

Continuum -3 +3 : les faiblesses du système français.

Publié sur Éduveille, le 13 avril 2015 - <http://eduveille.hypotheses.org/7067>

Depuis 2013, la question de l'articulation entre enseignement secondaire et enseignement supérieur est désormais inscrite dans la loi (notamment [circulaire du 18 juin 2013](#)) : le continuum moins 3 plus 3 n'est donc plus seulement un slogan et injonction est faite aux commissions académiques des formations post-baccalauréat de mettre concrètement en œuvre des collaborations entre secondaire et supérieur. Trois types de dispositifs sont envisagés, visant à améliorer l'orientation des élèves, à favoriser l'articulation des programmes d'études et à aider les élèves à réussir.

C'est dans ce contexte qu'une [mission d'information](#), composée de quinze députés a été lancée en décembre dernier et a sollicité l'IFÉ pour apporter un éclairage scientifique à ses travaux.

C'est ainsi que Rémi Thibert et moi-même sommes intervenus à l'Assemblée nationale le 8 avril, entre quelques associations étudiantes et quelques inspecteurs. La question du continuum secondaire – supérieur fait en effet écho à différents travaux menés par l'IFÉ, et en particulier aux trois Dossiers de veille suivants :

- le dernier dossier de Rémi Thibert « [Voie professionnelle, alternance, apprentissage : quelles articulations ?](#) » (n°99, février 2015) qui traite notamment des trajectoires des bacheliers professionnels ;
- le dossier « [Les lycées, à la croisée de tous les parcours](#) » (n°88, décembre 2013) que j'ai consacré à la manière dont quelques systèmes éducatifs intègrent le continuum dans la scolarité ;
- et celui, un peu plus ancien, que j'avais intitulé « [Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur](#) » (n°59, décembre 2010) qui abordait les questions d'accès au supérieur, les parcours et expériences des néo-étudiants et les dispositifs d'accompagnement en première année.

Cet article rend compte des idées que j'ai souhaitées faire passer ; un [autre billet, rédigé par Rémi](#), apporte un éclairage plus spécifique sur le devenir des bacheliers professionnels.

J'ai souhaité ne pas amener la discussion ni sur la réussite en premier cycle du supérieur, ni sur les questions d'orientation, qui quoiqu'on en dise, rendent l'individu (l'élève et sa famille) responsable de ses réussites et de ses échecs en occultant les logiques institutionnelles. Quant aux dispositifs d'aide, la recherche a largement prouvé que ceux qui en bénéficient ne sont pas ceux qui en ont besoin en priorité... même s'il ne s'agit pas de ne rien faire du tout évidemment...

Il m'a semblé que ce qui était intéressant, c'était justement de tenter de **comprendre les logiques internes propres à quelques systèmes éducatifs et de voir comment l'organisation même de la scolarité**

