

COLLECTIF RIPOSTE

Vers un Grenelle alternatif
contre une école du tri social

Introduction

« *Nous appelons toutes celles et tous ceux qui ne peuvent se résigner à une école du tri social, à participer à nos travaux pour un Grenelle alternatif* ». C'est un appel à une riposte, unitaire et collective que lançaient, dans une tribune parue initialement dans le *Café Pédagogique* le 19 janvier les mouvements pédagogiques et associations complémentaires de l'école, les associations d'usagers et usagères, les organisations syndicales, les chercheuses et chercheurs, les actrices et acteurs de l'éducation. Cet appel a été ensuite signé par des milliers de personnes, la plupart des syndicats enseignants et de nombreuses associations.

Avant de présenter le résultat du travail mené depuis par toutes les personnes impliquées dans ce collectif, il est nécessaire de rappeler la méthode utilisée, mais aussi le contexte de cet appel et ses enjeux.

Résister et proposer

Si le collectif a choisi de se qualifier de « riposte », c'est parce qu'il s'agit de répondre à une attaque d'ampleur contre le service public de l'éducation.

Certes, certains des problèmes de l'école sont présents depuis longtemps mais ils se sont aggravés au cours des dernières années.

Le premier appel publié dans le *Café Pédagogique* le 18 janvier 2024 (à l'initiative de l'association française pour l'enseignement du français -AFEF-) s'intitulait d'ailleurs « *Halte à la casse de l'école* » et commençait par un état des lieux. On y évoquait l'amplification de « *la fracture sociale qui ronge déjà notre école déstabilisée et fragilisée par des années de réformes imposées et pour la plupart contestées* ». ».

Les mesures du « choc des savoirs » annoncées le même jour que les résultats du programme international de suivi des élèves (PISA) le 5 décembre 2023 par celui qui était alors le ministre de l'Education nationale, Gabriel Attal, ont été un déclencheur ou plutôt la goutte d'eau qui a fait déborder un vase déjà trop plein après cinq ans de « blanquerisme ». Le choc des savoirs est, en effet, un ensemble de mesures qui conduisent à remettre en question le collège unique de 1975 et les fondements de la démocratisation scolaire.

Plutôt que d'être instrumentalisés, les résultats de PISA sur une « baisse de niveau », devraient être nuancés et remis en perspective. Ce que l'on devrait retenir des enquêtes nationales et internationales, c'est surtout que **notre système éducatif est un des plus inégalitaires**. La réussite scolaire y dépend fortement de l'origine sociale.

Mais les mesures prises, après bien d'autres, ne vont pas corriger ce défaut majeur et ne font qu'engager l'école dans la voie d'un système éducatif encore plus sélectif et ségrégatif. On assiste aussi à une instrumentalisation de l'éducation avec des décisions démagogiques et populistes prises par les différents ministres qui se sont succédé et par un président qui affirmait vouloir en faire son « domaine réservé » en se complaisant dans des gadgets reposant sur une vision mythifiée de l'école d'autrefois (uniforme, service national universel, récréation d'« écoles normales », etc.)

Cet appel du 18 janvier a été suivi d'un autre (*Le Monde* le 13 février 2024) qui confirme notre refus de ces fausses solutions passées. Il refuse aussi la logique d'économie qui préside à toutes les réformes menées. Le collectif alerte enfin sur le mépris pour la parole et l'expertise des enseignants, sur l'absence de dialogue social et sur la souffrance des personnels qui en découle. La chute des recrutements d'enseignants, le recours massif à des contractuels non formés témoignent des effets dévastateurs de ces politiques.

Taylorisme pédagogique

Ce que dénoncent les organisations (syndicats et associations complémentaires de l'école...) ainsi que les chercheurs et militants signataires de cet appel, c'est l'arrogance d'une gouvernance autoritaire qui ne tient pas compte de l'expression des parents, des élèves et de tous les personnels de l'Éducation nationale. La fin du ministère Blanquer a été marquée par l'organisation d'une pseudo consultation avec la mascarade du « Grenelle de l'éducation ». Les annonces du Président de la République se sont faites sans concertation et Gabriel Attal n'a tenu compte d'aucun avis qu'ils viennent de son propre ministère ou des corps intermédiaires. Il a puisé dans le répertoire le plus rétrograde : trier et réprimer les élèves, multiplier les évaluations à tous les niveaux, encadrer étroitement le métier d'enseignant.

« *Je pense donc tu suis* » pourrait être la devise de cette forme de taylorisme pédagogique qu'on retrouve à tous niveaux et dans la conception même des programmes. Les enseignants subissent de plus en plus un travail prescrit et les contrôles d'un corps d'inspection réduit à cette fonction de contrôle au détriment de ses missions d'accompagnement. Si l'on veut que l'École change, on a besoin de temps, de respect de l'expertise des acteurs de l'école et des attentes des jeunes et des familles, et donc de concertation. Cet appel collectif marque aussi la volonté de reprendre la main et de restaurer notre pouvoir d'agir pour retrouver le sens de métiers au service de la jeunesse.

Les « réformes » incessantes ont épuisé les personnels, déstructuré les classes et déboussolé les familles devenues parfois méfiantes à l'égard du service public. Face à la morosité, c'est aussi le sens de cette riposte collective pour trouver les chemins d'une amélioration de notre école à l'aune des résultats de la recherche, de l'expertise des enseignants et personnels de l'Éducation nationale, en vue de proposer des solutions réfléchies, efficientes et équitables. Il est en effet nécessaire d'interroger collectivement ce que l'on attend de l'école, et pour quelle réussite de tous ses élèves.

C'est pour cela que, dès le premier appel, nous souhaitions l'organisation d'un « contre Grenelle » comme but à moyen terme. Mais, pour redéfinir les finalités de l'école, une des voies peut passer aussi par une convention citoyenne.

Chantiers et vie démocratique

Car « Riposter » n'est ni une position conservatrice ni une simple réaction momentanée !

A la suite des appels et tribunes, le travail s'est engagé dans plusieurs chantiers. Les groupes de travail ont rassemblé (en visio-conférence) des chercheurs, des syndicalistes, des parents d'élèves, des militants pédagogiques, des enseignants. Chaque groupe était piloté par un ou plusieurs « chefs de chantier ».

Chantier A. Revalorisation, formation, recherche

Chantier B. Mixité scolaire et sociale : une exigence

Chantier C. Vers de nouveaux curricula

Chantier D. Les voies, « voix » diverses de l'apprendre

Chantier E. Les territoires et environnements apprenants : leur importance

Chantier F. Pour une gouvernance démocratique de l'éducation nationale

Ils se sont donné une double mission. Il s'agissait d'abord de faire un état des lieux, de cerner les points d'accord et/ou les principes ou orientations fondamentaux, de pointer également, le cas échéant, les désaccords ou les analyses divergentes, comme de tracer ensuite quelques pistes d'évolution, pour les soumettre à la discussion à partir de quelques questions clés. Ce sont les synthèses de ces travaux que vous trouverez dans cette plaquette.

Ils constituent la base sur laquelle se poursuivra le travail lors du « **Contre Grenelle** » que nous comptons organiser. Le 12 octobre 2024 dressera un premier bilan du travail engagé .

L’organisation du collectif s’est appuyée sur une vie démocratique à travers la constitution d’un groupe de pilotage aux réunions très régulières, l’installation d’un site dédié (<https://collectif-riposte-education.fr/>) pour faire circuler l’information, les travaux des groupes et la tenue d’assemblées générales ainsi que des réunions de « chefs de chantier».

Un contexte qui a changé

Cette période a été riche en réflexions mais aussi en évènements. Au cours de cette année scolaire, on a vu se succéder quatre ministres de l’Education nationale. Dans le même temps on a vu le débat sur l’école se tendre et les mesures démagogiques s’accumuler avec la seule intention de complaire à une partie de l’opinion de plus en plus conservatrice.

La dissolution de l’Assemblée nationale, après le résultat des élections européennes, a encore modifié la donne et ouvert une période de grande incertitude. La rentrée s’est faite avec une ministre « démissionnaire » qui commentait une rentrée préparée par son prédécesseur, lui-même premier ministre également démissionnaire, mais toujours très intrusif sur les questions éducatives.

Même si nous voulons nous placer dans une perspective plus large, ce contexte a pesé sur la nature de nos débats et la finalité de nos travaux. Ceux-ci peuvent être, une ressource précieuse pour tous ceux qui veulent vraiment penser l’école de demain et faire évoluer le système éducatif. A chacun de s’en saisir !

Quel rôle peut jouer l’éducation pour remettre à l’endroit une humanité en crises profondes ? Quelles grandes mutations dans les systèmes éducatifs sont à penser ?

Ces deux questions sont en arrière-plan de toutes les réflexions engagées et présentées dans ce premier opus par les participants des divers chantiers. Elles sont graves, difficiles. Elles témoignent de notre grande inquiétude face au monde qui advient.

Le moment est plus que critique. L’avenir de l’humanité, sa survie sur une planète fortement endommagée est en péril : ressources naturelles pillées, espèces menacées, diversité des cultures, langues, patrimoines, laminée par des modes de vie, de penser, d’agir de plus en plus standardisés, manipulés par la toute-puissance des médias, des réseaux sociaux. Les guerres, conflits géopolitiques, violences en tous genres dont nous sommes, pour l’instant encore, les témoins accablés, témoignent des impasses dramatiques vers lesquelles nos sociétés, leurs systèmes politiques et économiques, nous conduisent. La jeunesse en est de plus en plus consciente et perturbée, sans vision claire de son avenir. Nous devons la préparer à affronter de graves crises, des évolutions, transformations ultra rapides de nos sociétés. La préparer à être responsable singulièrement et collectivement, être en mesure de réparer ce monde mal en point, trouver les solutions, inventer un nouvel idéal humaniste. Quelle place, quelle vie, quel rôle nos enfants, nos élèves, nos étudiants pourront s’y construire ? Une réflexion très collective, large, démocratique sur le rôle de l’école s’impose. Il y faudra du temps, de l’énergie, des débats constructifs. C’est le chemin que nous proposons.

Philippe Watrelot

NB

L'ordre selon lequel les diverses contributions ont été présentées ici n'est pas contraignant, celles-ci peuvent se lire selon les entrées privilégiées par le lecteur. Les styles rédactionnels sont divers, ils correspondent aux choix effectués dans chaque chantier ou sous chantier. Une harmonisation minimale a été effectuée par l'équipe de pilotage de Riposte.

La première contribution présentée est celle qui concerne la notion de curriculum : « Vers de nouveaux curricula » (chantier C). En effet, elle part d'un questionnement fondateur sur les finalités de l'éducation, sur ce qui est essentiel pour les élèves que nous voulons former dans leurs divers contextes, dans les défis de notre temps. Ce questionnement se retrouve explicitement ou en filigrane dans toutes les contributions, c'est pourquoi nous l'avons placé en premier.

Elle sera suivie par les contributions des différents sous-groupes du chantier D : « Les voies et voix diverses de l'apprendre », puis par celles du chantier A : « Revalorisation, formation, recherche », du chantier B : « Mixité scolaire et sociale : une exigence », du chantier E : « Les territoires et environnements apprenants : leur importance » et enfin du chantier F : « Pour une gouvernance démocratique de l'éducation nationale ». Une contribution de D. Bucheton clôt, à titre de post-face, cet ensemble. Jusqu'à ce jour, les chantiers ont principalement travaillé de façon séparée, même si des échanges ont eu lieu régulièrement ; ce livret met en évidence la complémentarité des approches, des convergences, mais aussi des options différentes, voire divergentes appelant des approfondissements en transversalité, ce qui sera notamment l'objet de la journée du 12 octobre.

CHANTIER C

REPENSER ET REFONDER LE CURRICULUM

Le chantier qui a commencé à explorer de manière très large la question des curricula pose la question des finalités de l'éducation et des mutations, des transformations multiples et nécessaires du système éducatif, de la formation des enseignants pour préparer les nouvelles générations au monde qui advient et qui ne ressemblera pas à ce qu'il a été. Pour leur permettre de le comprendre et y trouver leur place, en personnes responsables. Des mutations qui impactent la nature du rapport documenté et critique aux savoirs et valeurs dispensés par l'école, qui doivent prendre en compte des formes nouvelles du rapport au temps, à l'espace, aux nouvelles technologies, aux socialisations nécessaires.

A quoi sert la scolarité ? Interroger les finalités.

Le système éducatif français s'est contenté d'ouvrir les vannes de la massification sans presque jamais se poser la question des finalités éducatives et des désordres provoqués par le maintien contre vents et marées d'une organisation scolaire des savoirs presque inchangée dans son architecture générale depuis le milieu du siècle passé. Cet héritage a fondé la hiérarchie des savoirs scolaires de référence. Elle ne fait l'objet de quasiment aucun travail de réflexion et est tacitement reconduite de réforme en réforme. Le prix à payer est très lourd car il n'est pas possible de faire accéder tous les élèves à une conception des savoirs qui a toujours été conçue pour sélectionner une minorité d'élèves privilégiés de par leur origine familiale. Au sein de notre école, l'habileté mathématique et l'agilité dans le maniement écrit et oral de la langue nationale suffisent à discriminer ceux qui iront loin et ceux qui ont très peu de chances d'appartenir un jour aux élites. Cette hiérarchie rigide des savoirs scolaires, jamais remise en question, a légitimé la théorie des « fondamentaux » qui reviennent épisodiquement pour établir ce partage entre celles et ceux qui devraient s'en contenter et celles et ceux qui peuvent aller bien au-delà. Ces « fondamentaux » ont donné lieu à diverses versions¹ peu à peu réduites au « lire, écrire, compter » auquel un récent ministre avait ajouté « respecter autrui », traçant le périmètre très étroit des connaissances et des règles auxquelles devraient se contenter quantité d'élèves des milieux populaires. Plus on recentre le curriculum commun sur ces « fondamentaux » abstraits, moins on a de chances d'y faire accéder une génération entière. Ce recentrage semble en outre légitimé par les évaluations internationales essentiellement consacrées aux mathématiques et à la lecture sans se préoccuper sérieusement du reste, le plus essentiel pour s'initier précisément à la pratique de ces langages... Aujourd'hui le retour annoncé de filières en groupes de niveau (ou de besoins) pour ces « fondamentaux » signe l'objectif de renoncer à une culture complète pour une fraction notable des élèves. Abandonner la référence aux « fondamentaux » et lui substituer un apprentissage des « langages », au sens large du terme, couvrant les langues, les sciences, les technologies, les arts, les cultures et les sports permettrait de leur rendre l'épaisseur qui pourrait les sortir d'une conception trop instrumentale. Surtout si l'on considère que la pluralité des savoirs contribue à leur apprentissage.

¹ Rapport Fauroux en 1996, rapport du grand débat de Claude Thélot de 2003, Compétences-clés de l'Union Européenne, Premier socle commun de 2005, discours de Jean-Michel Blanquer et de ses successeurs...

Quels sont aujourd’hui les nouveaux défis sociaux et culturels qui attendent nos élèves et qui devraient plus fortement structurer le curriculum à tous les niveaux ?

Les évolutions des sociétés modernes appellent de nouveaux savoirs et de nouvelles capacités et compétences qui touchent à la construction des personnes et aux modes de socialisation, tant au plan des exigences civiques qu’au plan des rythmes de l’existence, de l’élargissement des espaces de nos vies, d’un **nouveau rapport au temps**.

Les modes de transmission des héritages culturels n’ont plus grand chose à voir avec ceux des sociétés du passé ; les familles adoptent des formes multiples et évoluent tout au long de l’existence ; ce qu’elles léguent ou non aux générations suivantes en est nécessairement bouleversé. Du fait de la révolution informatique, la transmission des cultures est plus horizontale (ce qui s’échange dans l’instant avec ses pairs plus que ce qui se transmettait d’une génération à l’autre dans des familles moins nucléaires). L’école prolongée, pour la plupart, au moins jusqu’à 18 ans, constitue un lieu majeur d’expériences et de transmission pour chaque génération mais elle sait de moins en moins ce qu’elle devrait réellement transmettre au-delà d’une reconduction sans réflexion des traditions culturelles et scolaires du passé… Se construit peu à peu **un nouveau rapport à la culture et à la vérité**, pendant que s’oublient quantité de références qui s’imposaient autrefois comme des évidences.

Les horizons se sont considérablement élargis : ouverture aux autres sociétés, voire aux autres civilisations, communication interplanétaire, brassage des peuples et plurilinguisme construisent **un nouveau rapport à l'espace**.

La plupart des défis posés aux sociétés humaines, et particulièrement les menaces qui pèsent sur la terre elle-même ainsi que les conflits guerriers qui sont en recrudescence, sont des défis planétaires. Ils obligent les humains, où qu’ils vivent, à penser et inventer des solutions à cette nouvelle échelle de solidarité, qu’il s’agisse des problèmes économiques, environnementaux, démographiques, sanitaires, (géo) politiques, ou culturels. Les humains migrent, se déplacent tous les jours davantage et aspirent aussi à une stabilité nécessaire à la vie. Mais aujourd’hui la peur de l’autre et le repli sur soi semblent plus forts que l’invention de nouveaux registres de sociabilité.

Le rapport aux autres à toutes les échelles est affecté par le développement de l’individualisme, de la concurrence, de nouvelles formes de violence réelle et symbolique. Une ségrégation forcenée des populations nourrit la xénophobie, le racisme, de nouvelles formes de communautarisme, empêchant le développement de la socialisation politique. L’information est de moins en moins une affaire de professionnels astreints à une déontologie ; proliférante sur tous les réseaux, elle est de moins en moins fiable et laisse la porte ouverte aux fausses nouvelles, aux escroqueries de toutes sortes, et au développement de réseaux qui menacent ouvertement les démocraties en usant de toutes formes d’endoctrinement.

L’humain déraciné ne connaît plus tout ce qui le reliait aux autres êtres vivants et de cette rupture du lien, pour beaucoup, est née l’illusion de la toute-puissance.

Ne faudrait-il pas creuser toutes ces mutations (et bien d’autres) avant de définir ce que l’école doit apprendre aux nouvelles générations ?

Citons quelques-uns de ces défis : l’information et les médias, la difficulté à discriminer la vérité et l’erreur ou le mensonge, les relations des humains à leur planète et à la nature, la formation politique aux idéaux démocratiques, incluant l’apprentissage des valeurs humaines universelles et la réflexion sur les inégalités et les processus de domination sous toutes leurs formes (peuples et communautés ethniques, classes sociales, genres, oppression des plus riches sur les plus pauvres à toutes les échelles etc.), le bon usage ou le

mésusage du numérique et de l'intelligence artificielle, leur terrifiant potentiel de domination, si l'on ne forme pas à leur usage critique, et bien d'autres champs touchant à la socialisation des jeunes générations, au rapport individus/société, au rapport au temps de la vie, à l'espace de vie et au monde du vivant...

