**Ouverture par Philippe Watrelot**

**Philippe Watrelot, président du CRAP-Cahiers pédagogiques**, coorganisateur avec l’AFEV et Éducation & Devenir des 3èmes Assises de la pédagogie, « Pour une école juste et efficace » inaugure ces deux jours en soulignant combien l’école est injuste du fait du poids du déterminisme social dans la réussite ou l’échec scolaire, poids rappelé par les enquêtes internationales comme la dernière enquête de l’OCDE. Injuste, l’école est aussi inefficace car, en l’absence d’un projet clair et collectif, elle est dans l’impossibilité de parvenir à ses fins.

Pour changer l’école, trois axes ont été définis :

1) Celui des contenus avec une réflexion sur la logique du socle commun qui définit les ressources à faire acquérir et implique de développer une pédagogie plus explicite.

2) Celui de l’évolution du métier d’enseignant en intégrant dans sa définition les missions déjà effectuées, en renforçant la réflexion et le travail collectif, en revenant à une formation initiale forte.

3) L’axe d’une évolution de la « gouvernance » et du « pilotage » des établissements par une autonomie qui ne soit pas managériale mais une autonomie des équipes avec une définition plus claire des cadrages nationaux et une plus grande souplesse quant aux moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

Trois pièges sont à éviter :

1) Accumuler les préalables : pour faire évoluer le système, il faut à la fois résister ET proposer.

2) Les mots piégés qui empêchent de penser : en particulier « autonomie », « projet » et « compétences » dans les discours ministériels et, pour autant, il faut se garder de céder à la théorie du complot.

3) Il faut enfin se méfier des discours pour s’accrocher aux pratiques.

**Françoise Sturbaut, représentante de Éducation & devenir**, fait trois propositions (décidément le modèle ternaire traditionnel est très présent) :

1) Changer progressivement le service des enseignants en l’annualisant et en ne le réduisant pas, pour sa définition, aux seules heures devant les élèves.

2) Ouvrir l’école sur la société civile.

3) Changer l’organisation des établissements scolaires en développant le travail d’équipe autour du conseil pédagogique.

Enfin **Christophe Paris, de l’AFEV**, met l’accent sur le fait que les corrélations de l’échec scolaire avec le milieu social d’origine, sont sources d’une angoisse généralisée à laquelle répondent des stratégies individualistes. Le poids de la souffrance dans une école qui confond efforts et souffrances, mène à une inefficacité liée à des processus tels que la compétition et suscite des décrochages scolaires. Selon lui, trois facteurs se conjuguent :

1) L’école, n’est plus la seule source de connaissances mais le réussite scolaire est plus que jamais un sésame indispensable.

2) Les inégalités sociales et culturelles vont croissant.

3) La disparition des solidarités et des collectifs créent de l’isolement, de la solitude.

Il propose donc de sortir d’un système tourné vers la sélection et fondé sur la compétition, de redonner de l’ambition à l’enseignement professionnel, de retrouver une nouvelle convergence entre l’école, les parents et les mouvements d’éducation populaire. Il signale enfin qu’une enquête réalisée auprès des familles dégage 3 priorités :

1) L’école doit mieux aider mon enfant

2) Il faut réduire les tensions et les violences à l’école

3) Il faut m’aider à aider mon enfant.

**Une première table ronde : La réussite de tous : par le socle commun ?**

L’animateur de cette première table ronde, **Luc Cédelle, journaliste au Monde**, tient à faire part de son pessimisme : une grande idée déboucherait sur un grand gâchis du fait des résistances du terrain et de l’enlisement dans les controverses.

**Annie Di Martino, enseignante et militante du CRAP-Cahiers Pédagogiques**, invitée à témoigner de la mise en place du socle commun et du livret de compétences sur le terrain, développe le fait que la construction des compétences passe par la mise en place de situations d’entrainement au cours desquels « l’entraineur » (l’enseignant) reste sur la touche et l’expert (l’enseignant) prend du recul.

**Bruno Suchaut, directeur de l’IREDU (Institut de Recherche sur l’Éducation) au CNRS**, est interrogé sur la définition d’une compétence. En ce qui concerne la relation entre compétence et savoirs, la compétence implique la mobilisation des savoirs, elle en élargit le champ en introduisant l’idée de leur transversalité. Par ailleurs elle s’inscrit dans un processus par la prise de conscience de l’existence de niveaux de maitrise, celle de la progressivité des apprentissages, et donc de l’individualisation des parcours. Cela nécessite des moyens et en particulier l’accompagnement des équipes pour la mise au point des outils nécessaires tant à la construction des compétences qu’à l’évaluation de leur degré de maitrise. Ce qui fait débat ce sont leurs finalités.