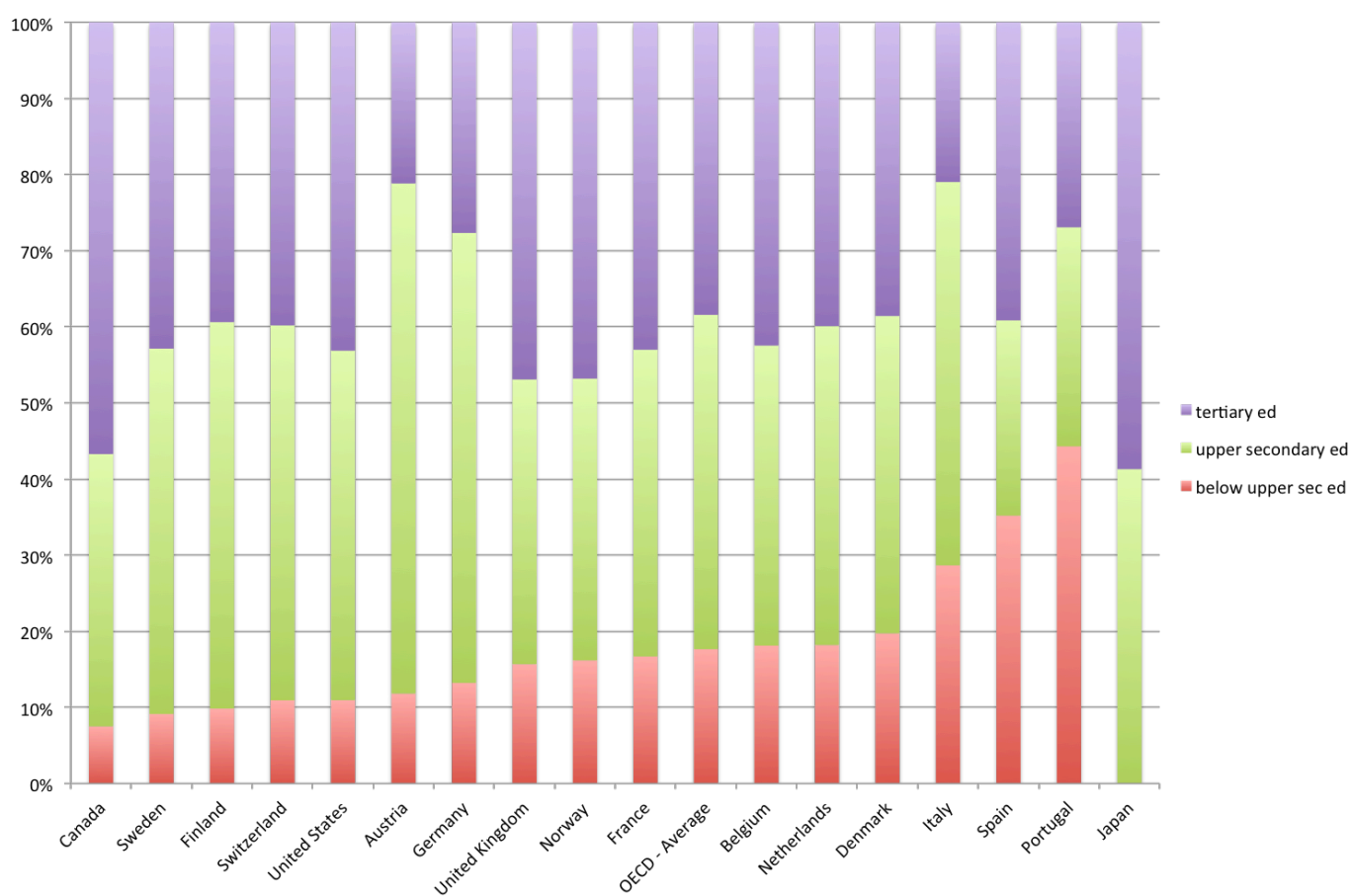
soutenait (ou pas) la continuité des parcours d'études. Pour au final mettre en évidence les spécificités du système français (et ses faiblesses).

Allongement des carrières scolaires

Avec cette feuille de route, mon propos s'est concentré sur le lycée, niveau charnière qui cumule peu ou prou trois missions (décidément beaucoup de « 3 » dans cette histoire !)

- poursuivre l'action de la scolarité obligatoire visant la maîtrise de connaissances et de compétences indispensables pour l'intégration sociale ;
- préparer l'entrée dans la vie active ;
- préparer à la poursuite d'études supérieures.

Niveau de diplômation des 25-34 ans en 2011 (données UOE – Unesco-OCDE-Eurostat)