Il nous faut donc penser de façon systémique en prenant en compte la dimension temporelle de l'éducation des enfants et des jeunes à l'échelle d'une scolarité complète de la maternelle au baccalauréat, et sans négliger des paramètres souvent décisifs comme les multiples modes possibles d'évaluation des acquis, pour remédier à un système pervers où les épreuves d'examens deviennent l'essentiel et pilotent toute la scolarité des élèves. Il faudrait aussi prendre en compte le temps de l'enfant, du jeune, scolaire et périscolaire : importance des CLAE (Centres de loisirs associés à l'école ou au collège), des colonies de vacances, des mouvements d'éducation populaire, des associations de quartier...

Le capitalisme cognitif (ou économie néo-libérale de la connaissance), né de la révolution informatique, tend à discriminer les disciplines d'enseignement et de recherche en fonction de leur degré de rentabilité, de compétitivité et de sélectivité, déséquilibrant de ce fait le système universitaire et scolaire.

Concernant les champs des arts, des littératures et des sciences humaines et sociales, la dérive du système est particulièrement notable dans le traitement des langues et des cultures. Une tradition ethnocentrale, jacobine, des restrictions budgétaires au long cours et les effets des réformes successives, ont marginalisé l'enseignement de l'arabe (la deuxième langue la plus parlée dans le pays), les langues régionales, les langues européennes qui avaient le statut de LV3 (italien portugais, russe...). L'initiation aux littératures francophones et européennes, un moment envisagée, n'a jamais connu de traduction concrète.

Michel Fabre insistait dans la Revue Française de Pédagogie n°143 de 2003 sur le fait que le savoir devient extérieur aux individus : « *il circule dans les réseaux, les banques de données, s'achète ou se vend.* » Nous assistons au triomphe de l'individualisme et « *à l'émergence d'un sujet éclaté et content de l'être (...), nihilisme soft d'une indifférence par excès : de sens, de communication, d'informations.* » Il en conclut que « *la raison n'est pas qu'une habitude occidentale et les dégâts de la modernité ne peuvent être réparés que par un surplus de raison, même s'il nous faut distinguer désormais le rationnel du raisonnable.* »

Les témoignages de la nécessité de reconstruire une axiologie est bien apparue dans les débats du groupe « Riposte » sur le curriculum, citations :

*« *Même s'il est difficile d'anticiper les besoins éducatifs, nous voulons former des citoyens capables d'apprendre, notamment ce qu'ils vont chercher en dehors de l'école.* »

*« *Nous voulons développer des capacités d'ouverture et d'adaptation, le plaisir d'apprendre, le partage des savoirs.* »

*« *Les savoirs ne sont pas émancipateurs en eux-mêmes ; ils nécessitent une co-construction car nous voulons former des êtres politiques au sens élevé du terme.* »

*« *On ne peut substituer aux savoirs des compétences émotionnelles ou psycho-sociales. Comment les savoirs les savoirs pourraient-ils être le moteur de la socialisation si l'on veut éviter l'éparpillement ?* »

*« *La connaissance de soi et la gestion de ses propres émotions passent toujours par des formes de socialisation dont l'articulation est à étudier dans le projet éducatif. C'est d'ailleurs une des matrices de la pédagogie dans la classe et dans l'établissement scolaire.* »

La pratique pédagogique peut prendre appui sur les questions vives qui tracassent la société ; l'Education morale et civique, dans ce cadre, traverse tous les enseignements et tous les moments de la vie scolaire et pourrait ainsi ne pas constituer un enseignement à part qui s'apparente de plus en plus au formatage des comportements par un catéchisme républicain...

Quelles sont alors les conséquences de ces exigences sur les connaissances et compétences apprises et enseignées ?

Nous proposons de dresser un inventaire critique permettant de faire des choix éclairés pour une programmation efficace au sein d'une scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans : inventorier les savoirs anciens, fondateurs, incontournables et les savoirs nouveaux ; déterminer les savoirs « utiles » et les savoirs « émancipateurs » ; former des esprits éclairés capables de discriminer la vérité, le mensonge ou l'erreur ? **Nécessité de réfléchir sur le fait que les vérités ne sont pas des données définitives mais qu'elles se construisent.** L'important est qu'on amène les élèves à réfléchir sur cette construction. Avec tout ce que cela suppose comme choix, comme progressivité, comme sélection par abandon ou évolution de certains apprentissages et invention de nouveaux savoirs scolaires nécessaires, dans la mesure où le temps d'enseignement n'est pas indéfiniment extensible.

La question de la recherche de vérité apparaît essentielle dans un univers traversé par la prolifération d'informations incontrôlables sous des formes multiples, mêlant le faux, le vrai, l'inventé, la propagande ; une production numérique infinie par l'usage de l'intelligence artificielle. La vérité, même issue de la science, est un construit toujours provisoire. Le développement du sens critique apparaît comme un objectif fondateur de l'école républicaine mais de plus en plus difficile à développer entre doute permanent et certitudes démontrées. Ce constat incite à aborder l'histoire des sciences comme introduction à une réflexion épistémologique indispensable pour récuser les croyances et approcher de la vérité.

De quoi les élèves ont-ils besoin ?

Les questions de la nature, de la sélection et de la pertinence des programmes français sont au cœur de nos travaux. Comment justifier la sélection des savoirs (ce que ne font pas en général les programmes) ? Ils ne sont jamais interrogés du point de vue de leur responsabilité dans la réussite ou l'échec de tout ou partie des élèves ; ils sont en général considérés comme trop lourds, voire inaccessibles à beaucoup. Ils sont diversement interprétés par les enseignants, les manuels et les exercices canoniques présents aux examens qui imposent les normes d'évaluation comme colonne vertébrale des programmes. L'injonction de finir à tout prix le programme à la fin de l'année scolaire sans vraiment se

soucier de ce qui est vraiment appris reste la norme. Ne pas arriver à finir le programme pour un enseignant est ressenti comme une faute professionnelle par la hiérarchie, quel que soit le niveau de compréhension d'une partie plus ou moins importante des élèves.

Plus largement, les disciplines restent des entités isolées, peu à peu débordées par d'autres approches des contenus : logiques hybrides de leur enseignement, des « éducations à », des « parcours », des « socles », des « compétences psychosociales », etc. L'absence de conception réellement curriculaire empêche une mise en cohérence et en synergie de l'ensemble des prescriptions, aujourd'hui empilées au gré de l'actualité.

D'où l'apparition dans le champ éducatif de cette multitude d' « éducations à » et de « parcours » spécifiques, qui ne trouvent pas vraiment leur place dans l'organisation scolaire traditionnelle fondée sur la séparation des disciplines. L'état actuel du curriculum français semble dominé par un millefeuille de strates diverses, certaines très anciennes, d'autres aussi récentes que nos six derniers ministres de l'Education nationale, chacun s'estimant en droit de bousculer ce que son prédécesseur a fait, sans véritable vision globale des besoins de nos élèves dans une société en pleine transformation. Par ailleurs, quantité de connaissances importantes pour la vie présente et future sont ignorées ou délibérément exclues sans que ces champs aient fait l'objet d'une attention et d'une délibération spécifique. Comment remettre de l'ordre dans ce mille-feuilles ? Il est très important de s'interroger sur le statut concret des « éducation à » : ces préoccupations sociétales doivent-elles se développer dans la conscience des jeunes ou s'agit-il de nouveaux apprentissages ? s'agit-il d'un empilement ou d'une substitution aux savoirs disciplinaires ?

J.-M. Lange propose à cet égard des travaux interdisciplinaires sous la forme de projets visant à introduire les élèves à la pensée systémique complexe et à une éducation politique au sens large du terme ; conception qui suppose de ne pas en rester à la mémorisation-restitution de connaissances. Cette conception suppose-t-elle de nouveaux équilibres dans l'organisation des enseignements pour concilier l'approche disciplinaire et ces projets interdisciplinaires ? Ne pourrait-on substituer à la conception des « *fondamentaux* » ce que l'on pourrait appeler des « *savoirs élémentaires structurants* » ou des « *langages* » ? Le dictionnaire critique des « éducations à », est un outil précieux des demandes sociales à l'école. Mais comment différencier des « éducations à » cumulatives, qui s'ajouteraient au reste et celles qui sont d'abord une façon de questionner le monde ? Car éduquer ce n'est pas formater des comportements. Comment mieux insérer l'éducation dans les territoires et dans un système qui laisserait plus d'espace au-delà des langages fondateurs .

Peut-on envisager un vrai changement d'échelle des contenus de formation ?

Construire la culture scolaire à l'échelle du monde, à l'opposé de ceux qui veulent la réduire à un nationalisme ethnocentré et xénophobe limité à l'histoire et à la production artistique et littéraire franco-française ; ce qui n'exclut pas de conserver les dimensions académiques structurantes des disciplines et leur valeur scientifique, rationnelle et humaniste. Ainsi, une école inclusive nécessite de prendre en compte tous les travaux contemporains qui permettent de faire accéder les publics à un authentique dialogue des cultures, qu'elles soient marquées par la classe sociale, le genre, l'origine et les langues (régionales, européennes, francophones...). Tous les enseignements et la vie scolaire devraient favoriser une éducation ouverte de cet ordre, incluant l'éducation civique et morale et des formes de réflexions de nature épistémologique. L'éducation à une laïcité ouverte devrait inclure l'initiation aux

sagesse et spiritualités du monde, notamment non occidentales, de même que l'enseignement de langues importantes de l'immigration. Le curriculum d'aujourd'hui et de demain doit comprendre une formation en info-documentation sur l'ensemble des disciplines.

La circulaire de 2017 clarifie les missions du professeur documentaliste : enseignement, culture, gestion du fonds, accueil des élèves au CDI. Ils « forment tous les élèves à l'information documentation et contribuent à leur formation en matière d'EMI (éducation aux médias et à l'information) ». L'information-documentation est un « enseignement dans une progression des apprentissages de la classe de sixième à la classe de terminale ». Pour mettre en place cet enseignement curriculaire, l'info-documentation est un enseignement transdisciplinaire dans des projets qui relient.

Anne Cordier, enseignante-chercheuse en SIC (sciences de l'information et de la communication) et formatrice des professeurs documentalistes affirme: « *Donnons à l'école, aux professeurs documentalistes, spécialistes de l'éducation à l'information et aux médias de par leur CAPES rattaché aux Sciences de l'Information et de la Communication, et aux enseignants de discipline et personnels d'éducation, la possibilité effective de disposer de modules en éducation à l'information et aux médias, basés sur l'interdisciplinarité, dans l'emploi du temps des élèves ; pas d'une classe-média, j'ai bien dit « des élèves »... de tout l'établissement* ».

Il faudrait construire peu à peu une cartographie des savoirs qui permette de produire un sens toujours ajustable dans l'esprit des apprenants, une capacité de « surplomb ».

S. Johsua, didacticien des sciences a rappelé lors de nos débats, « *qu'on ne scolarise qu'un tout petit nombre de savoirs humains, que cette question est très compliquée au plan démocratique car il faudrait maîtriser tous les savoirs pour parvenir à la sélection ; ce qui est évidemment impossible. Nous sommes héritiers de traditions disciplinaires qui sont des constructions sociales propres à la France (ex. du lien histoire et géographie, ou partage de l'astronomie entre les mathématiques et la physique...). Une fois que ces constructions sont installées, il est très difficile de les modifier. Mais il est certain que le processus d'enlever, d'ajouter ou de remplacer est très compliqué. Les formes actuelles relèvent d'une parcellisation des savoirs, d'un découplage et d'une séparation entre instruction et éducation. Il conviendrait d'interroger les savoirs enseignés pour déterminer à quelle(s) question(s) ils répondent ou ne répondent pas ou plus : repenser les savoirs pour cerner les démarches spécifiques qu'ils produisent et les grandes questions auxquelles ils répondent ; penser également les tissages entre langages. En bref, partir de la question : quels adultes voulons-nous qui aient envie d'apprendre, qui développent leur curiosité et leur envie d'agir etc. ? Un programme d'apprentissage répond à une question mais comment construire la question ? les disciplines scolaires ne construisent pas les questions de la même manière. Comment faire en sorte que les disciplines se positionnent comme des réponses spécifiques à des questions ? C'est comme cela que se crée la motivation des élèves... mais, sur ces sujets, la pression sociétale est très forte. »*

L'école face à un renouvellement de ses tâches d'éducation et de formation des individus.

La scolarisation de masse aujourd’hui prolongée dans les faits pour une quasi-totalité d’une génération² au moins jusqu’à 18 ans et de plus en plus au-delà, et les évolutions de la famille, du travail et des relations sociales, modifient progressivement les missions de l’école ; on lui demande beaucoup plus d’attention aux personnes, d’inclusion de tous les enfants et d’attention portée à leur équilibre psychologique et leur force morale dans un univers scolaire où l’individu se confronte en permanence au groupe. Certains voudraient réduire ces besoins de formation à la nomenclature de quelques « compétences psychosociales » telles que les employeurs les imaginent (conclusions du Grenelle de J-M Blanquer et reprises dans le projet « choc des savoirs » que le Ministre G. Attal envisageait comme constitutif d’un nouveau « socle commun ») ; ce choix qui conduirait à substituer, au moins en partie, ces « compétences » aux enseignements n’est pas acceptable mais nous n’en ferons pas un prétexte pour ignorer les besoins éducatifs, en les renvoyant exclusivement à l’éducation familiale. Si l’on considère qu’il revient bien à l’école de prendre en charge -ou de partager- ces aspects de la formation des enfants et des adolescents, comment les intégrer au mieux à la pratique quotidienne au sein de la classe et de l’établissement scolaire ? Comment éviter un brouillage des objectifs qui pourrait nuire à l’apprentissage des savoirs ?

La vie de la classe comme groupe apprenant, la capacité des professeurs à placer les élèves devant des problèmes à résoudre et des défis à relever, en s’appuyant sur le travail collectif en groupes, à exploiter les erreurs comme passage incontournable du chemin de l’apprendre, le développement des écrits intermédiaires et des réalisations multiples, l’introduction systématique de moments de réflexivité, tracent le schéma des compétences pédagogiques nécessaires à tous les niveaux du cursus de formation.

Connaissances, compétences et systèmes d’évaluation

Nos travaux sont revenus sur l’usage du terme « compétences » qui a envahi l’espace scolaire au travers des prescriptions et des pratiques d’enseignement et d’évaluation. L’ambivalence du terme est bien apparue dans nos discussions. Une certaine convergence pour souhaiter une revalorisation des « savoir-faire » au sein d’un système trop prompt à formaliser des savoirs abstraits, mais aussi une méfiance face à l’abus du terme qui conduit à un micro-séquençage des savoirs où se noient leur sens profond, notamment dans les processus et documents d’évaluation des élèves (cf. le livret scolaire numérique, illisible pour les usagers). Il faut revenir aux origines de cette prolifération de « compétences ». Elles procèdent d’un découpage interne des disciplines et non pas du souci d’agir vraiment sur le réel. Ces découpages empêchent d’agir car l’action sollicite toujours une multitude de capacités que le sujet ajuste à sa manière et selon les représentations du réel qu’il se fait ou qu’il projette. Un individu « compétent » n’ajoute pas des micro-savoir-faire. Il est un sujet capable d’agencer et de combiner des gestes intellectuels pour agir sur le réel. C’est pourquoi les pédagogies fondées sur le découpage extrême de pseudo-compétences sont très inefficaces. C’est le taylorisme appliqué à l’enseignement

Les diverses évaluations nationales et internationales pèsent trop sur la définition des « fondamentaux » et peuvent conduire à ne valoriser et n’enseigner que l’évaluable (telle la fameuse « fluence » qui devient le principal indicateur des compétences en lecture particulièrement traumatisant pour les élèves et ne garantissant nullement la compréhension des textes).

² 80% selon l’INSEE : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/7666839?sommaire=7666953>

Nous proposons de réfléchir aux conséquences d'une prolifération des évaluations à tous les niveaux (« tests de positionnement », évaluations standardisées des performances du système etc.), vécues comme autant de contraintes sur le métier d'enseignant et d'assignation d'une partie des élèves à un curriculum amputé et servant de prétexte à imposer des choix gouvernementaux sans l'avis des personnels.

Nous envisageons aussi porter un œil critique sur les systèmes traditionnels d'évaluation et de certification utilisés en France (systèmes de notation sur 20, moyennes, compensations, examens terminaux etc.)

Prendre le temps de réfléchir aux processus d'apprentissage avec les élèves, aurait pour but d'aider les enseignants à faire évoluer leurs façons de faire et de permettre aux jeunes d'éviter les pièges tendus par des modèles pédagogiques dont la recherche a souvent montré qu'ils conduisaient les enfants de milieu populaire à construire un rapport au savoir inefficace. Ce serait aussi l'occasion d'aborder les potentialités et les contraintes de la vie sociale en travaillant les mots qui les caractérisent. Ces phases de réflexivité sont essentielles pour capitaliser ce qui produit du savoir et éventuellement changer des façons de faire qui n'en produisent pas.

Le curriculum comme construction démocratique.

Comment ? dans quelle temporalité ? Avec qui ? Sous quelle forme ? Avec quelles règles démocratiques ?

Ces questions impliquent pour nous une réflexion sur les expériences des dernières décennies. Quel bilan des divers types d'instances officielles ayant présidé à l'élaboration des programmes (Inspection générale, , Conseil national des programmes, Haut conseil de l'éducation, Conseil supérieur des programmes, place de la recherche en éducation, débats politiques etc.) ? Quel bilan également des expériences et diverses formes de « socles communs » ? Nécessité ou non d'un document de cadrage général des contenus enseignés ? Quel rôle pour les instances politiques ? Quels liens opérationnels entre ces cadrages généraux et la mise en musique disciplinaire et interdisciplinaire ? Quels modes d'évaluation des élèves incluant le formatif, le sommatif, le certificatif etc. ?

Il n'est plus tolérable que la valse des ministres de l'éducation aboutisse à des révisions, à des ajouts inconsidérés liés à l'actualité ou à des stratégies politiques. L'école, c'est la longue durée de 15 à 25 années de formation. L'avenir d'un élève ne peut dépendre des lubies ou des préjugés d'un ou d'une ministre. Des organismes comme le Conseil scientifique de l'éducation nationale ou le Conseil supérieur des programmes évoluent en fonction du degré d'allégeance au ministre de leurs membres et font peu de place à la recherche en éducation. Mais au-delà, est-il normal que tout se décide dans le secret des commissions et des cabinets ministériels alors qu'il s'agit de questions aussi importantes pour la jeunesse et l'avenir du pays ? Dans de nombreux pays d'Europe les changements se pensent plus au large et sur des temps longs après de nombreux débats impliquant les diverses strates de la société. En France, ce n'est pas le cas. Comment donc penser à la méthode de changement ?

L'idée de prendre modèle sur la convention citoyenne pour le climat est venue dans les discussions mais nous soumettons à la délibération collective le soin d'approfondir le processus d'élaboration démocratique propre à l'avenir de l'école. Un objectif du Grenelle alternatif de l'éducation ?