**Pierre Laurent, représentant du Parti Communiste**, se montre réticent à endosser le rôle de l’opposant qui lui semble enfermant et réducteur. Relancé sur le fait de savoir si les compétences se traduisent par une réduction des savoirs, il rétorque que le choix est celui de l’ambition du système éducatif au moment où la crise incite à revoir les ambitions à la baisse. Pour lui, l’alternative est entre garantir de l’ambition pour tous ou garantir un minimum. Ainsi on peut accompagner un enfant qui décroche de deux manières : en se donnant les moyens de ne pas s’en tenir à un enseignant unique devant sa classe ou bien envoyer cet enfant plus ou moins rapidement vers des impasses.

**Claude Lelièvre, historien de l’éducation**, rappelle quedans la commission Thélot il existait deux versions du socle. Celle qui y voit un bien commun qui doit être acquis par chacun en fin de scolarité obligatoire : avec le principe de la non compensation entre les grandes compétences, le socle cesse de ne concerner que les élèves en difficulté, il devient une ambition pour les plus fragiles, une exigence pour les autres. C’est cette représentation qui a prévalu dans le décret d’application du 11 juillet 2006. Or François Fillon, le ministre de l’éducation de l’époque, était pour la suppression de l’adjectif « commun ». Il est parvenu au pouvoir ce qui permet de comprendre l’existence de programmes sans rapport avec le socle. Enfin le socle commun nécessite des changements profonds de l’institution, en mettant l’accent sur l’école obligatoire essentielle et donc en accordant un maximum de moyens au primaire et non aux lycées, en modifiant le fonctionnement des établissements pour que les rythmes différents de progression y soient pris en compte, en développant la formation initiale et continue.

**Bernadette Groison, représentante de la FSU**, invite à se méfier des mots piégés par un gouvernement qui n’a pas l’intention de lutter contre le poids de déterminismes sociaux qui excluent massivement les enfants des milieux populaires. Elle invite à un débat éducatif qui parte du postulat que la réussite allie l’épanouissement personnel à la qualification. Dans ce débat elle choisit la référence à une culture commune parce que l’acquisition des savoirs passe par une médiation culturelle et qu’elle est favorable à l’acquisition de références communes. Elle rappelle que certes il y a eu un débat organisé en 2003 sous l’égide de la commission Thélot, mais qu’en 2002, un autre grand débat sur l’école primaire avait abouti à des programmes qui faisaient l’unanimité et qui ont pourtant été balayés d’un revers de main. Pour elle, ce qui manque dans le socle de 2005 c’est la dimension pédagogique : tel qu’il est porté, il se réduit à une somme de savoirs techniques, il est porteur d’une vision réductrice des apprentissages en faisant l’impasse sur la médiation culturelle et sur la question du sens.

Dans **le débat** qui a suivi, les quelques voix discordantes qui se sont fait entendre ont exprimé avec plus de netteté les divergences que les dernières interventions avaient pointées. Un outil, tel que le socle commun, peut-il être dissocié du contexte politique de sa mise en œuvre ?

La majorité de la salle pourrait faire siens les propos de Annie Di Martino : « Le néolibéralisme, je m’en moque, ce qui compte, c’est ce qui se passe dans la classe. » Pour écarter des effets pervers tels que la pression anxiogène des petites croix, il faut augmenter la liberté pédagogique dans l’établissement. Il faut former les chefs d’établissement qui font souvent obstacle à la mise en œuvre d’une pédagogie de la réussite. Il faut remettre en cause le groupe classe.

Une minorité pense au contraire que le problème des outils ne doit pas occulter celui de la société : quelles intentions président à leur utilisation ? A l’heure du socle commun, quels objectifs fixe-t-on à l’école, pour les héritiers et pour les autres ? Quant au livret numérique, est-il encore un lien entre l’école et la famille ou plutôt un outil de fichage des classes populaires ?

Enfin une représentante du GFEN déplace le débat : d’accord pour dire que la réussite se construit à travers des pratiques, elle demande quand on va poser la question des pratiques qui permettent de construire la pensée. Pour ce faire, dit-elle, il ne faut pas seulement se situer par rapport au terrain professionnel, il est également nécessaire de réinterroger les connaissances.

