

Élections

**Problématiques  
du système éducatif**

Bernard COLLOT

## Sommaire

Introduction .....	- 3 -
Stopper l'éradication des petites écoles et des classes uniques. Au contraire, favoriser leur réouverture. ....	- 7 -
Comment, pourquoi résoudre le problème des oppositions de conceptions pédagogiques. La carte .....	- 17 -
Des programmes au bac jusqu'aux inspecteurs .....	- 25 -
Les parents, on en fait quoi dans l'école ?.....	- 31 -
L'évaluation, le serpent de mer qui se mord la queue .....	- 39 -
Egalité des chances ? .....	- 49 -
Les rythmes scolaires ou les rythmes des enfants ?.....	- 53 -
Sur quoi devrait s'appuyer une autre politique de l'Education nationale.....	- 59 -

# Introduction

*Période électorale, programmes, discours... l'école va bien être obligée d'en faire partie, quoique cela ne semble pas venir en premier bien que tous clament son importance.*

*Ce n'est pas en quelques semaines que les candidats et leurs partis vont se pencher, voire oser se pencher, sur sa finalité. Bien trop risqué électoralement et je doute même qu'ils en aient la moindre envie comme la moindre idée. Ce d'autant qu'il y a une question plus que délicate pour des futurs éventuels dirigeants : **L'école doit-elle être au service de l'État ou au service des enfants ?** C'est comme pour les services publics, doivent-ils être au service de la population ou est-ce la population qui doit se soumettre aux services publics !*

***Mais**, on se rend bien compte qu'en fait d'idées sur l'école, tous ces candidats n'ont que quelques belles paroles grosso-modo identiques et la seule solution que d'ajouter ou d'enlever des moyens, c'est tout ce qu'on trouve dans leurs programmes. Pas touche à l'école sinon que la rendre un plus hard (droite, extrême-droite) ou un peu plus soft (ce qui s'appelle la gauche !)*

*Alors je me suis essayé à me mettre à leur place (que tous les dieux laïcs m'en gardent ! Ils en rigolent d'ailleurs !) et leur propose des analyses pragmatiques que l'on peut faire déboucher sur des mesures tout aussi pragmatiques... et qui ne coûtent rien. Mais cela peut provoquer au moins la réflexion...*

Tous les politiques ne peuvent penser l'école qu'à travers ce qu'elle est, en reconnaissant tous qu'elle n'est pas satisfaisante. En quoi n'est-elle pas satisfaisante ?

- Ses « résultats » ne sont pas bons, tout au moins pas bons pour tous, d'après PISA1.
- Elle n'est pas l'ascenseur social, tout au moins pas pour tous et de moins en moins.
- Elle ne correspond pas aux besoins de l'économie, elle ne « forme » donc plus les enfants pour cela.
- Elle ne résout pas les inégalités ou elle ne peut résoudre le fait que les inégalités sociales créent les inégalités scolaires.

Je ne trouve nulle part posée la question de sa finalité ! Pourquoi notre société aurait-elle besoin d'une école ? Le débat national et citoyen qui

nécessiterait qu'enfin soit déterminée une finalité et une seule à un système éducatif et son école n'est jamais enclenché.

Pour l'instant la finalité de l'école publique a toujours été définie par l'État, pour les besoins de l'État. C'était clair et annoncé par Guizot (former – ou formater - les sujets dont la monarchie avait besoin) puis Jules Ferry (former – ou formater - les citoyens dont l'Etat Républicain avait besoin), c'est un peu moins clair et moins annoncé aujourd'hui, mais c'est toujours l'État qui décide des finalités même s'il n'arrive plus à aucune. Ceux qui ont à subir l'école ne savent d'ailleurs pas très bien pourquoi ils doivent s'y soumettre (apprendre comme si c'était le seul lieu où on apprend).

Je sais bien qu'en période électorale ce n'est pas le moment pour lancer un tel débat dans la Nation, débat dont on se doute qu'il faudra un certain temps, un certain sérieux et une grande tolérance pour arriver à un consensus. Ce d'autant que suivant la finalité définie, c'est toute la conception et l'architecture du système éducatif qui seront bouleversées (voir à ce sujet le rapport fait par France-stratégie <http://www.strategie.gouv.fr/publications/finalite-ecole>.) On craint aussi que cela se traduise par des luttes d'opinions, que les citoyens ne soient pas assez matures ou raisonnables ou éclairés pour discuter d'un tel sujet qui les touche au plus profond de leurs êtres (leurs enfants) et qui impacte aussi toute la société. Il est vrai qu'ils sont très peu informés pour être éclairés, l'Education nationale s'en garde bien, je ne sais pas d'ailleurs si les politiques le sont plus, éclairés !

Ce dont ne se rendent pas compte les politiques, c'est que dans la population, un nombre croissant de parents, d'enseignants, aspire à une école qui soit simplement humaniste, qui offre à leurs enfants ou élèves simplement les conditions pour se construire en adultes autonomes, épanouis, pouvant développer tous leurs potentiels, sans se préoccuper de « résultats », d'un futur métier dont d'ailleurs personne ne sait ce qu'il sera. On les trouve dans toutes les couches sociales, de toutes opinions politiques. Si ce n'était faute de moyens financiers, l'école publique se viderait peu à peu de ceux qui voudraient que leurs enfants aillent dans une école alternative s'il y en avait une (voir <http://appelecolesdifferentes.blogspot.fr/>). D'ailleurs l'État ne s'y est pas trompé et entrave fortement la création d'écoles alternatives qui ne soient pas à peu près dans la même conception que l'école publique (récent décret de Najat Valau-Belkacem <sup>1</sup>

Les résultats PISA de pays comme la Finlande ou la Corée sont la résultante de choix éducatifs cohérents mais radicalement opposés. Mais ce sont aussi des choix de société, donc de finalités.