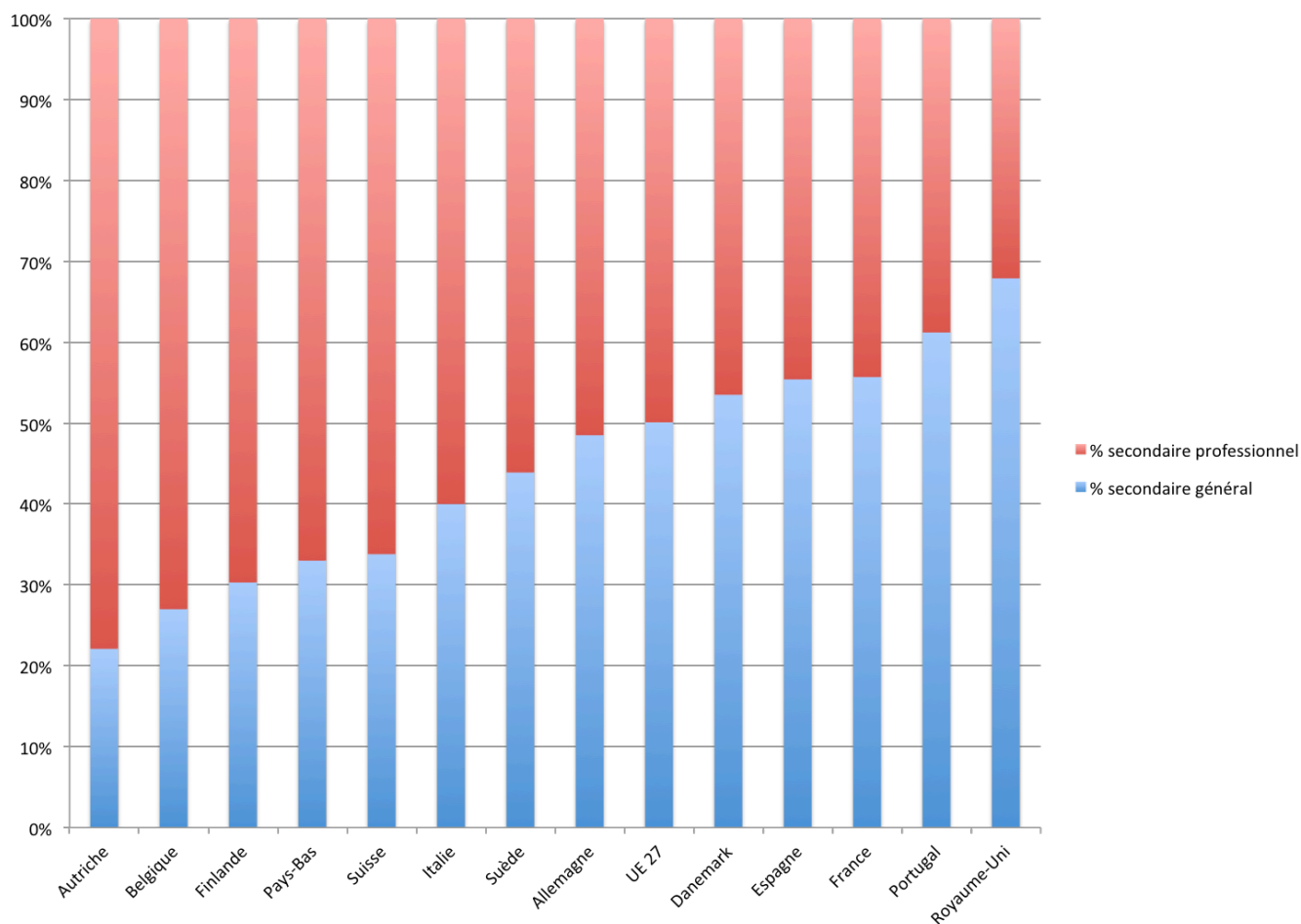
Pour autant ces trois missions n'ont pas la même importance. S'il y a encore 30 ans, ceux qui poursuivaient un objectif de poursuite d'études étaient minoritaires, aujourd'hui, la complétion des études secondaires ne signe

plus la fin de la carrière scolaire. Alors que les formations préparant l'entrée directe sur le marché du travail tendent à décliner (18% des diplômés du secondaire selon la moyenne de l'OCDE), la grande majorité des formations suivies au secondaire permettent désormais un accès (direct ou indirect) au supérieur.

On est encore pourtant très loin des 50% d'une classe d'âge diplômés du supérieur. Aujourd'hui il faut paradoxalement aller au Canada pour trouver des valeurs conformes aux benchmarks fixés par le Processus de Bologne. Rappelons que dans certaines configurations, l'essentiel est ailleurs, même si la poursuite d'études est à encourager :

- là où la proportion d'élèves qui n'achèvent pas leur scolarité secondaire reste importante (pays latins, globalement, et surtout Portugal et Espagne) ;
- là où la voie professionnelle, notamment via l'alternance, est historiquement développée (et où la sélection est généralement précoce) : c'est le cas en Allemagne, mais aussi en Autriche, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suisse où plus de 70% des diplômés du secondaire ont une qualification professionnelle).