**Une deuxième table ronde : Nouvelle école, nouveau métier ?**

C’est **Hélène Eveleigh, enseignante en lycée, formatrice et militante du CRAP**, qui prend d’abord la parole pour brosser le désolant tableau de la situation faite aux actuels stagiaires empêchés de se préparer à leur métier. Non seulement ils sont privés de formation préalable mais le poids d’un service à plein temps empêche que les moments de regroupement soient consacrés à la formation. Il faut en effet palier les urgences en leur apportant prioritairement une aide de survie et non une formation. Les quelques pistes didactiques que les formateurs parviennent à glisser sont de plus souvent en contradiction avec les propos et les pratiques d’un tuteur de terrain qui n’a aucun recul sur sa pratique.

**André Ouzoulias, formateur à l’IUFM de Versailles, Université de Cergy-Pontoise**, souligne ensuite le lien entre la catastrophe de la mastérisation et le désengagement de l’État : la loi LRU qui organise une totale indépendance des Universités réduit tous les propos ministériels sur les contenus des masters à de purs effets d’annonce. Le modèle progressif de l’entrée dans le métier, par la construction progressive d’une professionnalité, est remplacé par un modèle successif : d’abord des apprentissages livresques puis un pseudo-apprentissage du métier par immersion. Ce système s’oppose à la construction de l’enseignant comme professionnel réflexif. Ses effets sont aggravés par la disparition de la formation continue (ainsi en primaire il n’y a plus de brigades de remplacement). Ce système est générateur de souffrance pour les élèves, pour les jeunes enseignants, pour les collectifs enseignants. Du reste la relation atomisée avec un tuteur n’a rien à voir avec une entrée progressive dans un collectif enseignant. Face aux incohérence de ce système la réaction est administrative avec davantage de circulaires et de textes bureaucratiques.

Le troisième intervenant, **Jean-Pierre Obin, ancien inspecteur général de l’Éducation nationale**, a été auteur en 2003 d’un rapport sur le métier d’enseignant. Il rappelle qu’à cette époque, aucun enseignant n’envisageait de changer de métier, que seuls 0,01% démissionnait tandis qu’aujourd’hui plus de 30% des jeunes enseignants envisagent de partir. De vocation, le métier est devenu une occupation. Pourquoi ? Les conditions d’exercice sont mises en avant avec les violences, les insultes, les incivilités. Ces effets sont accentués par les décisions politiques : la mastérisation accentue les difficultés de l’exercice du métier. Toujours plus d’entre-soi social (accentué par la disparition de la carte scolaire) : la ségrégation scolaire accentue la ségrégation sociale. Il rappelle que la mastérisation a été décidée en réunion budgétaire pour supprimer 17 000 postes de stagiaires. Aucune de ses conséquences prévisibles n’a été examinée. Ni les conséquences prévisibles sur les études et les concours de l’affirmation éminemment symbolique qu’une formation universitaire suffit. Ni le renforcement de l’adéquation du social et du scolaire constatée par l’enquête PISA de 2009 : les décisions politiques accentuent la ségrégation.

Pour **Patrick Gonthier, du SE-UNSA**, la mastérisation permet de mesurer l’impact d’une décision politique. Il rappelle que le sentiment d’isolement au travail est un vécu partagé par l’ensemble de la fonction publique, d’ailleurs l’Éducation nationale a, plus longtemps que d’autres secteurs, préservé des ilots de communauté de travail. La déprofessionnalisation, caractérisée par la disparition de la formation, les salaires bas, le peu de perspectives de carrière a été mis en évidence par le récent rapport de l’OCDE. Il conclut qu’ « un métier sans formation continue est un métier en péril ».

La dernière intervention de la tribune, visiblement très attendue d’une partie de la salle, est celle de **Bruno Julliard, secrétaire national du Parti socialiste**. Il commence en précisant qu’à son accession au pouvoir, la gauche ne pourra pas se contenter de refaire ce que la droite a défait. Il insiste sur la nécessité d’une « refondation de l’école » dont le cœur sera la question du métier. Le PS compte engager un débat avant les élections pour que la modification du décret de 1950 sur le service des enseignants ne soit pas qu’une question comptable. Celui-ci devra inclure du travail en équipes, le lien avec les familles et l’environnement de l’élève, le suivi individualisé. A ses yeux la mastérisation n’est pas un mauvais principe mais il faut placer le concours au début pour limiter la ségrégation sociale, il faut repenser les contenus, renforcer l’alternance pour recréer une entrée progressive dans le métier. Le recrutement et la revalorisation représenteront un investissement budgétaire conséquent.

