au coeur du débat sur l'enseignement obligatoire est celui du choix de sa **structure** : doit-elle être **unifiée** ou **mixte**, avec un cycle primaire et un premier cycle secondaire ?

Une structure unifiée, telle qu'on la trouve au Danemark, conduit l'enfant de sept ans à seize ans de façon continue et s'interrompt d'un coup. C'était également la formule qui prévalait autrefois en Espagne mais plus depuis qu'a été mise en place *l'educación general básica*.

La structure mixte présente quant à elle plusieurs variantes :

- une *structure binaire avec un premier cycle intégré*, prévalente principalement dans l'Europe du Sud -France, Italie, Grèce, Portugal et l'Espagne d'après la réforme de 1900-mais aussi au Royaume-Uni.
- une *structure binaire avec cycles différenciés*, comme c'est le cas en Belgique où après deux années d'observation -normalement entre 12 et 14 ans- on opère, de 14 à 16 ans, une diversification vers un enseignement général, technique, ou artistique, ou encore vers une formation professionnelle.
- enfin une *structure à premier cycle de filières ou cycle à filières multiples*, que l'on trouve essentiellement en République Fédérale d'Allemagne, référence incontournable en raison du grand débat qui s'est instauré autour de lui.

En Allemagne, dès l'âge de 10 ans -ce seuil vient d'être porté à 11 et il semble qu'il va encore être repoussé à 12-, en tout état de cause dès les premières phases de l'éducation, les écoliers doivent choisir ou sont plus exactement choisis en vertu de leurs

performances, mais toujours en accord avec la famille, ce qui est très important à souligner. Au sortir de ce que les Allemands appellent la "*Grundschule*" -sorte d'école primaire ou école de base, école fondamentale pourrions-nous dire encore- qui jusqu'à l'an dernier allait jusqu'à dix ans-, les enfants doivent choisir, avec l'accord de la famille j'insiste, mais on les oriente également soit vers :

- les *Hauptschulen* ou écoles d'apprentissage qui durent cinq ans,

- les *Realschulen* qui sont destinées à des formations professionnelles, uniquement pour le secteur tertiaire,

- le *Gymnasium*, équivalent du lycée français traditionnel qui se termine en terminale par un diplôme équivalent du Baccalauréat, l'*Habitur*, nécessaire pour aller dans l'enseignement supérieur.

De ce fait, l'Allemagne prévoit de plus en plus une sorte d'harmonisation a posteriori pour permettre à un enfant issu d'une *Realschule* ou d'une *Hauptschule* de pouvoir réintégrer la filière du *Gymnasium* et obtenir l'*Habitur*.

Or depuis la réunification de l'Allemagne cette organisation a été profondément remise en cause. Dans l'ancienne RDA existait en effet une structure unifiée dans le cadre des écoles polytechniques, les *Politechnische Oberschulen*, qui scolarisaient les jeunes de 6 à 16 ans. A l'heure actuelle tous les syndicats de l'ancienne Allemagne Orientale refusent d'admettre le système prévalent dans l'ancienne Allemagne Occidentale en invoquant le fait qu'une structure unifiée est beaucoup plus démocratique qu'une structure à trois filières autonomes et qu'ils ne peuvent accepter ce qui serait un recul du processus de démocratisation de la scolarité. Problème difficile à résoudre, le principal argument allégué par le camp adverse étant que finalement seuls les faits sont décisifs. Or les faits sont les suivants : dans l'ancienne Allemagne orientale comme dans l'ancienne Allemagne occidentale, on observe que 80 % des étudiants venant des *Politechnische Oberschulen* comme des *Hauptschulen*, des *Realschulen* ou des *Gymnasium* vont vers des orientations professionnelles du tertiaire ou du secondaire. Ce que j'essaie de dire par là, c'est qu'au-delà des structures, il existe dans chaque pays ce que nous pourrions appeler une

culture de l'éducation qui est absolument déterminante. En Allemagne elle se caractérise par le fait assez extraordinaire qu'une simple qualification professionnelle ne vous déconsidère pas socialement : un boucher réussi -et ne disons rien d'un hôtelier réussi- apparaît tout aussi respectable, voire peut-être même davantage, qu'un architecte, un médecin ou un avocat. Voilà ce que j'entends par culture de l'éducation.