Denis Paget

CHANTIER D LES VOIES, VOIX DIVERSES DE L'APPRENDRE

Les questions posées par le collectif de ce chantier ouvrent une vaste interrogation sur le cœur du métier enseignant et ses responsabilités : comment faire apprendre, faire construire des savoirs, éduquer, selon quelles conceptions didactiques / pédagogiques, quelles conceptions des savoirs enseignés, savants, enseignables. En étudiant le projet de formation proposé (et suspendu momentanément) par le ministère Attal, le collectif en décrypte l'idéologie néo libérale : une rupture complète avec les valeurs fondamentales émancipatrices, démocratiques du système éducatif français, en rupture complète avec les travaux scientifiques notamment en didactiques de plus de cinquante ans, en rupture avec la culture professionnelle, en rupture avec un des fondements du métier enseignant, la « liberté et la responsabilité pédagogique » pour s'ajuster aux situations. Les textes qui suivent analysent spécifiquement la dangerosité des systèmes d'évaluations mis en place, pour sélectionner à outrance les élèves, transformer radicalement le métier, comme le peu de place laissée au pouvoir réflexif, critique, émancipateur que permettent les interactions langagières.

1. Analyses du projet de programme de formation des enseignants

Introduction : le déni de la didactique dans le nouveau programme de formation

Les textes qui suivent proposent une analyse du projet de « Programme de formation des enseignants français » diffusé le 9 février 2024 par le Conseil Scientifique de l’Éducation Nationale (CSEN) auprès des directeurs des INSPE, afin de discuter d’autres « voies de l’apprendre » contrastant avec la philosophie éducative portée par ce projet. Ainsi, loin d’une vision prescriptive de « bonnes pratiques » à inculquer aux enseignants, nous militons pour

une approche émancipatrice au service d'un développement professionnel passant par l'appropriation d'outils d'analyse et de transformation de leur propre pratique et de celle de leurs élèves, en lien avec les savoirs visés. Nous nous éloignons ainsi d'une approche didactique normative édictant ce qu'il y à enseigner et la manière de l'enseigner à travers une série de tâches et de consignes (orientation des guides édités par le ministère de l'Éducation Nationale, soutenus par le CSEN). Face à cette approche, nous positionnons **la didactique, en tant que science qui étudie les conditions de la transmission et de l'appropriation des savoirs, comme une source de réflexion contribuant à la prise en main par les enseignants de leurs choix et contenus d'enseignement**. Il s'agit alors de les ajuster aux besoins de leurs élèves et au contexte spécifique à l'exercice de leur métier. Dans cette perspective, les savoirs des élèves et les savoirs des professeurs sont organiquement liés, aussi bien dans les pratiques que dans les analyses qui les impliquent pour œuvrer en commun à une meilleure compréhension et transformation des pratiques.

Le choc de l'ignorance : l'absence des savoirs !

Dans le projet du CSEN, les savoirs sont absents des contenus de formation. Ces contenus portent sur l'apprentissage surtout vu comme un développement de l'enfant, de son épanouissement, de son bien-être et de ses capacités cognitives. En revanche, ce qui s'apprend au regard de ce qui s'enseigne est largement délaissé. En effet, si l'importance des contenus est évoquée dans le texte, la partie qui leur est consacrée reste vide, au motif qu'il n'y aurait « pas besoin de les détailler ».

Tout se passe comme si, pour le CSEN qui ne compte aucun chercheur en didactique, les savoirs étaient « transparents ». Cela renvoie à ce qu'Yves Chevallard, chercheur en didactique, appelle l' « illusion de transparence des objets de savoir » : les savoirs sont en quelque sorte « chosifiés », assimilés à des entités isolables extraites des pratiques et qu'il suffirait donc de présenter aux élèves (« montrer suffirait à enseigner »), dans **le « bon ordre », avec de « bonnes méthodes » et de « bonnes situations »**. Ceci afin qu'ils les assimilent, ou plutôt qu'ils « fassent comme attendu » (les savoirs disparaissent « derrière » les réponses et comportements observables).

Cela rappelle les travaux sociologiques de Guy Vincent sur la « forme scolaire classique d'éducation », repris en didactique par Gérard Sensevy. L'auteur montre que le triptyque « question-réponse-tâche », dans un modèle transmissif caractéristique de cette forme, s'avère peu propice à l'ancrage des savoirs dans les pratiques et les problèmes qu'elles soulèvent. Cela tend à écarter l'enseignant et les élèves d'une dynamique d'enquête et d'ajustement des / dans les / sur les situations et les savoirs qui s'y jouent.

Les enseignants : simples techniciens de l'éducation ?

La nature, la mise à l'étude et la transmission des savoirs dans une culture et une institution données échappent alors à la réflexion. Dans cette perspective, la formation des enseignants privilégierait des compétences de technicien d'éducation (de catégorie B). Le professeur serait alors dégagé de la responsabilité de penser ce qui doit être enseigné en ajustant son enseignement au contexte du métier, aux caractéristiques des élèves, aux questions éducatives d'actualité, ...et bien sûr au vu de la nature profonde des savoirs disciplinaires.

Le CSEN : Le choc des « non-savoirs sur les savoirs » !

Gérard Sensevy, Jérôme Santini, Didier Cariou et Serge Quilio, parlent de « posologie éducative » pour désigner ce que semble défendre aujourd’hui le CSEN, dans un « paradigme du traitement » où des remèdes éducatifs standardisés seraient à appliquer pour traiter les difficultés du système éducatif actuel. Une position diamétralement opposée est celle de l’engagement des acteurs de l’éducation (enseignants, chercheurs, professionnels de l’éducation) dans un « *paradigme de l’accomplissement* » par les savoirs. En effet, ce qui rend « *savoureuse* » la relation éducative, c’est la façon dont elle permet à chacun de sortir grandi d’une expérience qui permet de s’accomplir à travers les savoirs (*sapere* en latin, signifie « avoir de la saveur »). A travers eux, il s’agit de se rendre capable d’agir par et pour un collectif. Comme le précise G. Sensevy en reprenant Spinoza, cette « *puissance* » du savoir dans l’exercice de la raison et de la critique permet de lutter contre les préjugés, les présupposés, le totalitarisme, le despotisme et l’oppression par le pouvoir que certains tentent d’imposer en créant les conditions de l’ignorance. Or, il nous semble qu’on ne peut ignorer le « choc de l’ignorance » qui traverse le « Choc des savoirs », ou plutôt, dans le projet de formation porté par le CSEN, celui des « non-savoirs sur les savoirs ». Nous proposons donc de recueillir et de diffuser des témoignages sur la manière dont les coopérations réussies entre professeurs et chercheurs ont permis de construire collectivement des situations et dispositifs au service d’une meilleure compréhension-transformation des pratiques des professeurs, des chercheurs et des élèves, par contraste avec la « voie » que semble suivre le CSEN.

Maël Le Paven Jarno

Références

- Chevallard, Y. (1985/1991). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage
- Collectif Didactique pour Enseigner (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses universitaires de Rennes.
- Deleuze, G. (1998). *Spinoza : practical philosophy*. City Lights Books.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck Supérieur.
- Sensevy, G., Santini, J., Cariou, D., & Quilio, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : distinction et mise en synergie. *Éducation & didactique*, 12-2, 111-125.
- Vincent, G. (1994). *L’éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Sensevy, G. (2019). Forme scolaire et temps didactique. *Le Télémaque*, 55(1), 93-112.

2. Former en didactique, une nécessité

Si le *programme du CSEN* n’écrit pas un mot de la formation en didactique, elle s’avère pourtant paradoxalement nécessaire à plusieurs des objectifs donnés. Suffirait-il de développer des capacités cognitives valant pour tous les apprentissages ? ou de développer des « voies » pour l’apprendre, spécifiques à chaque discipline ?

Le premier intititre articule deux infinitives « connaître les élèves » et « [connaître] comment ils apprennent » (p. 6). C’est précisément l’objet de la didactique que d’étudier comment les enseignants enseignent et comment les élèves apprennent les différents savoirs disciplinaires. Or, alors que l’idée de développement est récurrente dans la première section,

il s'agit du développement des « fonctions exécutives », de «la mémoire », des « capacités émotionnelles », de la « métacognition », des « capacités attentionnelle », de la « curiosité ». Il est frappant qu'il y manque le développement des savoirs. Tout se passe comme s'il existait des capacités cognitives valant pour tous les apprentissages et qui, une fois acquises, permettraient que les enfants puissent se former par eux-mêmes. Parallèlement, il suffirait pour l'enseignant de « Maitriser les techniques d'enseignement efficaces » (p. 13) qui seraient (d'après l'article défini « les ») génériques elles aussi et permettraient de tout enseigner. C'est bien cela que la didactique remet clairement en question en considérant que **chaque savoir ayant des spécificités épistémologiques irréductibles à un autre, il doit faire l'objet d'un processus d'apprentissage particulier et d'un enseignement spécifiquement pensé.**

Or, justement, la section 2 a pour titre : « Connaitre les contenus et comment les enseigner » (p. 11). Il est significatif de constater que la première sous-section « Contenus disciplinaires et didactiques, en fonction de la discipline et du niveau » (p. 11) est une coquille vide, contenant seulement la précision que « cette partie est évidemment très conséquente, mais n'a pas besoin d'être détaillée ici ». Hormis le fait que la formule « contenu didactique » peut-être énigmatique (les contenus sont ce que le système didactique permet à un apprenant de s'approprier du fait d'un enseignement, ils ne sont pas « didactiques » par eux-mêmes), il ne fait aucun doute que les contenus disciplinaires ne peuvent que reprendre ici leurs droits et l'approche didactique avec eux. La question de la transposition didactique devrait nécessairement être au cœur de ce qui devrait remplir cette section, de même que l'apprêt didactique des contenus à enseigner.

Des contenus transversaux, génériques, indépendants des disciplines ou construits par elles ?

La sous-section suivante (2.2) concerne des « contenus transversaux » (p. 11). Or ces contenus (compétences langagières, méthodes et outils pour apprendre, esprit critique, valeurs de la République) ne peuvent pas être indépendants des disciplines, même s'ils sont construits différemment et de façon complémentaire par chacune d'elles. De même, les « méthodes et outils pour apprendre » (p. 11) et l'injonction à « fournir des objectifs clairs » et des « buts d'apprentissage », à « aligner les buts, les contenus, les techniques d'enseignement, et les modes d'évaluation » (p. 13), sont bien sous-tendus par l'idée que les différents contenus correspondent à des objectifs d'apprentissage spécifiques, adaptés au niveau de chaque classe, et pour la réalisation desquels doivent être proposés aux élèves des dispositifs didactiques et un cadrage particulier (« Importance du guidage et de l'étayage par l'enseignant » p. 13). Il est précisé aussi que chaque enseignant doit être à même d'« expliciter en quoi un exercice ou une consigne servent un but d'apprentissage donné » (p. 13) : leur formation doit donc nécessairement les rendre capable de prendre en charge eux-mêmes la conception de leurs dispositifs didactiques et d'adapter leur action aux différents élèves, ce qui exclut la perspective purement technique envisagée plus haut.

Le texte du CSEN, traversé de contradictions, fait allusion à plusieurs reprises à des contenus à enseigner/apprendre mais ne prévoit pas la formation qui permettrait de le faire. La formation en didactique serait nécessaire au projet, sauf à considérer que les savoirs des différentes disciplines n'ont rien à faire à l'école et que la section 2 doit rester vide.

Marie-Sylvie Claude

Références

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposition didactique*. La Pensée sauvage.
- Daunay, B. (2011). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Recherches en didactiques*, 11(1), 49-65.
- Daunay, B. et Fluckiger, C. (2011). Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique. *Recherches en didactiques*, 11(1), 7-15.
- Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Éd. Logiques.
- Reuter, Y. (dir.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Rayou, P. et Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux : la structure d'arrière-plan des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 188, 23-38.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

3- L'école, ça n'existerait pas ?

Le projet diffusé par le CSEN semble oublier, à l'instar de Margareth Thatcher, qui proclamait que « la société ça n'existe pas »³, que l'école est une institution faite par des groupes sociaux qui se rencontrent autour de savoirs socialement élaborés dans un milieu ayant historiquement construit des modalités particulières de transposition des savoirs et de formation des personnes. Il ouvre certes des rubriques comme « Cognition sociale », « Affiliation » ou « Effets de groupe » mais leur vide actuel tranche avec les très nombreuses indications relatives aux fonctions cognitives comme la mémoire ou le raisonnement, aux théories motivationnelles centrées sur l'individu ou insistant sur les fonctions biologiques comme le sommeil et l'alimentation. L'éducation y consiste en l'action unilatérale d'individus (les enseignants) agissant sur d'autres individus (les élèves). Les travaux sur la profession enseignante ainsi que ceux sur la socialisation enfantine et juvénile sont totalement absents de la bibliographie.

Une école sans institution, des conséquences sur la vision de l'apprentissage et de l'enseignement

Il n'est alors pas étonnant que « savoir comment les enfants apprennent » concerne essentiellement les mécanismes de la cognition au détriment des contenus culturels que l'école doit transmettre et des identités des élèves qui ont à se les approprier. Ce projet ne comporte aucune référence à des travaux de didactique ou de sociologie du curriculum, notion totalement absente. Les savoirs scolaires y sont considérés comme évidents et on suppose qu'ils se transmettent sur le modèle de l'« instruction directe » dont plusieurs notions sont mobilisées⁴. Ce n'est pas le cas, en revanche, de notions, accréditées par la recherche en éducation, comme le rapport au savoir⁵ ou les contrats didactiques différenciés⁶ qui prennent en compte les prismes à travers lesquels les élèves perçoivent différemment les savoirs proposés. Lorsque le « milieu » des apprentissages est évoqué, il l'est non comme

³ Entretien du 31 octobre 1987 au magazine « Woman's Own »

⁴ Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). L'enseignement explicite des comportements. Chenelière Education. <https://www.pirouette-editions.fr/lenseignement-explicite-des-comportements--1667.fr>

⁵ Charlot B., Bautier E et Rochex J.Y., (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin

⁶ Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). (Dir.), *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR

un élément à part entière de la formation des élèves, mais comme « un environnement propice et sûr » permettant aux individus de s'y développer au mieux.

Un apprentissage réduit au développement, un métier d'enseignant réduit à une technologie

L'élève qui se dessine à travers ces propositions est de fait appréhendé beaucoup plus à travers son développement personnel qu'à travers des apprentissages qui le relient aux savoirs, au monde et aux autres. Les inégalités d'apprentissage évoquées sont surtout imputées au handicap, aux troubles cognitifs ou sensoriels. L'évocation de l'allophonie renvoie bien à une construction sociale, mais rien n'est dit sur la contribution propre de l'école aux difficultés des élèves qui demeurent éloignés de ses codes. La seule mise en garde contre les implicites de l'enseignement ignore la possibilité de malentendus socio-scolaires⁷. Or ceux-ci excèdent largement le cas des « dys » et mettent en jeu des phénomènes relationnels entre les différents acteurs, dont les élèves, à qui aucun rôle n'est attribué dans la construction des situations scolaires.

Réduisant les apprentissages à la réalisation de tâches, le texte voit dans l'acte d'enseignement une simple technologie qui propose des méthodes décrochées des savoirs et des exercices. La formation à l'évaluation, par exemple, consiste essentiellement à rendre capable de traiter les résultats obtenus par les élèves. La panoplie de moyens proposés, supposés renforcer l'efficacité pédagogique, l'est sans aucune justification. Faisant l'impasse sur les collectifs professionnels, ce projet constitue, de fait, une négation de la professionnalité enseignante.

Ne pas s'en tenir aux études de laboratoire, s'appuyer sur les savoir-faire de tous les acteurs et, sans exclusive, sur les résultats des recherches en éducation semble une absolue nécessité pour construire une école répondant aux finalités qu'elle proclame.

Patrick Rayou

Parole de praticienne

L'objet de la contribution suivante n'est pas d'être un modèle ou un exemple à suivre. Parmi la grande variété des parcours professionnels que peuvent avoir les enseignants et enseignantes, une professeure qui a pu suivre un cursus en didactique témoigne du pouvoir d'agir, combiné à son expérience, qu'elle en a retiré.

« Quand j'ai commencé à enseigner, j'ai constaté dès mon année de stage que ce qu'apprenaient les élèves, ce qu'ils restituait, ne correspondait pas tout le temps, voire pas souvent, à ce que je leur enseignais. Il y avait un écart qui m'a d'emblée questionnée, d'autant que tou.te.s n'apprenaient pas, ni ne retenaient les mêmes savoirs. Mais à ce stade, je manquais d'outils intellectuels pour comprendre ce qui se jouait dans la "mécanique" des processus d'enseignement et d'apprentissage. Alors quand j'ai eu la possibilité de suivre la formation d'un Master Recherche en Didactique des disciplines, je l'ai saisie.

La didactique m'a aidée à prendre de la distance par rapport aux savoirs que l'on enseigne. A interroger leur fabrication, à les situer et à les mettre en perspective les uns par

⁷ Bautier E. & Rochex J.-Y. (2007). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J. Deauvieau. & J.-P. Terrail eds. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.

rapport aux autres. Cette **dénaturalisation** m'a permis de saisir puis d'agencer de manière peut-être plus avertie ce qu'il était essentiel de faire comprendre aux élèves.

Ce recul m'a permis d'aborder les **manuels** que j'utilise avec un regard plus critique par rapport aux énoncés composites qui sont lissés, présentés comme neutres et rarement mis en perspective les uns par rapport aux autres ; mais aussi par rapport aux documents qui sont juxtaposés les uns à côté des autres, sans qu'un.e élève puisse spontanément comprendre qu'ils s'inscrivent dans des moments / méthodes historiographiques différents.

La réflexivité que m'a apportée la didactique m'a aidée à concevoir des situations d'apprentissage afin que les élèves réfléchissent et s'approprient les **démarches d'historisation**. La modélisation de l'enseignement de l'histoire selon le modèle des « 4 R »⁸ par François Audigier constitue une « base » pour analyser ma pratique et éviter d'enseigner une histoire de façon trop "dogmatique" des vérités sur le monde. La lecture des travaux de Nicole Lautier et Didier Cariou⁹ m'a aussi conduite à davantage prendre en charge le raisonnement naturel des élèves pour les aider à conceptualiser et construire du savoir historique.

Enfin, ma formation en didactique m'a incitée à donner de l'importance à la formulation de questionnements par les élèves. Elle me permet de situer les différentes manières de faire et les changements de "mode" (par exemple la réintégration du récit dans les programmes depuis 2008) dans des cadres théoriques. Mon expérience de praticienne m'a aussi appris à faire avec tous les imprévus et les conditions de travail dégradées (qui n'apparaissent pas dans les modèles théoriques), pour jongler avec ces modèles, voire parfois m'en éloigner afin de **faire progresser les élèves** autant que possible. Avec aussi une meilleure connaissance de ce qui se joue dans la relation pédagogique – ou contrat didactique - entre l'enseignant.e et les élèves. »

Carine, enseignante d'Histoire-Géographie, Toulouse.

3. Une certaine vision de l'évaluation

Des évaluations pour piloter, orienter, contrôler, ou au service des apprentissages ?
Ce que disent les travaux de recherche et ce que veut l'Institution.