**Le débat** montrera que l’avalanche des injonctions contradictoires fait obstacle à l’exercice de la mission d’enseignement, qu’elle précipite la crise du modèle pédagogique et des valeurs fondatrices de l’école de sorte que ceux qui souffrent le plus, sont les enseignants engagés. Les débatteurs qui se sont exprimés ont donné la mesure du caractère politique du débat : importance de la question de l’égalité des droits à opposer à l’égalité des chances en fixant une priorité à l’école des quartiers défavorisés par opposition à l’école de l’excellence ; rejet du modèle du collège unique de 1975, propédeutique au lycée pour une école fondamentale commune ; insistance sur le rôle de la mixité sociale pour la réussite scolaire, y compris mixité des origines sociales des enseignants. Le seul point qui ait semblé pouvoir faire débat est la place du concours dans le cursus. Finalement le débat est resté au niveau des principes généraux. Il semble ainsi qu’il y ait eu unanimité sur la nécessité de reconstruire la formation initiale et continue mais Hélène Eveleigh est bien seule lorsqu’elle s’efforce d’en définir les contenus. Elle rappelle la nécessité d’une réflexion didactique sur la transmission des savoirs, pour que ceux-ci constituent le cœur de la pédagogie et non l’occupationnel. Elle rappelle que les questions de gestion de classe reposent sur les questions de sens et qu’il est essentiel, parmi les gestes professionnels définis par Dominique Bucheton, de ne pas oublier le « tissage ».

 **Une troisième table ronde : Plus d’autonomie et d’ouverture : plus de justice et d’efficacité ?**

**Françoise Lorcerie, directrice de recherche au CNRS, spécialiste des questions d’intégration, de discrimination et de politique d’éducation** remet en cause une idée reçue. Elle rappelle que le fait que notre école soit une des plus inégalitaires ne signifie pas qu’elle soit inefficace : elle est même très efficace pour les enfants des milieux favorisés mais 35% des garçons fils d’immigrés ont au plus le brevet des collèges ou sont sans diplôme. Par contre, il y a un certain nombre d’enseignement à tirer des enquêtes PISA. Ainsi il n’y a pas antinomie entre justice et efficacité ; l’école n’est pas seule en cause : les sociétés qui réduisent l’écart des réussites scolaires sont elles-mêmes plus distributives, plus justes ; les fonctionnements scolaires ont de l’importance : il y a un lien entre le taux d’échec et la centralisation massive, la gestion homogène des élèves. Ouverture et autonomie sont liées pour rapprocher le niveau de décision du lieu où se posent les problèmes même si cela ne signifie pas que la hiérarchie n’ait pas un rôle à jouer. Françoise Lorcerie précise que les conditions dans lesquelles s’est fait l’assouplissement de la carte scolaire a accru les phénomènes de ghettoïsation. Elle propose de prendre pour modèles les établissements agricoles qui donnent satisfaction aux professionnels, à la société, aux élèves. Dans ceux-ci le président du conseil d’administration est élu, ce n’est pas le chef d’établissement. Des espaces pour la formation continue permettent une formation intergénérationnelle. Ces établissements, caractérisés par une grande ouverture culturelle, ne se font pas concurrence car ils sont éloignés les uns des autres. Ce point limite les transpositions possibles car la densité d’établissements dans un espace crée des rapports de concurrence. En contexte urbain, contrôler les phénomènes de concurrence et favoriser la naissance d’équipes est le rôle de la hiérarchie. La nécessité du professionnalisme au plan didactique et pédagogique implique d’assumer er d’assurer la technicité de la formation. Enfin, il importe que les personnels soient au clair, au plan éthique, avec leurs missions : il faut déstabiliser la majorité de la population au profit de la minorité à faire réussir, ceux qui viennent des milieux les plus modestes.