Ventilation enseignement général / enseignement professionnel dans le secondaire supérieur en 2010 (données UOE, via Cedefop, 2013)



Des parcours qui misent sur l'interdépendance des formations

En tout état de cause, **l'allongement généralisé des carrières scolaires met en évidence l'importance du parcours et encourage des articulations plus fortes entre les différents types de formation.** Sans doute sous l'influence des politiques dites de « formation tout au long de la vie ». Ces rapprochements entre formation initiale et formation continue sont assez récents, il faut en avoir conscience. Ce sont à la fois les objectifs de l'éducation, via l'essor des approches par compétences, et l'organisation même de la scolarité secondaire, via des systèmes de crédits capitalisables, qui sont influencés par la formation des adultes et qui incorporent la notion de « parcours ». Enfin, théoriquement.

Dans les faits, beaucoup de systèmes éducatifs se sont lancés depuis le milieu des années 1990 dans des réformes d'envergure pour **rechercher de nouveaux équilibres, susceptibles de rendre les choix d'orientation moins discriminants et de favoriser des carrières scolaires moins linéaires.**

Dans cette recherche d'équilibre, une double tendance se fait jour : les systèmes fortement différenciateurs, qui par exemple introduisaient des classes de niveau dès l'entrée dans le secondaire inférieur (Allemagne ou Suisse) tendent à l'être moins, et ceux qui ne l'étaient pas ou peu (Suède ou Angleterre) introduisent de nouveaux mécanismes de différenciation. Mais différencier ne signifie pas seulement regrouper les élèves en filières.

Des mécanismes de différenciation plus souples que les filières

Les filières et séries telles que nous les connaissons en France sont une exception. Les **programmes d'études**, plus ou moins prescriptifs, plus ou moins centrés sur les compétences, avec une part plus ou moins importante de matières générales obligatoires, peuvent générer des configurations très différentes. La **manière de regrouper les élèves** (âge, niveau, options) **et de les évaluer** pour le passage au niveau supérieur (plus ou moins modulaire) peut également remettre en cause la « classe » telle que nous la connaissons en France.

Dans l'enseignement général, les programmes sont le plus souvent constitués par des combinaisons d'options d'importance variable (majeures et mineures). Ce qui fait la différence, c'est :

- **le poids des matières à options** par rapport aux matières communes obligatoires (faible en Suisse depuis la réforme du gymnase dans les années 2000, d'où des cursus au final peu discriminants) ;
- **le nombre d'options proposés et la marge de liberté des familles dans le choix de ces options** (très forte en Angleterre où la prescription est assez lâche : 4 puis 3 matières seulement sont à choisir parmi toutes les matières disponibles).

Dans ces deux exemples extrêmes, les filières n'existent pas : en Suisse, tous les élèves suivent quasiment la même formation générale, tandis qu'en Angleterre, il y a en théorie autant de programmes d'études que d'élèves

puisque aucune matière n'est imposée (mais dans les faits, les élèves tendent à choisir des matières « proches » dans lesquelles ils sont plus ou moins assurés de réussir).

L'organisation des **études professionnelles** connaît également de nombreuses variations d'un pays à l'autre. Le dossier de Rémi est éclairant à cet égard. Les « filières » existent en général, et la spécialisation est de fait plus structurante. Mais y a-t-il des pays où l'offre est aussi segmentée qu'en France où ce sont près de 90 spécialités de Bac pro qui sont proposées aux élèves ?...

Les approches par compétence y sont intégrées depuis plus longtemps et la validation par crédits capitalisables est généralement possible. C'est le cas dans l'enseignement professionnel belge par exemple, alors que les formations générales n'en bénéficient pas (encore). Ce sont les modalités d'**apprentissage sur le lieu de travail** (stage et alternance) qui constituent la principale source de différenciation.