La vision de l'évaluation à l'école promue par les pouvoirs publics se situe principalement dans deux registres : celui des évaluations standardisées et celui d'un contrôle des savoirs fondamentaux.

⁸ **Réalisme** (les savoirs enseignés sont présentés comme transparents par rapport à la réalité du monde), seulement les résultats (on ne présente pas les processus de fabrication des savoirs), **référent consensuel** (on ne met pas en évidence ce qui fait débat au sein des historiens), **refus du politique** (les savoirs et les enseignant.es sont supposé.e.s neutres).

⁹ Notamment *Enseigner l'histoire au lycée* par Nicole Lautier et *Écrire l'histoire scolaire* par Didier Cariou. Pour mettre du sens sur le savoir historique enseigné, les élèves ont besoin de procéder par analogie et d'intégrer les savoirs visés à leur pensée sociale de sens commun. C'est par des va et vient guidés par l'étayage de l'enseignant.e que les élèves vont conceptualiser et construire progressivement leur savoir historique.

Des tests aux visées didactiques discutables

Apparues dans le paysage français à partir de 1989, au début du CE2 et de la sixième, les tests nationaux standardisés concernant l'ensemble des élèves ont été présentés comme des outils mis à disposition des enseignants pour repérer finement les difficultés de leurs élèves et y apporter rapidement une réponse. Dès le début des années 1990, des chercheurs comme Vinson ont mis en lumière les partis pris, par exemple sur ce que serait la compréhension en lecture notamment avec un choix orienté des textes servant de support aux questions des évaluation de sixième. Vingt ans plus tard, alors que le test était passé de sixième en CM2, les tests de 2010 survalorisaient des modèles de compréhension technique (poser des questions de repérage) au détriment des compétences d'interprétation, soulignant les limites de ce test.

Un profond malaise des enseignants et des familles.

Ces tests ont d'abord revendiqué une dimension diagnostique, avec des items catégorisant les types d'erreurs des élèves. Toutefois, le discours ministériel a progressivement évolué vers une dimension plus certificative en les déplaçant à partir de 2007 au milieu ou à la fin de la dernière année du cycle d'enseignement. Bart et Menouar ont montré qu'ils constituaient davantage des outils de mesure des acquis des élèves à des fins de pilotage que des moyens pour lutter contre la difficulté scolaire. La question de la communication locale des résultats de ces tests (auprès des parents notamment) a conduit à un sentiment de défiance des enseignants quant aux intentions de l'Institution, mal identifiées entre l'évaluation des acquis des élèves et évaluation de la compétence des enseignants, comme Normand et Derouet l'ont mis en évidence. Ce sentiment d'être jugés voire mis en difficulté avait déjà conduit certains enseignants à investir la stratégie du « teaching to the test », ainsi que l'a indiqué Mons au sein du CNESCO, augmentant artificiellement les résultats par l'entraînement. Depuis la rentrée 2017 et le ministère Blanquer, les évaluations nationales ont été replacées au début de la sixième. Mais le doute sur les intentions perdure, avec le sentiment d'un ministre voulant essentiellement prouver l'efficacité des mesures qu'il a mises en place. Or, en 2011, le Haut conseil de l'éducation soulignait qu'il n'y avait pas de bonne méthode pour confondre l'évaluation dont les enseignants avaient besoin pour faire progresser leurs élèves et l'évaluation à des fins de pilotage du système éducatif. **En fait, l'intérêt pédagogique de ces tests pour les enseignants semble peu compatible avec la conception d'une évaluation au service de l'apprentissage**, telle que la définissent notamment De Ketele ou Mottier Lopez.

Une logique de contrôle et sélection

Du côté de l'évaluation au collège et au lycée, les enquêtes internationales comme Talis tout comme les enquêtes menées par l'Inspection générale mettent en évidence la quasi-absence d'évaluations tournées vers le soutien des apprentissages des élèves au profit d'une logique de contrôle. Or, Brown avait mis en évidence dès le début des années 2000, dans une recherche menée dans différents pays, que plus les politiques attribuent des forts enjeux aux résultats de l'évaluation scolaire (pour sélectionner ou orienter les élèves, ou bien classer les établissements), moins les enseignants sont en mesure de la concevoir comme un outil formatif au service des apprentissages des élèves. Nous pouvons nous référer à l'emblématique réforme des épreuves du baccalauréat. À la rentrée 2019, la structure d'enseignement du lycée a été profondément modifiée pour que les élèves opèrent des choix de spécialités, dans l'optique d'une orientation progressive, et dans l'optique de limiter drastiquement le nombre d'épreuves suivant la promesse du candidat Macron lors de l'élection présidentielle en 2017. Les sections disparaissent au profit des spécialités et une

part importante d'évaluation continue est introduite. A la rentrée 2021, toutes les matières évaluées en contrôle continu doivent s'inscrire dans un « *projet d'évaluation* » qui précise « *les principes qui prévalent à l'évaluation formative* » et qui inscrit « *les questions de l'évaluation dans la perspective de l'orientation, et de l'accès à l'enseignement supérieur* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2021). Comme le souligne le rapport de l'Inspection générale de 2021, les enseignants se voient individuellement rendus responsables de la réussite ou de l'échec des candidats bacheliers, et doivent faire face à des stratégies d'évitement (certains élèves se déclarent malades pour les épreuves) ou d'influence (certains parents vont contester les notes ou tenter de convaincre les enseignants de les modifier). On peut alors s'interroger sur un ministère qui d'une part fait porter aux enseignants de lycée une responsabilité considérable dans l'avenir scolaire des élèves tout en se dégageant d'autre part de toute intervention directe (allant jusqu'à annoncer récemment la fin des harmonisations au nom de la confiance dans le jugement des enseignants). On n'est alors pas à une contradiction près : le guide de l'Inspection générale demande des notes significatives tout en demandant une évaluation plus formative, en préconisant un nombre donné de notes trimestrielles (souvent trois). Depuis De Ketele, on sait bien que l'évaluation qui régule l'apprentissage (et aide à progresser) s'inscrit dans un objectif bien différent de l'évaluation qui prétend « dire le vrai » niveau d'un élève. On peut alors s'interroger sur l'intention de ce guide, dans lequel l'évocation de l'évaluation formative semble surtout permettre d'emballer la logique de contrôle dans le papier brillant de la pédagogie.

Une vision politique : la sélection des « élites »

Ainsi, on est en mesure de s'interroger sur cette logique éducative de contrôle des élèves. Mais si l'on regarde d'un peu plus près, Prost a montré de façon lumineuse que depuis les années 1900, l'objectif de l'évaluation à l'école était surtout d'empêcher d'accéder aux formations d'élites que sont les grandes écoles, les élèves dont le niveau était jugé insuffisant. Le fait que le pouvoir soit exercé par des politiques et des haut cadres issus d'établissements prestigieux (notamment privés), qu'ils y mettent leurs enfants, interroge finalement sur la volonté politique de favoriser une évaluation démocratique au service de la réussite du plus grand nombre (cette fameuse évaluation formative) ou d'imposer (plus ou moins explicitement) une évaluation contrôle de savoirs jugés fondamentaux, dont on sait depuis Bourdieu qu'elle a principalement vocation à préserver l'entre soi d'une élite.

Yann Mercier -Brunel

Le rouleau mortifère des évaluations nationales en primaire

Depuis 2018, la question de l'évaluation des élèves en France est dominée, dans le 1^{er} degré, par les évaluations nationales imposées à tous les élèves. D'abord développées à certains niveaux (CP, CE1, 6^e et 2^{de}, puis CM1 et 4^e), les évaluations standardisées sont généralisées du CP au CM2 à la rentrée 2024.

A quoi sont censées servir ces évaluations nationales imposées ?

D'après le ministère de l'Education nationale, « *les évaluations des acquis des élèves répondent à trois objectifs* ¹⁰: 1 - fournir aux enseignants des repères des acquis de leurs

¹⁰ Site du Ministère de l'éducation nationale : <https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-du-cp-au-lycee-12089>

élèves, compléter leurs constats et leur permettre d'enrichir leurs pratiques pédagogiques ; 2 - doter les "pilotes de proximité" - recteurs, DASEN, IA-IPR, IEN, chefs d'établissement - d'indicateurs leur permettant de mieux connaître les résultats et d'adapter leur action éducative. Ces indicateurs sont des résultats agrégés sans information de nom, de prénom ou de classe ; 3 - disposer d'indicateurs permettant de mesurer, au niveau national, les performances du système éducatif (évolutions temporelles et comparaisons internationales). »

En réalité, concernant ce dernier point, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Education nationale est en capacité de produire toutes les données nécessaires grâce aux évaluations par échantillon. La DEPP précise : « *renouvelées à intervalle régulier, ces évaluations [CEDRE] permettent de suivre l'évolution du "niveau des élèves" dans le temps. L'analyse fine des compétences dans les différentes disciplines constitue en soi un matériau très riche au service des enseignants.* » **L'évaluation par échantillon** est par ailleurs la procédure utilisée pour les grandes enquêtes internationales comme PISA, PIRLS ou TIMSS : rien ne justifie le fait d'imposer des évaluations standardisées à tous les élèves de France pour disposer de tous les indicateurs souhaités.

En revanche, la volonté de **disposer d'outils de pilotage** est affirmée dans de nombreux textes récents comme la note de service (BO du 12/01/2023) qui crée le Conseil Académique des Savoirs Fondamentaux (CASF), présidé personnellement par le recteur ou la rectrice. Mission : « *priorité donnée aux fondamentaux* », *analyse des résultats [des élèves] aux évaluations nationales* « *préconisation d'outils, supports et démarches* » et « *repérage, diffusion et valorisation des pratiques efficaces* », le tout en s'appuyant sur des visites des IEN et IPR dans les classes.

Des effets délétères dans le 1^{er} degré et après au collège : appauvrissement des contenus enseignés, protocolisation du travail enseignant

Les effets de la généralisation des évaluations standardisées à la rentrée 2024 concernent aussi le collège. On peut en effet y constater que les évaluations nationales ont un double effet d'appauvrissement des contenus enseignés (et des pratiques évaluatives) d'une part, de contrainte sur le métier, d'autre part jusqu'à une forme progressive de protocolisation du travail enseignant.

En parallèle du déploiement des évaluations ne portant que sur le français et les mathématiques, un resserrement des enseignements sur ces « fondamentaux », qui occupent pourtant déjà une place nettement plus importante en France que dans les autres pays de l'OCDE, a été constaté.

Un pilotage académique par les évaluations : teaching for testing

Les évaluations nationales sont maintenant au cœur du pilotage pédagogique des IEN dans les circonscriptions. Elles servent de base de travail aux concertations et aux formations : « *Les données des évaluations Repères CP et CE1 sont largement exploitées par les inspecteurs dans les concertations inter-cycles. C'est dans les concertations entre les cycles 1 et 2 qu'elles sont les plus utilisées* » ; « *Plus de huit inspecteurs de circonscription sur dix estiment que les évaluations Repères de début d'année sont des dispositifs qui ont de l'influence sur leur gestion des plans de formation et l'accompagnement des équipes* ». A titre d'exemple emblématique, la « fluence », qui n'existe pas avant 2017 dans sa forme actuelle (entraînement chronométré à une oralisation la plus rapide possible, sans lien avec la compréhension des mots ou des textes), est devenue,

du fait des évaluations nationales où elle occupe une place importante, un exercice intégré aux pratiques de classe d'une majorité de PE.

Les évaluations standardisées : un outil de dépossession professionnelle.

Enfin, les évaluations nationales se sont déployées au détriment de pratiques, savoir-faire et gestes professionnels construits par l'expérience des professeurs des écoles. Une illustration en est faite par l'IGESR¹¹ dès son rapport d'octobre 2019 : les inspecteurs généraux constatent que presque tous les PE observés ont renoncé à leurs propres outils diagnostiques pour évaluer leurs élèves en début d'année. Précisons que les réponses des élèves sont saisies par les enseignants, sans les analyser, dans un portail qui délivre ensuite aux PE les résultats de leurs élèves, répartis en trois groupes « satisfaisant », « fragile » et « à besoins ». Ainsi, les évaluations nationales ne donnent aucune indication sur les procédures et raisonnements des élèves, indications indispensables pour « *permettre [aux enseignant.es] d'enrichir leurs pratiques pédagogiques* ». Elles se révèlent au contraire être un véritable outil de dépossession professionnelle.

Une sur-simplification, dévalorisation du métier enseignant

La NGP (nouvelle gestion politique à partir du principe des « données probantes ») modifie ainsi sensiblement l'école : des interventions ou des pratiques qui seraient difficilement quantifiables (notamment nombre de pratiques d'écriture) risqueront d'être tout simplement exclues par facilité ou sous prétexte qu'elles ne respectent pas les prescriptions des objectifs SMART¹². Concernant le métier enseignant, des chercheurs formulent une mise en garde forte : « *Il paraît impératif de poser un regard rigoureux et critique sur les retombées de l'utilisation des données probantes non seulement sur l'apprentissage, mais aussi sur les conditions de travail des enseignant.es, la reconnaissance de leur expertise, la possibilité de reconnaître la diversité des contextes qui existe dans le monde de l'éducation. Il importe tout autant de se pencher sur le curriculum plus ou moins caché que sur l'accent mis sur les données probantes. Leur application hors des laboratoires implique une sur-simplification – voire de la dévalorisation – de la réalité et du monde des enseignant.es, des élèves, de leurs parents et leur communauté*

Quel bilan ? Quelle perspective ?

En CP et CE1, entre 2019 et 2023, les écarts REP/HEP et REP+/HEP sont globalement stables. **La politique conduite n'a donc pas permis de réduire ces écarts.**(voir les résultats de la DEEP)

Bien que cette politique de pilotage par les évaluations standardisées des élèves soit un échec, et produise de la souffrance professionnelle, elle est maintenue et confirmée. Les notes d'intention du conseil supérieur des programmes publiées le 29/02/2024 (les programmes de français et maths, de maternelle et de cycle 2 sont réécrits mais non encore publiés, et prévus pour la rentrée 2025). Ils précisent que les items des évaluations

¹¹ IGÉSR rapport n° 2019-096 d'octobre 2019 « L'organisation et la passation des évaluations nationales dans le premier degré »

¹² SMART : Les objectifs et indicateurs SMART (Spécifique, Mesurable, Acceptable, Réaliste, Temporellement défini) sont utilisés dans différents domaines dont le marketing, le management, les ressources humaines ou bien la gestion de projet.

deviennent les attendus de ces programmes. **La volonté d'imposer, non pas des « fondamentaux », mais des compétences mesurables et quantifiables, est donc clairement lisible maintenant.**

Mais quelles évaluations sont-elles utiles aux progrès des élèves ?

Selon la conférence de consensus rassemblant de nombreux chercheurs sur « *l'évaluation comme soutien de l'apprentissage des élèves au quotidien* » organisée par le centre national d'études des systèmes scolaires (CNESCO), rattaché au CNAM, 31 recommandations, une note de synthèse et plusieurs rapports thématiques ont été publiés en mars 2023. Ces travaux tracent les conditions pour une évaluation au service des apprentissages : celle-ci doit être pensée en lien avec la conception de la séquence d'apprentissage et s'appuyer sur des feedbacks de qualité. La recommandation n° 20 précise : « *Les enseignants [du 1^{er} degré] étant polyvalents, ils peuvent mesurer les adaptations et les savoirs d'un élève, tout au long de la journée, par des activités relevant de plusieurs champs disciplinaires. L'évaluation ne devrait alors s'appuyer que sur des situations informelles, non normatives et quotidiennes pour permettre d'installer les apprentissages fondamentaux sur un temps long, au rythme de chaque élève.* » Ces recommandations récentes, basées sur la recherche en éducation, se situent à l'opposé de l'utilisation d'évaluations standardisées et normatives telles que celles mises en œuvre par le ministère de l'Education national français. Pour « *enrichir les pratiques pédagogiques* » des enseignants, il apparaît nécessaire de développer des formations à l'observation des procédures des élèves, puisque les travaux du CNESCO montrent que c'est à ce niveau du travail des élèves qu'il est utile d'intervenir. Rappelons que les évaluations nationales ne donnent aucune indication sur les procédures des élèves.

Conclusion :

La question qui se pose aux militant.es pédagogiques et défenseur.euses d'une école émancipatrice et respectueuse du métier enseignant est : comment stopper ce rouleau compresseur mortifère ? Tout autant que : Penser l'évaluation à l'aune du « tous capables »

Rachel Schneider, FSU-SNUipp

4. Les langages à l'école pour apprendre, construire une pensée critique et émancipatrice, vivre ensemble

Les langages à l'école : au cœur des apprentissages et du vivre ensemble

Le constat est accablant : les évaluations internationales montrent que la France est championne des inégalités scolaires. Par ailleurs l'actualité politique récente et certains aspects de l'évolution de la société percutent avec violence la conscience de nombreux citoyens qui pointent des défaillances de l'école pour expliquer un déficit d'esprit critique inquiétant. Au cœur du problème : les inégalités langagières aussi bien en réception (compréhension) qu'en production (oral et écrit).

Comprendre, penser et réfléchir

Oral ou écrit, le langage est au cœur des apprentissages. Le langage permet à la fois : - de construire des référents, désigner et nommer les savoirs en jeu ; - d'organiser le monde : classer, catégoriser, nommer, relier, imaginer, inventer (dimension cognitive) ; - de prendre de la distance, de questionner ce qui résiste, d'expliquer, de reformuler ce que l'on a compris ou découvert (dimension métalinguistique) ; - de mesurer les effets produits ou attendus, de percevoir des enjeux (dimension sociale) ; - et ainsi penser le monde, les autres et soi-même, et partant se construire comme sujet singulier capable de penser avec et contre les autres (dimension identitaire).

Il faut réaffirmer l'importance du va et vient lecture-oral-écriture et le rôle irremplaçable de l'écrit dans la formation de la pensée réfléchie. La pensée initiale procède par flashes, bribes, fulgurances, foisonnement, chevauchements, coq à l'âne etc. L'oral est précieux car il permet la verbalisation sur le vif d'instantanés de pensées qui n'émergeraient pas du chaos intérieur. Volatile et peu contraignant, les interactions avec l'écrit (propositions orales transcrives ou retravaillées pour être compréhensibles à l'écrit, négociations orales à partir d'écrits etc.) sont au cœur de l'élaboration des notions et concepts qui structurent la pensée. L'écrit et ses redoutables exigences reste l'outil le plus puissant pour penser et organiser le monde.

Pratiques langagières vs maîtrise de la langue : un renversement de perspective

Depuis des décennies, l'expression « maîtrise de la langue » a imposé comme objet central des apprentissages scolaires, « la Langue » conçue comme un répertoire, un système de mots organisés suivant les règles de la syntaxe, un matériau, un référent commun, objectivé, dont l'étude est certes indispensable à l'école, mais force est de constater que malgré un nombre incalculable d'heures et exercices d'orthographe, vocabulaire, grammaire, de la maternelle au lycée, les résultats sont très insuffisants.