L’intervenant suivant, **Roger-François Gauthier, inspecteur général de l’administration de l’éducation nationale et de la recherche, expert auprès de l’Unesco**, interroge : pourquoi l’autonomie des établissements ne fait-elle pas l’unanimité ? Il constate d’abord que les indicateurs fournis aux EPLE ne sont pas lus car ils n’apparaissent pas comme éclairants pour les acteurs. D’autre part l’autonomie apparait comme liée à la marchandisation et à un modèle anglo-saxon. Roger-François Gauthier concède que les effets inégalitaires du néolibéralisme sont une réalité. Mais il souligne que notre système élitiste et centralisé, hérité des Jésuites du XVIème siècle, fabrique de l’échec scolaire, d’autre part il n’existe pas, selon lui, un modèle scolaire néolibéral. Il constate que les établissements les plus vivants offrent une conjugaison locale de programmes nationaux et un travail sur l’évaluation commune des élèves. L’autonomie est favorable car elle permet la construction de modes locaux d’évaluation et d’auto-évaluation de l’établissement. L’autonomie ne signifie pas moins d’état mais un autre mode d’équilibre entre ce qui est de l’État, le socle, qui devrait être plus fort et des modes de travail qui devraient être du ressort d’équipes locales plus autonomes.

Pour **Marie-Christine Blandin, sénatrice, membre d’Europe Écologie Les Verts**, l’autonomie peut être favorable au développement d’un service public à la condition qu’elle corresponde au développement d’une démocratie, que l’État soit garant de l’accès pour tous, que soit écarté le danger du pilotage libéral par la recherche prioritaire du profit économique.

**Thierry Cadart, du SGEN-CFDT**, propose d’adjoindre à l’autonomie, l’idée d’émancipation des équipes afin que les acteurs se mettent en mouvement sans se heurter à des murs. Son absence est source de malaise, sa but serait l’émancipation des élèves. L’autonomie ne doit pas être l’autonomie des chefs d’établissement. Il y a, selon lui, erreur d’interprétation du rôle du chef d’établissement dans les établissements ECLAIR : ils n’ont pas la liberté de recrutement mais le devoir de vérifier l’adhésion à un projet. En ce qui concerne l’expérimentation, il n’y a selon lui que dans l’Éducation nationale quelle aboutit à une généralisation au bout de 3 mois. Un autre problème est que ces établissements ont été créés après les états généraux sur la violence. Enfin il souhaite que l’autonomie ne soit pas l’outil de la mise en concurrence des établissements. Pour cela, la définition du « territoire éducatif » (canton, agglomération…) doit être souple tandis qu’aujourd’hui, si l’égalité républicaine est un slogan et non une réalité, c’est parce que le territoire est discriminant. Dans ce cadre il y a besoin de renforcer le rôle de l’État non comme contrôleur tatillon mais comme régulateur. Par ailleurs, aujourd’hui, autonomie signifie obligation de faire avec moins de moyens alors que l’autonomie nécessite des moyens humains et financiers contractualisés permettant de fonctionner avec une marge en temps, en espace, en organisation. Enfin l’évaluationnite entrave l’autonomie, il prône une « évaluation de la confiance », produite par les équipes, l’État étant le garant des valeurs.

Le dernier intervenant, **Jean-Jacques Hazan, président de la FCPE**, voit dans les enseignants des cadres supérieurs utilisés comme des opérateurs et dans l’autonomie un but recherché pour les élèves, une finalité de l’éducation. Selon lui, l’autonomie réelle aujourd’hui c’est : pour les parents, de se débrouiller avec les devoirs ; pour les enseignants de se débrouiller avec l’hétérogénéité ; pour les chefs d’établissement de se débrouiller avec leur périmètre ; pour les villes, de se débrouiller avec des décisions arbitraires comme la semaine de quatre jours. Des droits égaux nécessitent des éléments de gratuité et d’en finir avec les notes, les devoirs, les redoublements.

**Au cours du débat**, Françoise Lorcerie reviendra sur le stéréotypage (cf. « les enfants issus de l’immigration ») qui accentue les catégorisations en naturalisant les différences et en simplifiant pour donner une impression d’homogénéité. Quant à Roger-François Gauthier, en réponse à une interrogation sur la possibilité d’une suppression du Ministère de l’Éducation nationale, il a opposé l’idée que faire le choix de la Région comme en Espagne, ne correspondrait en France à aucune réalité sociologique. Il a indiqué que par contre il existait une tendance européenne selon laquelle les Ministères s’orienteraient vers une spécialisation dans la négociation budgétaire tandis que le reste (évaluation du système, négociation des programmes, définition des certifications…) était renvoyé à une « autorité » indépendante. Ceci n’est-il pas contradictoire avec la conclusion de Marie-Christine Blandin : « La transparence, c’est comme l’ail avec les vampires, ça chasse toutes les dérives [antidémocratiques] ».