Pour autant ces mécanismes de différenciation ne sont pas nécessairement générateurs d'inégalités. Les enquêtes PISA montrent bien par exemple qu'un système plus sélectif n'est pas moins équitable et inversement qu'un système plus décentralisé n'est pas gage d'une meilleure réussite pour les élèves. D'autres mécanismes entrent en compte, et en particulier tout ce qui peut contribuer à fluidifier les parcours.

Quels sont les principaux facteurs de continuité entre le secondaire et le supérieur ?

La tendance, on l'a vu, est de promouvoir des parcours moins linéaires (donc moins stigmatisants), avec un curriculum plus unifié et plus modulaire, donc moins discriminant. Plusieurs mécanismes peuvent être observés :

- Favoriser la continuité, c'est d'abord **proposer des formations secondaires peu spécialisées**, dont les contenus sont décrits en termes de compétences à l'aide de référentiels normalisés (définis à un niveau central). C'est par exemple le cas de la Suède où ces référentiels, mis à jour lors de la réforme de 2011, sont entrés en vigueur dès les années 1990.
- L'existence de tels référentiels permet de miser sur la **modularité des formations** et privilégier une **validation par crédits capitalisables**, non seulement pour assurer la progression des études et relativiser l'échec (pas de redoublement), mais aussi en cohérence avec ce qui se fait dans l'enseignement supérieur.
- La **mise en oeuvre d'un suivi individualisé** favorise en général aussi la poursuite d'études parce qu'elle stimule l'ambition des élèves. En Finlande et en Suède en particulier, les élèves disposent d'un plan individuel d'études, sorte de contrat qui fixe le contenu de leur formation et la vitesse à laquelle ils doivent remplir leurs objectifs.
- La continuité peut aussi se penser comme un **parcours type entre secondaire et supérieur, avec reconnaissance d'acquis pour alléger les formations** ; ce mécanisme est très spécifique, je ne l'ai trouvé qu'au Québec : les articulations secondaire – collégial et collégial – université sont localement pré-déterminées dans certaines spécialités ; les élèves issus de la voie professionnelle sont ainsi avantagés par rapport à ceux qui ont suivi un cursus plus général quand ils s'engagent dans une spécialité qui fait l'objet d'une contractualisation entre les établissements concernés.
- Quand il n'y pas de parcours type, il existe la plupart du temps des **passerelles souvent obligatoires, entre les différents types de formation** ; la **poursuite d'études s'opère alors sous condition**

de suivi de cours supplémentaires pendant ou après le secondaire. C'est ce qu'on retrouve par exemple au Québec avec le principe de « concomitance » : un élève du secondaire professionnel qui envisage de rejoindre une formation plus académique a la possibilité de renforcer dès le secondaire ses matières générales pour avoir un meilleur niveau. La plupart des passerelles interviennent cependant entre le secondaire et le supérieur ou entre deux types distincts de formation : c'est en particulier le cas en Allemagne où toutes les combinaisons sont possibles (du professionnel vers le général, du général vers le professionnel) ; il existe même des structures dédiées proposant des programmes spécialisés dans tel ou tel type de transitions. Les ré-orientations en cours de scolarité secondaire semblent en revanche une modalité peu développée.

- Au niveau de l'université, d'autres mécanismes permettent de favoriser la poursuite d'études ; ils s'adressent le plus souvent à ceux qui ont été identifiés comme n'ayant pas le niveau requis ou à ceux qui ne savent pas quelle formation choisir : les néo-étudiants peuvent alors **suivre un programme préparatoire supplémentaire** (parfois facultatif, parfois obligatoire) pour se mettre à niveau, ou **bien suivre un enseignement « indéterminé »** pour retarder le choix (année zéro).

Tous ces mécanismes qui contribuent à fluidifier les parcours de formation ne sont pas présents dans tous les systèmes éducatifs. Le Québec est intéressant à explorer parce qu'il en cumule un certain nombre et parce qu'il est le seul pays culturellement proche du nôtre à avoir opté pour une école post-secondaire chargée d'assurer les deux missions que le secondaire supérieur n'assurait plus : les « collèges » (appelés « cégeps » quand ils sont publics) accueillent un public mixte (FI et FC) et proposent des formations elles-mêmes mixtes préparant soit à la vie active (3 ans), soit à la poursuite d'études (2 ans). La création de ces « collèges », basée sur les résultats de la Commission Parent (1961-1966) est de surcroît suffisamment ancienne pour qu'on parvienne à prendre du recul...