Attribuer les difficultés des élèves à des insuffisances concernant leur « maîtrise de la langue » conduit à privilégier la partie visible de l'iceberg, c'est-à-dire les normes et les codes, à la recherche d'un idéal fonctionnel qui ne s'intéresse qu'au produit fini et lissé, et laisse de côté tout ce qui dans la diversité des pratiques langagières des élèves, leurs tâtonnements, leurs ratés autant que leurs réussites leur permet d'apprendre ou au contraire les freine.

Porter l'accent sur la pratique effective des langages est un tout autre angle d'attaque. C'est s'intéresser non seulement à la mise en œuvre progressive des règles et normes de la langue commune et « officielle » mais aussi faire de l'école un lieu privilégié et protégé où l'on consacre beaucoup de temps à la pratique effective des usages réflexifs et réfléchis de la langue qui permettent de penser, de s'opposer, analyser les discours scientifiques, politiques, commerciaux auxquels les élèves sont confrontés quotidiennement. L'activité langagière renvoie à une activité cognitive et sociale qui se nourrit explicitement ou implicitement des expériences d'apprentissage les plus diverses vécues à l'école et hors de l'école. A la maison, sur les réseaux sociaux ou ailleurs, chacun est confronté à des usages diversifiés, qui cependant ne se valent pas pour s'approprier les savoirs. Apprendre à décrypter pour mieux questionner, qui requiert du temps, est de l'ordre de l'urgence sociale !

Des écrits et oraux intermédiaires pour mettre la pensée en mouvement

S'inscrire dans une logique de développement des pratiques langagières c'est prendre en compte la réalité des langages et leurs usages et non plus seulement une langue aseptisée et déconnectée de ses emplois sociaux, écriture scolaires et non scolaires. C'est renoncer à l'illusion que la lecture de textes modèles ainsi que l'enseignement de la grammaire et des

batteries d'exercices sont suffisants. Pour faire progresser les élèves on s'intéresse aux processus à l'œuvre, l'apprentissage laisse une large place aux tâtonnements, essais, erreurs de tous ordres afin que chaque élève puisse dans sa singularité, en fonction de ses acquis, s'approprier progressivement des usages nouveaux conformes aux attentes scolaires et disciplinaires mais aussi sociétales. Concrètement cela suppose de banaliser le recours aux écrits et oraux de travail pour penser, inventer, réfléchir : travaux intermédiaires de tous ordres (ébauches, carnet de bord, de recherche, retours réflexifs sur les activités etc ...) et favoriser les va et vient interactifs (échanges oraux, écriture ou ré-écriture collaborative etc.) au sein de la classe à partir de ces essais. Ce travail d'élaboration tâtonnant est actuellement le plus souvent solitaire et dès le collège rejeté à l'extérieur de la classe, lieu où les écarts se creusent entre ceux qui bénéficient d'aides et les autres.

Langue, langages et pratiques langagières disciplinaires : l'affaire de tous les enseignants

Le modèle d'enseignement actuel reste plombé par l'illusion que l'apprentissage de la langue est le domaine du cours de français. Il s'agit de passer d'une conception de la langue considérée comme un ensemble de savoirs indépendants du contexte d'utilisation, extérieur à l'usager, enseignable de façon autonome par rapport à celui des contenus disciplinaires à celle de pratiques langagières disciplinaires inséparables de la construction des savoirs de chaque discipline.

Non seulement le langage de l'école se distingue des langages familiaux mais au fil de la scolarité les usages langagiers se spécifient en chaque discipline de façon de plus en plus exigeante et nécessite une prise en charge *explicite* au sein de chaque discipline. Démocratiser l'école suppose de prendre à bras le corps ce problème pour permettre aux élèves d'articuler, pour les transformer, leurs connaissances et usages premiers du langage avec les savoirs et pratiques nouveaux dans chaque domaine d'activité et discipline.

Evaluation, correction vs accompagnement

L'évaluationniste galopante institutionnelle est un frein majeur au développement des activités langagières, notamment des pratiques d'écriture qui ont fortement diminué selon un rapport récent de l'inspection générale. L'enseignement en France a du mal à se débarrasser de l'idée que l'enseignant doit toujours évaluer les productions des élèves avec son corrélat, une focalisation contre-productive sur syntaxe et orthographe et sur quelques points saillants mineurs (les répétitions !) au détriment de l'observation des évolutions de fond en jeu dans les maladresses des élèves. Différencier clairement des temps d'apprentissage longs où l'erreur est dédramatisée et utile, où l'enseignant accompagne les évolutions, consacrer des temps distincts mais exigeants au lissage syntaxique et orthographique des productions au moment de les rendre publics et enfin nettement identifier les temps d'évaluation permettraient de clarifier les attentes pour les élèves et libérer de l'énergie pour les enseignants actuellement pressurisés par les injonctions évaluationnistes.

L'apprentissage du vivre ensemble, encore une question de langages

Les pratiques langagières développées à l'école participent des apprentissages premiers du vivre ensemble pour comprendre, apprendre ensemble, s'aider, écouter, se taire, oser s'affirmer, s'engager dans des projets collectifs, respecter les autres, s'enrichir des différences. On en est loin alors qu'on dispose de toutes sortes de pratiques pédagogiques

fondées sur la coopération, qui ont montré largement la voie. Pas besoin de cours spécifiques d'empathie, c'est au cœur de la classe, dans tous les apprentissages, quels qu'ils soient qu'il faut faire vivre la parole des élèves, l'autoriser, l'écouter.

Langages, réflexivité et IA : un chantier à peine ouvert

Enfin comment affronter et accompagner les évolutions technologiques ? Interdire les portables ? l'usage de l'IA ? les coupés collés ? ou au contraire s'emparer avec audace des évolutions technologiques pour le meilleur et contre le pire !

CHANTIER A

L'URGENCE D'UNE CONCERTATION APPROFONDIE ET DÉMOCRATIQUE SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET PERSONNELS EDUCATIFS

La formation est au cœur du cœur du système éducatif. Elle est violemment attaquée dans ses finalités : apprendre aux enseignants, éducateurs à penser, construire leurs pratiques, s'approprier, questionner, développer une culture professionnelle partagée. Les débats qui ont animé ce chantier relèvent de deux urgences : d'une part comprendre et dénoncer les visées et processus de déconstruction progressive et systématique du système de formation des enseignants et autres acteurs du système éducatif, et d'autre part questionner, réfléchir, proposer des principes de didactique professionnelle : culture large, débats, accompagnement, alternance, statuts des formateurs, place de l'expérience, de la recherche, etc.

« *Le président de la République reprend la main sur l'éducation et la formation des professeurs* » avait titré la presse. Et c'est exactement ce qu'il a fait ! Il a donné ses ordres pour détricoter la réforme mise en place par le ministre Blanquer sous sa présidence et pour imposer unilatéralement, au pas de course, une nouvelle organisation des cursus et des concours, passant outre tous les points de vue : scientifiques, professionnels, associatifs et syndicaux. Il faut mettre un terme à cette situation !

La formation initiale et continue des enseignants est dans le rouge

Les conditions de travail des équipes chargées de la formation des enseignantes et des enseignants se sont considérablement dégradées, en même temps que la formation initiale des futurs enseignants et futures enseignantes.

La mainmise du ministère de l'Éducation nationale sur la formation avant et après les concours fait passer la formation au second plan et priorise l'utilisation des étudiantes et des étudiants et des stagiaires comme moyens de remplacement et d'emploi. Les étudiants mis en responsabilité de classe(s) toujours plus tôt, avec moins de formation, éprouvent des difficultés majeures, se découragent et parfois vont jusqu'à l'abandon de leur projet professionnel. Les conséquences sur les apprentissages des élèves ne sont pas moindres.

Au-delà de ce mal-être profond actuel, dénoncé par tous les protagonistes de la formation, il est plus qu'urgent, avant toute nouvelle réforme, de faire **un état des lieux de la politique éducative des gouvernements de droite et de ses ministres successifs** : une entreprise systématique, multidimensionnelle et autocratique de démolition des valeurs et principes démocratiques de l'École publique.

Aussi, il est urgent de redéfinir et réinterroger les finalités professionnelles, scientifiques, éthiques, éducatives, sociétales de la formation, urgent de reposer un certain nombre de principes pour créer les conditions optimales du développement professionnel en vue de **l'élaboration à plus long terme d'un projet éducatif alternatif** et audacieux, à la hauteur des enjeux sociaux actuels. Il ne pourra se construire que par l'action concertée de l'ensemble des partenaires de l'École, qu'ils ou elles agissent à titre individuel ou au sein de leurs associations, organisations ou syndicats.

Ce chantier de réflexion sur la formation est immense tant la question des savoirs professionnels pour enseigner, éduquer, faire grandir, faire penser, orienter etc. ne peut se réduire à un catalogue de compétences techniques. Trois thèmes principaux émergent tant

des travaux de ce chantier que des ateliers d'une journée sur cette question de la formation, qui s'est tenue à Montpellier le 25 mai 2024. Ils sont présentés dans leur formulation et leur traitement dans les pages suivantes, de façon synthétique. Ils ont fait l'objet de consensus très majoritaires ou de dissensus sur quelques points et indiquent les questions à approfondir.

Thème 1. Une culture large comme substrat de la formation

Le danger d'un projet, techniciste, étroit, asservissant

Un projet dit « d'écoles normales du XXI^e siècle », proposé en février 2024 et actuellement suspendu dans l'attente d'un nouveau gouvernement, met sous tutelle étroite les contenus de formation en instaurant notamment une licence pensée et conduite par le ministère de l'Éducation nationale et également en s'arrogant le contrôle des nominations des formateurs et formatrices, renouvelées tous les trois ans, en instituant des concours « maison », etc. Cadrage contraignant, formatage de la pensée et des pratiques, mise en place d'un système de contrôle soumis au fait du prince, diminution drastique du rôle de la recherche dans la formation caractérisent ce projet.

La nécessaire ouverture à la diversité, à l'étendue des savoirs pour la formation initiale et continue

Savoirs scientifiques, didactiques, pédagogiques, pratiques, techniques, connaissances sur l'institution, les contextes socio-scolaires : toutes ces composantes sont constitutives de la culture scolaire et, plus largement, éducative. Elles sont toutes nécessaires pour s'ajuster à la diversité des situations et établissements scolaires, à la diversité des élèves, des contextes, des événements. Elles sont importantes pour mettre en œuvre diverses modalités d'enseignement, selon les disciplines, les enjeux d'évaluation, de certification. (Cf. également le chantier C.)

La question du choix des savoirs à enseigner en formation n'est pas simple et met en discussion de nombreux dilemmes, polémiques, hiérarchies, espaces de pouvoirs. Elle n'est pas nouvelle et doit-être réinterrogée collectivement. En appui sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015, il est possible de cerner la nature des éléments de culture à transmettre aux jeunes. De nombreuses évolutions, mutations dans les conceptions de l'apprentissage sont à mettre en discussion :

-Rompre les cloisonnements, territoires disciplinaires, conjuguer les complémentarités. On continue à former les enseignants de manière séparée (avec un cloisonnement de savoirs disciplinaires catalogués), avec comme conséquence des professionnels qui ignorent les fondements soutenant les actions d'éducation.

-Former non des « généralistes » mais former à la complexité du métier d'enseignant dans sa double mission d'enseignement et d'éducation.

Quelle part de « savoirs communs » est alors indispensable ? Comment, par exemple, faire naître et comprendre la nécessité d'avoir une solide culture en sciences du langage (l'indispensable et spécifique médiation langagièrre propre au métier d'enseignant et d'éducateur).

-Penser la formation des personnels de l'enseignement en fonction de ce qu'on attend de l'éducation des jeunes.

Cela aiderait à concevoir plus facilement une vie ensemble, non pas à côté ou contre.

-Repenser, reconjuguer, équilibrer les liens entre le didactique, le pédagogique et les « éducations à » (cf. Chantier D).

Ils ont été progressivement cassés. Cette division a pour conséquence de former des techniciens très spécialisés en vue d'augmenter la « rentabilité » pour des points précis, attendus aux évaluations ; mais ceux-ci sont-ils alors en mesure d'avoir un avis sur les ressorts multiples des difficultés des élèves ? Comment aider les élèves à tisser des liens entre ce qui a été travaillé à l'école et ce qui s'est construit en dehors de l'école ? Quel sens donner aux savoirs enseignés pour que les élèves s'en emparent ?

-Développer la pensée critique des futurs enseignants et d'abord déconstruire le « prêt- à-penser » sur l'école.

Il s'agit là d'un obstacle difficile à surmonter : interroger, déconstruire les « prêt-à-penser », les doxas héritées sur l'école : par exemple sur l'autorité, le silence d'abord, le mérite, les inégalités héréditaires, l'orthographe, etc. (des logiques profondes dont nous ne sommes que rarement conscients). Elles nécessitent une explicitation, une analyse historique, psychologique et sociologique, sous peine de les voir se diffuser et se reproduire sans être interrogées. Questionner par exemple les classements hiérarchiques entre des savoirs princeps (le français, les maths) et d'autres jugés inutiles, secondaires, accessoires et pourtant si nécessaires pour la formation de la personne et du citoyen. Oser affirmer contre toutes les représentations sociales, voire professionnelles, le principe d'éducabilité de tous les élèves, leur capacité à tous de progresser.

-Éduquer au penser par soi-même

Les obstacles, là aussi, sont nombreux et parfois nouveaux : enseigner les savoirs tout en ouvrant la culture à des espaces plus larges pour penser le monde aujourd'hui, situer sa pensée face aux situations de la vie ordinaire pour résister aux emprises, éduquer à une forme d'intelligence non normalisatrice, libérée d'une dépendance aux seules intelligences artificielles (IA). Par exemple, comment penser une éducation en mesure de vérifier ce qui est apporté par les outils de l'IA ?

Plus fondamentalement, pour éviter une transmission dogmatique des savoirs, développer une formation critique et collective des savoirs à enseigner, l'histoire de la construction de ces savoirs, présenter les savoirs comme des objets vivants, qui répondent tous à des questions que l'on se pose.

-Concevoir l'élève comme une personne singulière appartenant à un ou des collectifs.

Éduquer relève de l'éthique et nécessite de considérer l'élève comme une personne dans sa singularité en devenir, appartenant aussi à un ou plusieurs collectifs. Cela exige de penser la transmission des savoirs et des éléments de culture selon des logiques de lutte contre le développement des déterminismes (pour éviter l'école qui classe de la maternelle à l'université), des objectifs de promotion de liens sociaux au service des émancipations individuelles et collectives. L'école n'est pas faite que pour trier les élèves, mais aussi (et surtout) pour les préparer à leur vie future, où tout le monde peut exprimer ses talents et où chacune et chacun peut en faire une richesse pour elle, pour lui et pour les autres.

-Développer en formation des expériences personnelles et collectives

Il va falloir se résoudre en urgence à sortir d'une logique de formation pensée selon la structure du lycée général, découpée selon des champs de savoirs disciplinaires et cumulatifs, pour tendre vers des savoirs professionnels plus larges, non linéaires et moins hiérarchisés.

Évaluer par compétences ne permet pas toujours d'identifier ce que les personnels d'éducation savent ou ne savent pas. Mais les mettre en situation concrète (d'écriture, de théâtre...) peut les aider à déceler ce que cela a provoqué en eux, notamment pour identifier les savoirs travaillés. Permettre un vécu effectif serait une piste pour développer des

expériences personnelles, émotionnelles et collectives (à l'image des médecins qui peuvent compter sur une logique clinique). Les stagiaires ne sont plus à l'université, ils sont là pour se préparer à l'exercice d'un métier. En collectif, il devient possible de construire des principes, qui peuvent ensuite être transférés dans la classe, notamment pour travailler ensemble et faire travailler ensemble les élèves.

Thème 2. Repenser le curriculum de formation initiale et continue

L'organisation d'une formation initiale, en alternance, plus ambitieuse et ceci au même titre que celle de la formation continue, soulève une multitude de questions organisationnelles nouvelles, techniques, des révolutions de palais peut-être. Elles soutiennent des finalités et en réalité un objectif central de rupture : faire des enseignants, des éducateurs, des professionnels responsables, réflexifs, engagés, créatifs, capables d'ajustements aux publics, aux nécessaires choix didactiques, dispositifs, formes, contenus, évaluations scolaires. Il s'agit de réussir en formation à rendre les stagiaires désireux de continuer à se questionner, réfléchir, lire, non d'être dans des postures d'obéissance aux ordres, d'imitation, répétition en aveugle d'un protocole pédagogique imposé ou rencontré sur internet. Un tel projet demande de résoudre nombre de questions. Parmi les plus urgentes :

La question de la durée de la formation. Après la question des recrutements insuffisants, qui demande en amont de redonner de l'attractivité au métier et d'ouvrir les portes à des étudiants de milieux sociaux plus divers, une question première est celle de la temporalité longue de la formation, des répartitions curriculaires incluant la formation continue.

Une autre question, centrale concerne les formateurs et les équipes de formation, **leur statut, leur formation, leur recrutement, leurs missions qui ont besoin d'être redéfinis avec précision**. Ils sont les médiateurs essentiels de la formation, la pierre angulaire entre l'expérience du novice dans la classe et la réflexivité sur celle-ci qu'il faut accompagner. La nécessité s'impose de reconstruire une dimension collective de leur travail au plus près du « terrain » et en collaboration étroite avec les instituts de formation.

S'y ajoute alors la nécessité de redonner leur **place et rôle aux chercheurs-formateurs universitaires**, dans la diversité de leurs options et cadres théoriques. La nécessité de solliciter leur travail d'observation, de soutien à l'analyse de l'activité des enseignants, des formateurs, des élèves avec les outils dont ils disposent, leur capacité à accompagner, évaluer l'innovation, à accompagner **la rédaction et la soutenance d'un écrit long, un « mémoire »** fondé sur une recherche (accès à la recherche, conceptualisation par l'écrit).

La question de l'extrême hétérogénéité des publics en formation n'est pas des moindres. Comment inclure les vacataires et contractuelles et contractuels qui interviennent en grand nombre ? Comment accompagner les étudiantes et les étudiants qui sont actuellement en master et qui se dirigent vers les concours de l'Éducation nationale ?

Une entrée spécifique dans le métier, celle des lauréats des concours qui n'ont pas de formation antérieure (reconversion, parents de 3 enfants, etc.) s'impose, car être en responsabilité à mi-temps dès le début de l'année sans avoir vu de classe auparavant, va à l'encontre du développement professionnel tel que nous l'avons défini (les deux précédentes

réformes n'ont rien amélioré). Enseigner est un métier qui s'apprend et c'est au ministère de l'éducation nationale de personnaliser l'accompagnement et la formation des personnels recrutés en prenant en compte l'importance de faire équipe dans un lieu identifié et adossé à la recherche

L'attractivité du métier et l'accompagnement des étudiants passent aussi par la question du maillage territorial : les étudiants n'ont pas les moyens de la mobilité imposée par le choix des lieux de stage actuellement liés aux remplacements qui ne fournissent donc en aucun cas des endroits propices à la formation

Quelques questions pour repenser spécifiquement les continuités entre Formation Initiale et Formation continue et les moments d'entrée dans le métier.