Quels sont les principaux facteurs de discontinuité entre le secondaire et le supérieur ?

Cette question de la **mixité des publics** me paraît essentielle. Dans beaucoup de pays où la formation professionnelle est bien développée, les jonctions entre secondaire et post-secondaire existent. Ces formations post-secondaires s'adressent à des jeunes issus de formation initiale et à des adultes en formation continue. C'est normal. Question transition, il n'est pas « anormal » en Belgique ni en Allemagne de finir une scolarité secondaire générale pour s'orienter ensuite directement dans une formation professionnelle (parfois de même niveau). Des orientations décomplexées, comme on rêverait d'en avoir en France... pourquoi est-ce qu'APB ne permettrait pas de telles orientations ?

Mais cette non-mixité n'est pas le principal facteur de discontinuité. Ce qui apparaît déterminant, ce sont les **articulations entre sortie du secondaire (évaluation) et entrée dans le supérieur (conditions d'admission)**. En Suisse par exemple, la « Maturité » (équivalent du baccalauréat) permet aussi l'accès sans condition au supérieur... sauf qu'à la différence de la France, la « sélection » a lieu très en amont, dès le début du secondaire inférieur. En Suède, la configuration est inversée : très peu de sélection durant toute la scolarité secondaire, mais une rupture importante après le gymnase (équivalent du lycée) ; tous ceux qui sont en possession de leur certificat de fin d'études secondaires ne cherchent pas à continuer, peu entrent à l'université de toutes les façons.

D'une façon générale, **le schéma dominant semble être l'inverse du système français :**

- **des certificats de fin d'études secondaires délivrés par les établissements, à partir des notes de contrôle continu et de quelques épreuves communes** (locales ou nationales, pas nécessairement terminales)
- **couplés à un accès à l'enseignement supérieur réglementé au niveau national :**
- par la fixation de conditions d'admission par type de formation – parfois inscrites dans la loi
- et/ou par un examen d'entrée « national »

Ailleurs, **on ne parle pas de « sélection », on rend explicite les « conditions d'admission »**. L'accès au supérieur est donc réglementé. Est-ce mal ? En tous cas, **il n'est pas question que des élèves issus respectivement du secondaire général et du secondaire professionnel aient les mêmes « possibilités » d'études supérieures sans condition...** juste une aberration.

Si je devais pour finir pointer ce qui constitue très clairement une faiblesse du système français dans la gestion de cette transition secondaire-supérieur, je n'évoquerais pas les procédures d'orientation, mais bien le baccalauréat.

- en France il se compose de **12 à 16 épreuves standardisées** communes selon les séries ; dans les autres pays, en comparaison, leur nombre est très faible : 5 en Allemagne et en Suisse, 3 en Suède et seulement 2 au Québec.
- les épreuves du baccalauréat cristallisent un **découpage disciplinaire artificiel**, ou en tous cas sans lien avec l'offre de formation supérieure ; pourquoi enseigner l'histoire et pas le droit par exemple ?
- le bac est considéré comme nécessaire et suffisant pour accéder à l'enseignement supérieur mais dans les faits les dossiers scolaires entrent en compte dans de nombreuses formations dites « sélectives » et **les pré-admissions via APB sont de fait basées sur les résultats scolaires**. Les futurs bacheliers le savent-ils ?
- la mécanique rigide sur lequel il repose n'est pas sans incidence sur la pédagogie : c'est le **bachotage** qui prévaut... et l'érige en « fin » plutôt qu'en « moyen » ; il s'agit donc davantage d'un **rituel de fin d'études, il permet de dégager une élite mais échoue à préparer un après, quel qu'il soit.**

Émeric Bréhier (SRC Seine et Marne), rapporteur de la mission parlementaire, rendra ses conclusions a priori fin juin. À suivre donc... Gageons d'ores et déjà que la question de l'instauration de pré-requis y occupera une place de choix... quant à la réforme du baccalauréat et à la refonte des filières...