La formation continue, fortement réduite, est en crise. Sans cesse désossée, réformée, elle suscite tout à la fois appétit, curiosité et déceptions. La place de la recherche s'y réduit comme peau de chagrin. La suppression du mémoire de CAFIPEMF pour les candidats formateurs a envoyé un signal négatif. Les formations en « constellations » pour le primaire peuvent se révéler de fructueux moments de rencontres, discussions, analyses de questions partagées, d'expérimentations ou à l'opposé se réduire parfois à des Power Points ou à des conférences descendantes, largement rejetées.

Les conceptions de la formation continue interrogent le statut qu'on lui attribue : un lieu de formatage descendant ou un travail continu, un temps long de mise à jour des connaissances, de questionnement collectif sur les pratiques nécessitant la mise à disposition d'un lieu pour faire communauté, faire équipe et aviver une attractivité. Comme dans tous les métiers, la formation continue est partie intégrante du travail de l'enseignant, elle est liée à la revalorisation de son métier et de son engagement.

Thème 3. Réinterroger les qualifications, la formation, le recrutement, le statut (vacataire ou titulaire) pour les divers acteurs et partenaires de la formation et de l'éducation, y compris pour les cheffes et chefs d'établissement, les corps d'inspection et tous les personnels de l'Éducation nationale

Autour des questions vives concernant la faible attractivité des métiers de l'éducation, les abandons nombreux, les recrutements en job dating, plusieurs propositions ont été mises en discussion. Elles s'ancrent aussi dans des enjeux et conflits institutionnels, qu'il convient de résoudre. Les travaux du chantier chargé de la réflexion sur la formation formulent ici des propositions précises. Nous mettons en discussion ici les plus urgentes et peut-être les plus problématiques à savoir : quelles relations, quels contrats, quel partage des responsabilités entre les rectorats, les universités, les instituts de formation, les écoles et les établissements qui interviendront en formation, qu'elle soit initiale ou continue ou encore tout au long de la carrière ?

Concours ? Qualifications ? Expérience ? Quel recrutement ? Quelle durée de formation ?

Une question se pose et méritera une longue étude puis un débat : est-il pertinent de recruter par concours à une époque où le nombre de candidats est inférieur au nombre de postes, que ce soit dans des Académies (Créteil et Versailles, par exemple pour les

Professeurs des écoles) ou dans des disciplines de plus en plus nombreuses (mathématiques, anglais, lettres, par exemple pour les Professeurs de collège et de lycée). Place pour le concours ? Nature des épreuves ? Modalités de passation ? Autant de questions mises en discussion.

Ce qui est retenu : une localisation sur l'université avec un parcours de 5 années recourant à des partenariats pour une « alternance intégrative progressive ».

Des efforts tout particuliers sont à envisager pour les contractuels qui ne réussissent pas les concours : obtenir une filière d'apprentissage du métier en alternance avec des validations des acquis professionnels (VAP) et même des validations des acquis de l'expérience (VAE : tout ou partie du master).

Une place forte réservée à l'analyse des situations et/ou des pratiques avec des modalités diverses et variées mais toutes orientées vers le développement professionnel.

De premières années de formation, ou plutôt de développement professionnel, qui s'inscrivent dans un curriculum de formation continuée tout au long de la carrière.

Enseigner, éduquer : un projet professionnel à construire pour recruter

Un effort pour sensibiliser les élèves de lycée aux métiers de l'éducation en raison des stéréotypes développés à partir de leur expérience de classe.

Dans l'hypothèse d'une formation sur 5 années, la première aurait un double objectif d'observation pour confirmation du projet professionnel avec une rupture épistémologique à opérer sur la nature du métier et de bilan de compétences et de connaissances, voire de culture (socle commun) puis concours de recrutement ou pré-recrutement en essayant de ne pas créer d'effet pervers et avec possibilité de passerelle dans le parcours universitaire si inflexion du projet.

À partir de la deuxième année, montée progressive en compétences avec un accompagnement personnalisé.

Une attention particulière pourrait être requise pour contrer les effets contre-intuitifs des inégalités entre recrutement national et académique, public et privé, etc.

Des points de vigilance s'imposent aussi sur : l'affectation (déséquilibre entre « débutants » et confirmés dans les REP, etc.), problèmes d'attractivité et abandons en début de carrière qui sont en augmentation vertigineuse.

Un double effort est à consentir pour le recrutement et la formation des formateurs avec aussi une « barre » à un niveau de master (obligatoire), voire de doctorat, pour assurer un lien avec la recherche dans une logique de recherche collaborative, recherche-action, recherche-intervention, etc.

Engagement, identité, accompagnement : prendre soin des nouveaux arrivants dans le métier

Il convient de bien situer, écouter les formes d’engagement actuellement et dans le futur des « jeunes » personnes qui se destinent à l’enseignement (sociologie de la jeunesse actuelle) pour comprendre la nature de leur réflexion et de leurs projets professionnels.

Penser à un accompagnement personnalisé en début de carrière pour que l’identité puisse ne pas être affectée par des troubles liées à la « période de survie » et à des établissements/écoles difficiles : s’inspirer des lieux d’éducation associés (LéA²) de l’IFE-ENS (Roubin, S. & Loisy, C. 2023 : *cf. grille de lecture de ce que produisent les LéA-IFE et de ce qui en constitue la valeur. Diversité* [En ligne], 202 (2). <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3962>

Donner un rôle majeur de coopération aux mouvements d’éducation populaire et aux associations périphériques de l’école.

Ouvrir les relations avec l’ensemble du monde éducatif

Plutôt transversales avec les partenaires : écoles, collèges, lycées mais aussi avec la direction départementale des services de l’Éducation nationale (DSDEN) et le Rectorat afin d’éviter la « caporalisation » et l’utilisation massive des personnes en formation comme moyens de remplacement.

Ici comme ailleurs, soulignons l’importance d’agir et de se développer dans la durée tant pour la structure de formation que pour les personnes et les équipes en formation ce qui a pour conséquence de sortir la formation et *a fortiori* l’école du temps court de la politique politique (s’inspirer de la Finlande, de la Belgique)

Pour la recherche et la formation des formateurs, renforcer les relations avec un Institut français de l’éducation (IFE) revu comme structure fédératrice sur la thématique de la recherche en éducation et en formation agissant en synergie avec les laboratoires des universités.

Une organisation collégiale du développement professionnel

Ne serait-il pas opportun d’impliquer les chefs d’établissement et les directions d’école dans la démarche de développement professionnel, ce qui nécessiterait de développer leur rôle pédagogique et de diminuer les tâches administratives et peut-être de modifier leur statut. Cela leur permettrait de se consacrer à la pédagogie et au projet d’établissement et/ou d’école en s’efforçant d’y associer tous les personnels de l’Éducation nationale, les parents et les collectivités territoriales dans le respect de leurs attributions respectives.

Elle demande de revoir les missions des corps d’inspection en remplaçant les inspections individuelles par un système favorisant le travail en équipes et les échanges entre professionnels de l’éducation.

L’évaluation des réformes est toujours promise et jamais faite (réforme des collèges de Najat Vallaud-Belkacem, IUFM, ESPE, INSPE et maintenant ENSP). Mettre en place au niveau de l’école et de l’établissement mais aussi aux niveaux départementaux, régionaux et national des dispositifs d’évaluation et de régulation permettant de détecter les problèmes émergents et de tenter de les résoudre dans la mesure du possible.

Un premier modèle d'organisation contractuelle

Une première approche d'une structure qui pourrait prendre en charge le développement professionnel des personnels d'éducation est présentée dans la figure 1 qui est commentée ci-dessous.

Comme pour toute commande de développement professionnel, on note une séparation des rôles et des fonctions. Le rectangle de gauche détermine le rôle du commanditaire, financeur et bénéficiaire de la formation des personnels, ce qui ne lui donne pas autorité sur le système de formation avec lequel il n'est pas en relation hiérarchique. La partie centrale s'intéresse à la compétence fondée sur les savoirs issus de la recherche (les universités et des instituts *ad hoc*) et sur des savoirs professionnels attestés tant sur le plan des métiers d'enseignement que sur celui de l'accompagnement du développement professionnel dans les métiers de l'éducation (les écoles et établissements formateurs dûment agréés). (*L'établissement formateur. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professeurs de l'enseignement secondaire ? Recherche et formation*, 31, 137-151).

Enfin, le dernier rectangle à droite souligne l'importance des personnes qui travaillent ensemble dans des équipes et dans des lieux qui sont prévus pour assurer le développement professionnel en respectant ses phases.

Ces propositions du groupe qui a travaillé à Montpellier sur le thème 3 sont à développer en vue d'une mise en débat.



Figure 1
Schéma systémique représentant l'organisation d'une formation continuée tout au long de la carrière

Éléments de bibliographie

- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (2013, dir.). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. De Boeck Supérieur.
- Ardid, M. et Étienne, R. (2016). Les visites éclairés, un levier de développement professionnel ? *Cahiers pédagogiques*, 531, 64-65.
- Bucheton, D. (2009, dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Bucheton, D. (2020). *Les gestes professionnels dans la classe – Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF sciences humaines.
- Bucheton, D. & Mercier-Brunel, Y. (2023). *Formateur d'enseignants : un métier impossible ?* ESF sciences humaines.
- Chaubet, P. (2013). Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience, Réflexivité et pratique professionnelle, *Éducation permanente*, 196, 53-64.
- Étienne, R. (2017). Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : faire avec la complexité et accompagner le changement ? Dans J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert et O. -Étienne, R. (2023).

- L'apprentissage est-il le résultat de l'expérience et de l'alternance ? Éditorial. *Éducation permanente*, 236, 5-16.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, Cl., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (2009, dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* De Boeck Supérieur.
- Étienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les situations éducatives pour se former et agir.* De Boeck.
- Étienne, R., Ragano, S. et Talbot, L. (2019, dir.). *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ?* Paris : L'Harmattan.
- Grimaud, F. (2024). *Enseignants, les nouveaux prolétaires, le taylorisme à l'école.* ESF sciences humaines.
- Marcel, J.-F. Tardif, M. et Piot, T. (2022, dir.). *30 ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux.* Presses Universitaires du Midi.
- Maulini (dir.). *Comment changent les formations d'enseignants ?* (p. 78-85). De Boeck
- Maulini, O., Desjardins, Étienne, R., Guibert, P. et Paquay, L. (2015, dir.). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* De Boeck Supérieur.
- Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M., Étienne, R. et Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, dispositifs et pratiques ?* De Boeck Supérieur.
- Reboul, O. (1989, 9e édition). *La Philosophie de l'éducation.* PUF.
- Roubin, S. et Loisy, C. (2023). Une grille de lecture de ce que produisent les LéA-IFE et de ce qui en constitue la valeur. *Diversité* [En ligne], 202 (2). <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3962>
- Schwengler, B. (2021). *Salaires des enseignants, la chute.* L'Harmattan.

CHANTIER B

LA MIXITÉ SCOLAIRE ET SOCIALE : UNE EXIGENCE

Un premier défrichage ! Si tout le monde aujourd’hui s’accorde à reconnaître combien le système éducatif français est « inégalitaire » notamment sociologiquement, il était important d’aller chercher d’abord plus précisément les réalités, les conceptions que ces termes « inégalités, diversité, mixité, inclusion, etc. » recouvrent. Important, avant de chercher à proposer des alternatives pour plus d’égalité, de justice sociale, de définir avec précision un certain nombre de notions plus complexes qu’il n’y paraît.

Une école profondément inégalitaire

- Un constat partagé : l’école française est profondément inégalitaire ; c’est un des pays où l’échec scolaire est le plus fortement corrélé à l’origine sociale. Les politiques éducatives récentes, la mise sous pression permanente du système et de ses acteurs, loin de résoudre cet écart, ont accru les difficultés.

- À rebours des discours officiels, elle est insuffisamment inclusive en raison notamment de la ghettoïsation de l’habitat, des coûts de la scolarité, de la ghettoïsation scolaire, de l’inégale répartition des moyens, du manque d’enseignants, des insuffisances de la formation initiale et continue, du manque d’accompagnement d’élèves en situation de handicap (AESH), de médecins, de psychologues scolaires, du manque d’heures pour le travail de concertation…

- La voie professionnelle, objet d’une disqualification persistante dans la culture scolaire, voit son déclassement s’accroître (baisse de la part des enseignements généraux, etc.)

Principes et notions

Éducabilité : une notion fondamentale ; réussite : une notion complexe

- Le groupe de travail pense que la **notion d’éducabilité est fondamentale** si on vise la réussite ou du moins les progrès de tous les élèves.

- Il n’en demeure pas moins vrai que la **notion de réussite est complexe à définir**. Le groupe opte plutôt pour considérer que cela peut s’incarner dans l’ouverture du maximum de possibles scolaires et extrascolaires pour le maximum d’élèves, en demeurant cependant vigilants quant aux conflits de loyauté possibles.

- La notion de réussite ne peut, en tout cas, être uniquement et simplement définie par les évaluations nationales ou internationales standardisées qui ne portent que sur les disciplines dites fondamentales et, à l’intérieur de celles-ci sur des contenus dits fondamentaux, en oubliant l’importance des autres disciplines dans l’accrochage scolaire, le développement de capacités d’expression et de création et de compétences transversales. L’enjeu est aussi de construire des citoyens responsables et critiques.

Diversité, pluralité et mixité scolaire

- Le groupe de travail estime que la notion d’hétérogénéité relève plutôt d’un vocabulaire institutionnel chargé de connotations négatives qui conduit à préconiser des

groupes de niveau et les redoublements, ainsi que des filières moins légitimes, une orientation subie... Il préfère donc **les termes de diversité ou de pluralité**.

- Dans cette perspective, il s'accorde aussi sur **l'intérêt de la mixité scolaire** qui semble profitable à tous, pourvu, là aussi, que les moyens soient à la hauteur des objectifs : classes non surchargées, formation des enseignants, pédagogies adaptées...

- Afin de garantir la mixité scolaire, il lui semble important que **l'enseignement privé soit soumis aux mêmes règles que le public** notamment quant aux relations entre dotation et respect des objectifs fixés par l'état et quant au contrôle effectif et indépendant des fonctionnements.

La mixité, dans toutes ses formes (sociale, scolaire, de genre...) n'est pas simplement un objectif de principe à atteindre, elle est la condition du vivre ensemble.

L'importance de la co-éducation

- La lutte contre l'échec scolaire passe également par la collaboration avec les familles, dans le cadre d'une coéducation, respectueuse des domaines et des compétences de chacun. Cela implique de ne pas éloigner les familles de l'école, de pratiquer un accueil respectueux et de se garder des jugements dévalorisants.

- Le groupe propose de ne pas négliger l'importance des activités périscolaires culturelles et sportives dans le brassage des élèves, secteur pour lequel les moyens sont inégalement répartis sur le territoire.

Synthèse : G. Morvan-Dubois, Y. Reuter, A. Guitton, I. de Peretti

Quelques références bibliographiques du chantier Mixité

Ben Ayed, C. (dir.), *Grande pauvreté, inégalités sociales et école. Sortir de la fatalité*, 2021, Paris, Berger-Levrault.

Blanchet P., *Combattre la glottophobie*, 2016, Paris, Textuel.

Butzbach, E., « La mixité a besoin d'une politique publique nationale ambitieuse », *Café pédagogique*, 6 mars 2023. <https://www.cafepedagogique.net/2023/03/06/la-mixite-a-besoin-dune-vraie-politique-publique-nationale-ambitieuse/#>

Collectif Didactique pour Enseigner (CDpE), *Didactique pour Enseigner*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2019.

Crahay, M., *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

Mixité des collèges publics/privés : évolution 2003-2012-2022 – L'état de l'École 2023, DEPP (p. 17)

Delahaye, J-P., *Une exception consolante. Un grain de pauvre dans la machine*, 2021, Amiens, éditions de la Librairie du Labyrinthe.

Delahaye, J-P., *L'école n'est pas faite pour les pauvres. Pour une école républicaine et fraternelle*. Le Bord de l'eau, 2022.

Gani, D., « Double hold-up de l'enseignement privé : de l'argent public pour un public plus favorisé », *Café pédagogique*, 10 février 2023.

Fédérini, F., « Enseignement privé : un séparatisme social qui ne dit pas son nom », Site AOC (Analyse opinion Critique), 15 février 2023.

Germain, S., « Alerte rouge sur les groupes de niveau au collège », *Café Pédagogique*, 17 janvier 2024.

Grenet, J., Souidi, Y., « Renforcer la mixité sociale au collège : une évaluation des secteurs multi-collèges à Paris », (Rapport & Note IPP), Institut des Politiques Publiques, 2021.

Huillery, É., « Entre mérite et inégalité : renouveler la réflexion de la gauche sur l'éducation », in Collectif Télémaque, *La gauche du réel. Un progressisme pour aujourd'hui*, La Tour d'Aigues (Vaucluse): Editions de l'Aube, (2019)

Huillery, É. (2013), « Transmission de la confiance entre les générations : la formation des ambitions comme facteur de la reproduction sociale », dans Hagège, Claude et alii, *En quête de confiance*, Paris, Textuel, 2013.

Kergoat, P., *De l'indocilité des jeunesse populaires, Apprenti.e.s, et élèves de lycée professionnel*, 2022, Paris, La Dispute/ SNEDIT.

Lorcerie, F. (dir.) *Education et diversité : Les fondamentaux de l'action*. Presses Universitaires de Rennes, 2020. <https://shs.hal.science/halshs-03146602/document>

Merle, P., *La ségrégation scolaire*, La Découverte / Repères, 2012.

Merle, P., « L'école du futur » et les fausses solutions du New public Management, *Café Pédagogique*, 15 juin 2022.

Merle, P., Le « choc des savoirs » de G. Attal : une politique contraire au bilan PISA », *Café Pédagogique*, 8 janvier 2024. <https://www.cafepedagogique.net/2024/01/08/pierre-merle-le-choc-des-savoirs-de-g-attal-une-politique-contreire-au-bilan-pisa/#>

Perraud, C. , *Travail, Handicap et coopération dans un ESAT. Vers un dispositif émancipateur*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2022.

Reuter, Y., *Comprendre et combattre l'échec scolaire*, 2023 Berger-Levrault

CHANTIER E

L'IMPORTANCE DES TERRITOIRES ET ENVIRONNEMENT APPRENANT

La question centrale posée par ce chantier est la suivante : « comment conduire une politique éducative nationale, ambitieuse et émancipatrice pour toutes et tous, tout en soutenant des partenariats locaux porteurs d'une véritable continuité éducative ? » Et pour ce faire le chantier analyse les phénomènes de mises en concurrence, externalisation, privatisation/marchandisation de diverses missions éducatives comme par exemple l'orientation des élèves, proposée surtout en adéquation avec les besoins des entreprises régionales. Il observe aussi, dans le même mouvement, des phénomènes d'entrisme qui dénaturent et réduisent les missions éducatives de certains éducateurs spécialisés (PSY-EN).

Introduction

Quels partenaires pour un service public d'éducation gratuit, laïque et émancipateur ?

Le chantier E est appelé à réfléchir sur les partenariats entre l'École et les parents, les associations, les collectivités territoriales, les entreprises...

Aujourd'hui, l'École est attaquée en permanence, des intérêts économiques tentent d'entrer dans l'École par différents biais : orientation, soutien aux devoirs, et maintenant le bien-être. Cela est encore plus vrai pour l'éducation prioritaire, notamment à travers les cités éducatives qui sont/peuvent être ou qui risquent d'être une porte grande ouverte à ces intérêts économiques. Les Territoires éducatifs ruraux (TER) le sont aussi dans une moindre mesure. C'est une partie de la marchandisation de l'École, qui s'appuie sur la délégation et/ou l'externalisation de missions de service public alors que les moyens manquent de plus en plus. En effet, les Psy-EN devraient être présent·es en nombre suffisant pour travailler en temps et en heure les projets des élèves, les moyens adéquats devraient être investis pour que les professeur·es puissent étayer leurs élèves en difficulté au sein de la classe, et les équipes interprofessionnelles devraient être complètes pour accueillir pleinement les élèves dans un climat scolaire serein, la carte du bien-être n'étant sortie du jeu des managers que lorsque les conditions de travail et d'étude ne permettent plus son existence.

Il n'en demeure pas moins que l'École n'est pas un système isolé de la société et que le temps de l'École n'est pas seulement celui des apprentissages scolaires, surtout en école élémentaire où il existe des temps dans l'école qui ne sont pas pris en charge par l'Éducation Nationale. D'autres personnels entrent en jeu, au quotidien, sur les temps de pauses mériadiennes et le soir à l'issue des temps scolaires. Le rôle de chacun·e est spécifique ; aussi les un·es n'ont pas à intervenir à la place des autres et c'est bien la complémentarité qui doit être cultivée et facilitée. Il faut donc éviter les fausses représentations. Il ne s'agit pas de hiérarchiser les différents milieux dans lesquels les enfants apprennent, ni de quantifier ces apports. Par exemple, les apports éducatifs des animateurs et animatrices ne sont pas comparables à ceux des enseignant·es ; ils n'ont pas à être mis en concurrence, en cherchant à faire glisser les missions des un·es sur celles des autres. Pour construire une complémentarité respectueuse des compétences de chacun·e et véritablement riche pour les

enfants, on peut s'appuyer sur l'éducation populaire qui est composée en grande partie d'associations de droit privé, non lucratives et sur la triade : éducation formelle (école diplômante, certifiante), éducation non formelle (activités organisées mais pas certifiantes) et éducation informelle (entre pairs, avec les parents, au fil de l'eau). Dans un collège, les activités périscolaires peuvent par exemple être prises en charge par les personnels de vie scolaire ou les professeur·es d'EPS en ce qui concerne l'AS et l'UNSS.

Dans le 1er degré, la politique enfance-jeunesse est directement menée par la collectivité locale et des associations et clubs divers, avec une multitude d'interactions et de partenariats avec les personnels de l'Éducation nationale. Il est essentiel de tenir compte, pour la construction de ces partenariats, de la tension entre la nécessité de considérer le terrain local, particulier, qui est celui de l'enfant et celle de soutenir une dimension nationale, au cœur de l'École républicaine.

La question de la relation avec les partenaires éducatifs essentiels de l'École que sont les parents se pose en termes d'enjeux de la scolarité à co-construire avec les familles dans l'objectif d'une meilleure synergie éducative. Comment tisser le lien avec eux quand les rapports semblent distendus ou antagonistes ? Comment, à l'opposé, composer avec des attentes et des pressions familiales qui viennent parfois interférer avec le travail des agent·es de la fonction publique ?

De nombreux financements de l'école, du collège et des lycées dépendent des collectivités territoriales, mais leurs volontés politiques n'ont pas à peser sur les missions de service public de l'École. C'est bien pour la préserver de ce type de pressions que les professeur·es sont protégé·es par leur statut de fonctionnaires d'État. Cependant, l'État lui-même développe un fonctionnement par contractualisation des moyens (Contrats locaux d'accompagnement - CLA- ou fonds d'innovation pédagogique -FIP- par exemple). Or, la pénurie de moyens d'enseignement explique des dévoiements quand des équipes façonnent leurs projets pédagogiques de façon à cocher les cases qui pourront déverrouiller l'accès à certains budgets.

Réflexions en cours et lignes de consensus

Les discussions du chantier E ont permis de dessiner des lignes de consensus. La première, fondamentale, est la nécessité d'un cadre national. Trop de renvois au local, c'est dangereux même s'il est important de conserver la liberté pédagogique dans le cadre des programmes ou de prendre en compte les spécificités des territoires où sont implantés les écoles et établissements scolaires. Au fil des années, le constat est sans appel : l'autonomie, telle qu'elle est valorisée par le ministère, participe à la dégradation du service public d'éducation en mettant en concurrence les écoles entre elles et entre les établissements du second degré. Les intervenant·es ne sont pas interchangeables.

Pour une complémentarité

Les missions de service public sont assurées par des enseignant·es et des personnels à haut niveau de qualification, aucun·e intervenant·e ne peut les remplacer. Travailler sur les complémentarités entre acteurs et actrices, ne veut surtout pas dire que les un·es font à la place des autres. Richesse du travail en commun. Il en va de même en ce qui concerne l'orientation.

Contre la marchandisation et l'entrisme

Ce qui explique la posture bien souvent défensive des organisations syndicales, c'est que dans le second degré particulièrement, des associations entrent en concurrence, de façon parfois offensive, sur des missions qui peuvent être celles des professeur·es ou d'autres personnels comme les Psy-ÉN (orientation, coaching, estime de soi...).

Points à débattre ; la dimension territoriale : penser global, agir local

Faut-il créer un sous-chantier sur la notion de territoires ? Les écoles et établissements scolaires ont des besoins spécifiques dans certains territoires (ruralité, DROM) mais ce serait un problème d'opposer par exemple, comme l'a fait le ministre J-M Blanquer, la ruralité (problématique territoriale) à l'éducation prioritaire qu'on trouve davantage en milieu urbain dense mais qui répond à une problématique sociale (concentration d'élèves de familles populaires en difficulté sociale). D'ailleurs, une centaine de REP sont rurales, ainsi que de nombreux établissements dans les DROM. La question des moyens alloués selon les territoires ne semble pas relever tout à fait de ce chantier mais plutôt du chantier F sur la gouvernance.

Quelle finalité pour une éducation partagée ?

La complémentarité et les tensions entre tous les temps éducatifs : le temps de l'école et le temps de loisirs, doit être débattue. Avec qui et comment doit-on travailler pour assurer la continuité éducative de l'ensemble des enfants ?

Deux sous-chantiers ont été l'objet des réflexions de Riposte à ce jour : l'orientation et les contrats éducatifs locaux.

L'orientation

L'orientation est aussi devenue le cheval de Troie par lequel entrent des associations financées par de grands groupes économiques, des entreprises sociales et les régions sur les missions d'orientation scolaire en remplacement des centres d'information et d'orientation (CIO) et Psy-ÉN.

1) Tout est fait pour l'entrisme

Il faut identifier comment l'État, la collectivité territoriale ou le législateur tentent de privatiser le champ de l'orientation, et les conséquences de cette privatisation (conséquences pour les élèves, les publics et les personnels).

Depuis la Loi ORE et la loi Avenir pro, tout a été fait pour faire entrer des associations et créer encore plus de besoins et de pressions pour externaliser l'accompagnement à l'orientation et justifier leurs recours, jusqu'à justifier l'embauche de coachs privé·es.

On peut lister toutes les mesures qui ouvrent l'École aux associations, aux entreprises sociales et à l'EdTech sur le champ de l'orientation : Parcoursup, la réforme du lycée (et les 54 heures dédiées), l'accompagnement au collège (heures dédiées) et depuis peu la découverte des métiers, la réforme de la voie professionnelle avec la généralisation du dispositif Avenir Pro notamment dont les objectifs réduisent le champ des possible pour les élèves, le stage de Seconde, les compétences à s'orienter...

Sur tous ces dispositifs, on retrouve très souvent les mêmes organismes, associations, entreprises sociales et EDtech (Jobirl, Inspire, Trouve ta voie, Viens voir mon taf, etc.)

2) Impacts sur les acteurs et les usagers

-- Impacts sur les personnels --> on transfère des compétences et des missions sur des personnels non formés (enseignant·es, CPE etc). On leur donne plus de responsabilités et plus d'attentes sur l'accompagnement et le suivi des élèves. Progressivement, on instille l'idée que tout le monde peut tout faire, qu'il faut aller au-delà de ses missions. Pour les Psy-ÉN, on les déqualifie de fait et on transforme leurs missions : ce n'est plus à elles et eux d'accompagner les élèves ; on les charge d'accompagner seulement les personnels. Il est attendu que les Psy-ÉN deviennent les conseiller·es techniques des chef·fes. Pour les professeur·es de lycée professionnels, on leur demande d'exercer des missions qui ne relèvent pas de leur métier, notamment celles de conseiller·e en insertion professionnelle ; ces missions en deviennent forcément très restreintes.

-- Impacts sur les élèves : on leur demande, sans tenir compte de leur développement cognitif et psychologique, de leur origine sociale, d'être stratégies de leur carrière (lettre de motivation pour le stage, le projet motivé dans Parcoursup...). Questions sur les inégalités territoriales, sociales, de genre, scolaires. On peut noter les malentendus qui s'installent pour certain·es élèves : elles et ils pourraient notamment percevoir l'idée que ce qui est attendu d'elles et d'eux, n'est pas d'acquérir des connaissances, d'apprendre, de réfléchir et d'être élève mais plutôt d'avoir un projet scolaire et professionnel cohérent.

-- Impacts sur les établissements : entrée d'organismes, associations privées, très souvent financés par le monde de l'entreprise et qui sont labellisés et / ou qui ont signé des conventions avec le ministère et le rectorat. Souvent des associations qui sont en connivence avec le monde de l'entreprise et de l'entreprenariat, sans possibilité d'un retour réflexif. Entrée d'intervenant·es qui ne connaissent guère l'institution scolaire, ni les élèves tout en ayant un avis sur elles et eux. La boussole n'est plus l'École comme institution des apprentissages mais l'École comme fabrique de travailleurs et travailleuses. Une mise au ban de l'École est aussi organisée avec le développement des écoles de production.

3) Le rôle des régions (existant / propositions)

Les régions qui ont maintenant la compétence d'information sur les formations et les métiers proposent, elles aussi, d'intervenir dans les établissements, Cependant elles y arrivent peu : les heures dédiées à l'orientation n'étant financées ni fléchées, peu de place leur est faite. Elles proposent donc souvent des opérations externes (forums, salons, bus...) ou des plateformes d'information ou outils numériques. Les régions ayant en charge la formation professionnelle initiale et continue, leur objectif est plutôt orienté vers une vision adéquationniste, leur but étant de promouvoir les métiers en tension au niveau local.

Que les régions informent ne pose pas de souci, mais il faut arriver à ce qu'elles dépassent leurs intérêts immédiats pour tenir compte des intérêts des élèves.

Les coachs, les associations ont tendance à aller vers des orientations adéquationnistes et normatives : promotion de l'apprentissage, des parcours linéaires (écoles de production). C'est le sens de la réforme du Lycée professionnel et du rôle que joue « parcours sup ». Le dernier trimestre restreint à des parcours linéaires avec le moindre coût comme horizon. Les élèves n'ont plus le choix de se tromper : il faut choisir entre le stage long et la poursuite d'études.

Le « bureau des entreprises » a été créé pour mettre en synergie le bassin d'emploi et l'établissement, et même à court terme sans doute avec les collèges du secteur (pactes liés à la découverte des métiers). Les professeurs des Lycées professionnels (PLP) pendant les périodes de stage iraient dans les collèges pour promouvoir les filières du lycée.

4) Les besoins des élèves et des familles pour ne pas subir l'orientation

Il y a indéniablement des besoins d'information en direction des élèves et des familles pour faire connaître les formations, les métiers. Maintenant que les régions ont cette compétence, qu'elles s'en emparent mais en prenant aussi en considération les vrais besoins, en mettant à disposition des élèves des informations vérifiées et pertinentes, en tenant compte de leur développement progressif et de ses limites (le droit de se tromper, d'évoluer, des préjugés à démontrer...). La région peut agir sur des obstacles spécifiques qui concernent les élèves qui y vivent : faciliter la mobilité, repérer les inégalités pour les combattre (de territoire, sociales, de genre...)

L'information doit être accessible à tous les parents. Ces derniers ont une place à prendre dans le processus d'orientation de leurs enfants même s'ils doivent les accompagner vers l'autonomie et l'émancipation dans un parcours de co-éducation avec l'École qui s'appuie sur l'expertise des professionnel·les.

Le numérique distend le lien entre les parents, les jeunes et le collège ou le lycée. Il y a un isolement qui fait peser un poids plus lourd sur les choix d'orientation formulés par les familles, ce qui porte plus souvent préjudice aux élèves de milieu défavorisé (avoir ses login et mots de passe, déjouer les bugs, etc.). L'outil numérique est insuffisant, il y a besoin de dialogue, de rencontres pour répondre aux questions, pour favoriser l'émancipation.

L'orientation sera réussie si l'affectation permet de répondre aux choix des élèves et des familles. L'offre de formation doit également être pensée au prisme des souhaits des jeunes. L'obtention du diplôme et le niveau de qualification sont les premiers remparts contre le chômage. Les mobilités géographiques et de métiers sont majoritairement en œuvre lorsque le diplôme est obtenu. La diversification de l'offre de formation initiale contribue également à augmenter les possibilités pour les élèves.

Lignes de consensus :

- viser l'émancipation par l'École et le diplôme (scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans)
- l'exigence du diplôme plutôt que l'insertion en soi et l'adéquation, car il est une protection
 - la non "ingérence" sur le champ des compétences...et des métiers
 - la prise en compte du développement de l'adolescent·e et du jeune : pas d'orientation précoce
 - la lutte contre les déterminismes (sociaux, de genres, de territoires)

« Toutes éducatrices, tous éducateurs »

Durant sa semaine, voire sa journée, un enfant ou un jeune peut être successivement sous la responsabilité de différentes structures, donc de divers·es référent·es : famille, enseignant·es, animateurs et animatrices dépendant d'une collectivité locale ou d'une association... Soulignant leur complémentarité bénéfique aux enfants, les membres du collectif s'accordent sur le slogan « toutes éducatrices, tous éducateurs », dans le respect des compétences et des missions de chacune et chacun.

Mais une fois cette ambition énoncée, et alors que tout le monde s'accorde sur la nécessaire cohérence éducative permettant à chaque jeune de grandir dans des cadres à la fois sécurisés et émancipateurs, la traduction en acte n'est pas sans poser des difficultés concrètes.

En complémentarité de la famille, ces différent·es éducateurs et éducatrices ont une professionnalité singulière qu'il est important de respecter, afin d'éviter toute concurrence ou hiérarchie.

La scolarisation, obligatoire de 3 à 16 ans, est cadrée nationalement par l'État, notamment au travers des programmes et des volumes horaires qui s'imposent à toutes et tous afin que chaque élève accède aux mêmes apprentissages quel que soit son territoire de vie.

Si le système éducatif a son fonctionnement propre, il ne peut et il ne doit pas fonctionner en autarcie. C'est là que le travail partenarial, bien souvent à l'échelon très local, prend tout son sens. Cette construction est d'autant plus bénéfique pour les jeunes qu'il s'agit d'une co-construction et non d'une partie qui prendrait l'attache d'une autre par nécessité ou par simplicité. C'est également un moyen de lutter contre toute tentative d'externalisation, notamment de certains domaines scolaires. À titre d'exemple, les enseignements artistiques (musique, arts plastiques) et d'EPS (éducation physique et sportives) doivent être dispensés par des professeur·es dont c'est le cœur de métier, ce qui n'est pas contradictoire avec des partenariats riches.

Les savoirs enseignés ont d'autant plus de sens si la continuité et la cohérence sont travaillées avec d'autres acteurs et actrices du territoire. Exprimé autrement, un des enjeux est de faire travailler ensemble éducation populaire et éducation nationale, de façon partenariale, sans renier les identités propres. Trois niveaux d'apprentissages peuvent ainsi être travaillés de façon complémentaire : formel, non-formel et informel.

Plusieurs dispositifs se sont succédé pour tenter d'améliorer la coordination au niveau local : contrat éducatif local (CEL), projet éducatif de territoire (PEdT)... **Des problématiques centrales apparaissent alors, telles l'impulsion, la coordination, le temps de travail disponible pour travailler collectivement, voire des formations professionnelles communes.**

Penser global, agir local.

Si la place des collectivités locales est importante, le collectif souhaite insister sur l'absolue nécessité de financements nationaux, seul levier permettant de corriger les inégalités territoriales. Cela est vrai pour les équipements (locaux, matériels...), mais également pour les personnels. **La perspective d'un service public national de l'enfance est alors questionnée, permettant un maillage territorial équitable, tout en laissant la liberté de bâtir des projets ancrés localement.**

Les moyens alloués au service public d'éducation comme à la plupart des structures impliquées dans la politique enfance-jeunesse, sont insuffisants. De plus en plus fréquemment, le financement de projets passe par des appels à candidature, en vue de décrocher une labellisation. Il s'agit alors d'une mise en concurrence autour d'un jury qui détermine quel projet mérite le plus une part de budget disponible. De la même façon, le développement de la contractualisation (de l'argent en contrepartie d'objectifs à atteindre) n'est pas acceptable. Assigner les acteurs et les actrices à l'atteinte d'objectifs, bien souvent par le biais d'injonctions hiérarchiques, est en totale contradiction avec le concept de service public pour lequel l'État doit avoir une obligation de moyens pour conduire une politique publique.

Enfin, il est indispensable que les associations, fondations ou organismes intéressés soient tenus à bonne distance pour se prémunir de toute intrusion commerciale ou idéologique dans le domaine éducatif. Ce type de dérive a notamment pu être constaté au sein de « cités éducatives ».

Ces éléments soulèvent une problématique de fond : *comment conduire une politique éducative nationale, ambitieuse et émancipatrice pour toutes et tous, soutenant des partenariats locaux porteurs d'une véritable continuité éducative ?*

CHANTIER F

GOUVERNANCE DÉMOCRATIQUE DE L'ÉDUCATION

Les participants à ce chantier ont examiné les logiques de la gouvernance actuelle du système éducatif, de plus en plus descendante, prescriptive, et les risques d'une bureaucratie encore plus autoritaire. A l'opposé, se référant aux travaux internationaux, ils interrogent les principes qui devraient permettre une gouvernance démocratique à tous les niveaux de l'institution. De très nombreuses questions précises et polémiques surgissent quant au principe d'une autonomisation plus grande des établissements, leurs évaluations, les pouvoirs et responsabilités accrues ou au contraire partagés des chefs d'établissement, les financements publics et privés, l'espace de liberté pédagogique, les missions nouvelles demandées aux corps d'inspection, plus dans le contrôle que dans l'accompagnement. Toutes ces questions ont largement besoin d'être discutées.

Brève analyse de la situation

Contrairement à la plupart des systèmes éducatifs étrangers qui ont opéré des réformes de gouvernance, l'éducation nationale française repose sur un fonctionnement qui reste majoritairement vertical descendant. L'hypercentralisation de la décision éducative conduit à un modèle prescriptif qui n'interroge pas la pertinence de l'activité éducative au regard des contextes locaux. Les enquêtes à grande échelle conduites par les organismes internationaux montrent que le système éducatif français est peu « performant » dans sa capacité à répondre aux enjeux éducatifs du 21^{ème} siècle. Notamment, il ne parvient pas à réduire les inégalités. Les prescriptions des autorités centrales, standardisées et uniformes, n'apportent pas les réponses à des problèmes complexes par nature.

Avec cette logique descendante, les acteurs de l'éducation sont envisagés comme de simples exécutants des décisions centrales. Cela reflète un manque de considération pour les enseignants qui sont infantilisés, déresponsabilisés et délégitimés dans leur capacité à construire, par eux-mêmes, les réponses éducatives. Beaucoup d'entre eux s'interrogent sur le sens de leur métier.

Ne pas faire confiance aux enseignants, les enfermer dans un fonctionnement normatif qui bride leur créativité et qui renforce l'individualisme pédagogique est lourd de conséquences. Alors que les autres systèmes éducatifs favorisent les initiatives pédagogiques en donnant le pouvoir d'agir aux enseignants, l'éducation nationale française n'encourage pas et ne valorise pas la créativité des enseignants. Elle se prive ainsi d'une richesse qui est le principal vecteur de l'amélioration d'un système éducatif.

Les nombreuses réformes, qui se succèdent à un rythme effréné, sont décidées sans prendre en compte les apports de la recherche ou les recommandations des organismes internationaux. Ce sont des réformes de surface au sens où elles ne parviennent pas à faire évoluer la norme professionnelle et les pratiques pédagogiques qui en découlent. Cette approche mécaniste, qui considère que ce qui est décidé est nécessairement appliqué, ne parvient pas à prendre en compte le facteur humain, pourtant prégnant en éducation.

La normalisation excessive, adossée à une prolifération d'outils de mesure de l'activité éducative, conduit le système éducatif français à s'approcher dangereusement du modèle de la bureaucratie autoritaire déjà existant dans certains pays qui ont basculé vers

une forme de démocratie illibérale. L'excès de normes génère une standardisation des pratiques qui éloignent des valeurs et des principes sur lesquels repose le service public et autorise toutes les dérives dès lors que les décideurs publics sont mal intentionnés.

Il apparaît donc urgent de procéder à une refonte de la gouvernance en s'appuyant sur les résultats de la recherche et sur les recommandations des organismes internationaux. Cette refonte permettrait de faire face à deux défis majeurs : celui de la plus grande performance du service public - entendue comme sa capacité à apporter des réponses pertinentes aux besoins éducatifs – et celui de la mise à l'abri des dérives autoritaires visant à instrumentaliser l'éducation. Concrètement, l'évolution de la gouvernance reposera sur deux dimensions : celle qui vise à donner du pouvoir d'agir aux acteurs de terrain (caractère horizontal) et celle qui vise à associer les parties prenantes par le biais d'organes de décision représentatifs (caractère démocratique).

Principes unificateurs sur lesquels on ne peut transiger

Pour le groupe de travail du chantier F, la refonte de la gouvernance doit reposer sur des principes unificateurs sur lesquels il n'est pas possible de transiger.

Tout d'abord, il paraît important de relégitimer les enseignants comme experts et ingénieurs pédagogiques. Cette re-légitimation passerait par la reconnaissance de la liberté pédagogique, entendue comme le libre choix, par les enseignants, des supports et des méthodes pédagogiques. Toute entrave à la liberté et la responsabilité pédagogique porte les risques d'instrumentalisation de l'éducation et de moindre pertinence de l'activité pédagogique.

Par ailleurs, il semble nécessaire d'obtenir une définition claire des attendus nationaux, entendus comme l'ensemble des compétences que les élèves doivent acquérir par l'éducation aux différents niveaux de scolarité. Pour éviter de faire et de défaire la construction pédagogique, il paraît important que ces attendus pédagogiques deviennent applicables sur le temps long. Dans le respect du principe de la liberté pédagogique, il serait souhaitable que ces attendus nationaux ne contiennent aucun élément de pédagogie. C'est le principe de la dissociation entre les attendus et les méthodes. Il s'agit de dissocier les attendus nationaux, qui prescrivent de façon uniforme les objectifs en termes d'apprentissage, des méthodes et approches pédagogiques qui permettent de les atteindre. La dissociation marquerait la sortie du modèle prescriptif par la confiance accordée aux enseignants.

En matière de répartition des prérogatives, il ne s'avère pas utile d'opérer une décentralisation supplémentaire vers les collectivités territoriales (régions, départements communes). L'équilibre actuel semble satisfaisant et beaucoup de pays ont vécu des expériences malencontreuses de transfert de compétences pédagogiques vers les collectivités. A contrario, pour gagner en pertinence, une déconcentration de la décision éducative vers les écoles et les établissements scolaires devient urgente. En s'appuyant sur les recommandations des organismes internationaux (UNESCO, OCDE, Parlement européen) ainsi que sur les résultats de la recherche, il conviendrait d'accorder une grande autonomie pédagogique aux établissements scolaires. Cette autonomie supposerait de donner une réelle marge de manœuvre curriculaire afin que les écoles et établissements scolaires puissent construire des réponses éducatives adaptées aux contextes locaux. Il convient de préciser que cette plus grande capacité de décision est accordée aux collectifs de travail qui alimentent la créativité pédagogique en établissement scolaire et non aux chefs d'établissement. Pour cela, la reconnaissance institutionnelle du temps de concertation pédagogique semble incontournable.

La plus grande autonomie pédagogique des écoles et des établissements scolaires (collèges et lycées) conduirait à les positionner comme les acteurs éducatifs centraux sur leur territoire. La sectorisation scolaire stricte ne doit pas être remise en cause. Maintenir un service public égalitaire suppose de refuser toutes les tentatives de libéralisation de carte scolaire. Il semble cependant opportun de s'interroger sur une possible redéfinition des cartes scolaires afin d'aboutir à davantage de mixité sociale dans les établissements.

La plus grande autonomie pédagogique accordée aux établissements scolaires amènerait à revoir les missions de direction. Celles-ci tendraient vers l'animation des collectifs de travail selon une posture de facilitation. Le temps nécessaire à l'animation pédagogique supposerait une résorption de la surcharge administrative, qui s'opère en partie d'elle-même lorsque la gouvernance ne repose plus sur une normalisation excessive. Les directeurs d'écoles, comme les personnels de direction du secondaire, ne sont pas dans la revendication de tâches de gestion administration et financière. Il ne paraît pas opportun que ces tâches, qui en l'état actuel du fonctionnement administratif incombent aux services départementaux, reviennent aux écoles et établissements.

Enfin, l'évolution de la gouvernance supposerait de faire évoluer le métier d'inspecteur vers davantage d'accompagnement et de conseils.

Questions clés

Plusieurs questions clés émergent du diagnostic posé. Ces questions permettent d'engager le débat sur la refonte de la gouvernance.

- Comment mettre en place une gouvernance démocratique de l'éducation ?
- Quel degré et quelles modalités de déconcentration de la décision éducative (comment arbitrer dans la répartition des rôles entre les niveaux ministériel, académique et local pour construire des réponses éducatives plus adaptées sans remettre en cause l'équité du service public) ?
- Comment construire une stratégie éducative sur le temps long ?
- Comment favoriser une culture professionnelle qui renforce le pouvoir d'agir des enseignants au service de la réussite des élèves ?
- Quels rôles pour les cadres du système éducatif (inspectrices-eurs et directrices-eurs) ?
- Quelles instances de concertation pour construire des réponses reposant sur des diagnostics partagés ?

Pistes de réflexion pour le Grenelle alternatif

- Quelle organisation fonctionnelle du ministère et des rectorats au 21^{ème} siècle ?
- Comment sortir de la logique de gouvernance descendante ?
- Comment (ré)intégrer les apports de la recherche universitaire pour orienter le changement éducatif ?
- Quelle place pour les réseaux éducatifs dans la diffusion de l'innovation pédagogique ?
- Quelle autonomie pédagogique pour les écoles et les établissements scolaires ?
- Comment renforcer les collectifs de travail ?
- Quels procédés d'évaluation de l'action éducative (inspection individuelle versus évaluation globale, autoévaluation versus regard externe) ?

Postface

L'humanité marche sur la tête. L'école est son avenir

L'école est l'avenir de l'humanité : ce n'est ni la finance, ni le pouvoir, mais seule l'intelligence humaine dans ce qu'elle a de plus créatif, cultivé, collectif, multiple, généreux qui peut nous sortir du bourbier : un crédo, un postulat sans lequel on ne peut être éducateur. trice, ni non plus chercheur.se en éducation. Le chantier immense, devant nous, auquel nous ouvrons les premières fondations est de définir ce que seront une tête et un corps bien faits pour un humanisme repensé, adapté aux modes de vie, d'aujourd'hui et demain, aux évolutions sociétales planétaires. Quels savoirs, formes de pensée, technologies, valeurs pourront permettre de cultiver les talents, socialités, curiosités, passions, rencontres qui sont les moteurs du vivre heureux, en paix avec soi-même et le monde qui nous entoure. La tâche est difficile, opaque, protéiforme. Les questions relatives au système éducatif n'ont pas leurs solutions dans des réponses d'ordre simplement technique, scientifique, rationnel. Elles sont toujours politiques. Elles tiennent à l'état de la société, à ses tensions politiques, sociales et idéologiques, ses luttes, son histoire, son développement économique, culturel. Elles sont toujours inscrites dans des évolutions, tensions, ruptures, avancées ou reculs brusques comme aujourd'hui en France.

Un système à bout de souffle

Le système scolaire français de la maternelle à l'université est à bout de souffle. Les symptômes de sa dégradation s'accumulent chaque jour. Résultats scolaires en baisse, sélection de plus en plus impitoyable pour les plus démunis, inclusion ratée, mal être des élèves, des familles, des enseignants, des chefs d'établissement, des acteurs divers au service de l'éducation, démissions, crise grave du recrutement, privatisation rampante de nombre de ses attributions. Des réparations, mutations importantes s'imposent pour le remettre debout ! Il s'agit de redéfinir et tenir ses missions d'instruction, acculturation large, ouverte, permettant des évolutions dans les choix de vie et de métier, l'émancipation de la pensée, éducation à des valeurs, des conduites et pratiques sociales partagées, responsables, visant le bien-être et l'épanouissement de tous. Oui, c'est possible, on en a les moyens.

Un système délétère et deshumanisant

D'abord, prendre de la hauteur pour une vision panoramique d'un système de plus en plus délétère, deshumanisant, mis en place progressivement, discrètement, avec les gouvernements de droite, réformes après réformes, décrets après décrets, ministre après ministre. Il nous faut comprendre les liens, les cohérences entre les changements de programmes, de systèmes d'évaluation et examens, d'exigences à la baisse dans les recrutements, la formation et cette gouvernance de plus en plus verticale, autoritaire. Elle se manifeste par la privation progressive de la parole, de la liberté d'agir, penser, contrôler, proposer, décider en responsabilité de tous les protagonistes du système (notamment des élèves étudiants), leurs associations, syndicats, chercheurs. Une grande machinerie délétère, déshumanisante qui cherche de plus en plus à transformer les personnes (enseignants comme élèves) en pions manipulables, déplaçables, formatables sur un grand échiquier informatisé. Stop ! Cette parole, nous devons la reprendre. L'intermède orwellien doit s'arrêter.

Lever des résistances au changement

Aller vers des réajustements, des adaptations nouvelles aux réalités scientifiques, économiques, sociétales, nécessite d'être en mesure d'envisager des ruptures, des mutations parfois dans les conceptions de l'apprentissage, conception de la « vérité scientifique », dans les formes scolaires, les médiations nouvelles qu'offre l'IA. Sont requis des changements profonds dans le rapport élève-enseignant-savoir-éducation, des changements de postures réciproques. etc. Ces évolutions sont en cours, elles sont prometteuses et efficientes quand on prend la peine d'aller les observer, analyser. Pour autant elles rencontrent des résistances multiples inscrites tant dans l'histoire et la culture professionnelle (la conception de l'autorité par exemple) que dans l'histoire scolaire de chacun, les réussites échecs, rencontres heureuses ou malheureuse avec le savoir. Du temps en formation est nécessaire pour les verbaliser, les mettre à jour, pour en prendre conscience.

D'autres résistances sont plus rudes et enracinées : elles viennent parfois des « territoires » scolaires disciplinaires ou scientifiques. Les clivages didactique /pédagogie, instruction /éducation, psychologie cognitive/sociale, ne font plus sens pour penser les pratiques enseignantes. Ils demandent à être urgentement discutés et dépassés. Ce sont des prés carrés fermement bordés et modélisés, à l'intérieur desquels il devrait être plus aisés de se sentir performant et en sécurité intellectuelle. Sauf qu'aujourd'hui apprendre pour un élève passe par des chemins divers, expérientiels, émotionnels, conceptuels, langagiers. Un tissage complexe et toujours singulier entre des expériences vécues ailleurs, des pratiques, des questions posées dans d'autres problématiques disciplinaires, dans d'autres langages et modes de penser. Ces murs disciplinaires sont encore bien trop étanches, ils ont besoin de se croiser, d'entrer en dialogues. Les « voix et voies » de l'apprendre doivent s'ouvrir.

Le bulldozer des réseaux sociaux, des médias, d'internet et l'IA.

Ils font concurrence à l'école, sont pour les adolescents la « vraie vie », la vraie source de savoirs, d'exemples vivants. Ils y participent, en sont les acteurs, y manifestent leur créativité, écrivent les nouvelles ou romans, montent les petits films qu'à l'école au collège, au lycée on n'a plus le temps de faire tant les programmes sont devenus infinis, les évaluations incessantes ! Quelle place, quelle concurrence, quelle complémentarité, quel questionnement, quelle analyse doit jouer l'école face à ce paradigme nouveau de la connaissance mêlant informations vraies, fausses ou truquées, éparpillées et les administrant de trois à six heures par jour à des adolescents devant leur smartphone ?

Éduquer : un impensé des programmes ?

La question peut fâcher ! l'école a-t-elle toujours la mission d'éduquer ? Certes, mais à quoi !

On se le demande ! Où sont les items dans les évaluations nationales qui mesurent le savoir vivre ensemble, la persévérance devant une tâche, le souci de l'autre en difficulté, le droit à l'erreur, une réflexion personnelle sur le monde actuel, un engagement dans des responsabilités collectives, l'audace de s'opposer publiquement à une injustice, etc ? L'individualisme triomphant de notre époque ne monnaye pas beaucoup ces « compétences sociales » (le mot seul fait frémir dans sa froideur technique.) Pourtant penser l'école comme un lieu global d'éducation relève de conceptions éducatives qui ne sont pas nouvelles (Freinet, Makarenko).

N'a-t-on pas depuis une trentaine d'années oublié la dimension éducative de tous les enseignements au profit d'une technicisation, d'un émiettement, d'une objectivation, hiérarchisation des savoirs, des modes de penser, conçus comme strictement conceptuels. Des savoirs qui, pour les élèves et leur famille sont souvent devenus de simples valeurs monétisables, pour des « cursus scolaires », préparant essentiellement leur avenir

professionnel et leur position sociale. Des savoirs, astres vides, dans des univers clos, étanches, à des années lumières des préoccupations et de la vie des élèves. La multiplication, hors champs disciplinaires, en cascade ininterrompue, des « éducations à » : la santé, l'empathie, la sexualité, le bien-être animal, l'environnement, l'IA, etc traduit bien les impasses technicistes de programmes, déconnectés de la vie.

Quelles mutations ?

Elles sont multiples et corrélées. Les articles proposés montrent les chemins et principes nouveaux à construire : donner plus du sens à la construction de savoirs par des ancrages tissages, plus étroits avec l'expérience, le vécu, le déjà appris. Mettre en œuvre des postures d'accompagnement, médiation, ajustées à la diversité des publics. Construire des passerelles, des espaces de dialogue entre les disciplines scolaires. Faire le pari que le potentiel d'apprentissage des élèves est largement sous-estimé et peut surprendre. Proposer des démarches d'auto-inter évaluations, de mise en responsabilité des élèves par rapport à leur démarche personnelle ou collective d'apprentissage, etc.

Des conceptions et pratiques toutes en rupture avec les conceptions d'un libéralisme sans limite qui ne mesure les réussites du système éducatif qu'à l'aune des économies financières faites sur le budget de l'éducation, d'une sélection accrue qui ferme la porte des universités aux milieux populaires, une idéologie pour laquelle les valeurs essentielles s'écrivent en peu de mots : argent, pouvoir, individualisme. Chacun pour soi !

Perspectives : une réflexion réellement démocratique pour repenser le système éducatif

Les travaux présentés dans cet opuscule montrent cette pensée collective en marche, encore balbutiante tant les défis et les mutations à envisager sont multiples, corrélées entre eux pour une vision de l'éducation nationale à reconstruire, un nouvel humanisme à inventer et poser au cœur des métiers de l'éducation, leur redonnant ainsi du sens.

C'est possible ! Cinquante ans de travaux de recherche dans tous les domaines de l'éducation, une culture professionnelle et associative toujours en mouvement, l'expérience des politiques passées, bénéfiques ou délétères, tout cela nous donne largement les moyens de penser ensemble l'avenir de l'école et ce dans toutes les dimensions de ses fonctionnements explorés par les divers « chantiers » de cet opus.

Il faudra du temps pour changer de braquet, du courage, de l'énergie, un sens de la responsabilité pour poursuivre ensemble cette belle aventure collective. Nous y invitons les lecteurs. Ce sera une aventure longue, déconnectée des échéances politiques. Certains pays du nord de l'Europe (Irlande, Ecosse) pour y parvenir ont mis de quatre à huit ans. Soyons persévérandts.

Il nous faut encore et c'est nouveau, trouver les formes les plus démocratiques possibles de cette réflexion collective, pour faire dialoguer, rassembler des acteurs, protagonistes de divers statuts, fonctions, responsabilités. Une convention citoyenne ?

TABLE DES MATIÈRES

VERS UN GRENELLE ALTERNATIF CONTRE L'ÉCOLE DU TRI SOCIAL.....	P.2
CHANTIER C, Repenser et refondre le curriculum.....	P.4
CHANTIER D, Les voies, voix diverses de l'apprendre.....	P.14
CHANTIER A, Formation des enseignants et personnels éducatifs.....	P.28
CHANTIER B, Mixité scolaire et sociale : une exigence.....	P.37
CHANTIER E, Territoires et environnement apprenant.....	P.40
CHANTIER F, Gouvernance démocratique.....	P.46
POSTFACE,P.53