---

<sup>1</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2016/10/28/MENE1624093D/jo/texte>

Aucun programme ne peut être crédible et porteur d'avenir, au moins en ce qui concerne l'école, s'il ne prévoit pas de lancer le débat de sa finalité et de lui donner les moyens de se faire. Aucun ingénieur ne peut concevoir un système s'il ne sait pas à quoi et pour qui il va être utile. D'autre part tout le monde sait aussi qu'on ne peut pas mettre un peu d'essence dans un moteur diesel (ou l'inverse), c'est pourtant ce qu'essaient de faire par leurs réformes tous les gouvernements. Je me permets de souligner que les seuls partis politiques à qui le cadre actuel convient parfaitement à leur idéologie et qu'ils n'auront qu'à rendre plus rigide sont les partis d'extrême droite. En ce sens ils sont cohérents.

Chaque programme politique se contente de partir de la conception actuelle du système éducatif (chaîne industrielle et tayloriste scolaire), du cadre existant en le rendant ou plus hard (extrême droite, anti-pédagogues) ou un peu plus soft (un peu de pédagogie). Aucune autre solution en dehors des moyens (...dans ces six mille classes de CP et de CE1, je diviserai par deux le nombre d'élèves par classe ... discours de Lille d'Emmanuel Macron)

Or, dans une opinion très partagée et depuis longtemps à propos de l'école, où se mélangent et s'opposent les conceptions des apprentissages, les conceptions étatiques et les conceptions humanistes, libertaires ou libertariennes, les croyances en l'égalité par l'uniformité pour les uns, par la différence pour les autres, il existe des mesures simples et de bon sens qui, si elles ne changeraient pas radicalement l'école, entameraient une transition, donneraient un peu de souffle et le temps d'enfin s'accorder sur la direction que doit prendre notre système éducatif.

Essayons de les envisager à travers quelques problématiques.



# **Stopper l'éradication des petites écoles et des classes uniques. Au contraire, favoriser leur réouverture.**

*La première proposition/piste de réflexion peut paraître insignifiante, sans grande portée. Pourtant elle résume à elle seule tout le problème de l'école. Bien sûr, électoralement parlant, cela ne représente peut-être pas beaucoup de « voix ». Cependant le problème des petites écoles multi-âge, s'il était mis en avant, impacterait l'opinion publique qui ne sait pas ce que pourrait ou devrait être l'école. Vous y trouverez déjà beaucoup d'éléments qui concernent tout le système éducatif.*

## **I - Historique**

Lors de l'instauration de l'école publique dans une France rurale, la majorité des écoles était de petites écoles dont la moyenne était de trois ou quatre classes comportant souvent deux niveaux et des classes uniques dans les petits villages.

En raison de l'exode rural, le nombre des classes uniques a crû jusque dans les années 1960 au fur et à mesure des diminutions d'effectif induisant la suppression de classes.

Jusque dans les années 1980, le maintien des classes uniques était soumis à ce qu'on appelait la grille Guichard, nom du ministre de l'EN de l'époque : leur suppression ne pouvait être envisagée que lorsque l'effectif descendait sous le nombre de 9 élèves. Elles dépendaient donc uniquement de la désertification des campagnes.

C'est avec le ministère Jospin, en 1989, que leur éradication systématique a été programmée. Pierre Mauger, après une mission d'à peine 3 mois, produisit un rapport (en réalité un document de 3 ou 4 pages) qui, sous prétexte de leur archaïsme et « pour le bien des enfants », organisait le démarrage de leur suppression dans sept départements pilotes. Après une concertation entre inspecteurs d'académie et présidents des conseils généraux, dès la rentrée 1989 sans que les municipalités et parents d'élèves des villages concernés aient été consultés, des enfants de ces départements se sont retrouvés à devoir prendre des cars pour aller aux écoles du chef/lieu.

A la surprise générale et surtout celle du ministère, cette mesure provoqua une levée de boucliers (voir les raisons plus loin). Les parents et la municipalité d'un premier village, Saint Martial d'Albarède (Dordogne) refusèrent de laisser les enfants prendre les cars et organisèrent une « école sauvage » avec les parents et une institutrice en retraite. Ce qui attira les médias (journaux, télé)<sup>2</sup> et permit que se développe et se coordonne très rapidement un mouvement de résistance dans tout l'hexagone : création de la fédération de la défense et de la promotion de l'école rurale<sup>3</sup>, événements et manifestations de toute sorte, reportages dans des classes uniques, organisation de colloques auxquels participaient des personnalités comme le professeur Hubert Montagner, le docteur Guy Vermeil, Per Jackès Helias, Eric Debarbieux, Philippe Meirieu, Bernard Charlot, Agnès Van Zantem... jusqu'à un colloque international dans le parc naturel du Vercors (colloque d'Autrans). En 1993 se créa même une fédération européenne pour la défense des écoles de proximité avec des associations portugaises, espagnoles et galloises.

Après le colloque de Crozon qui fit quelque bruit (1993) le ministre de l'EN de l'époque, François Bayrou, décréta un moratoire qui interdisait la suppression des classes unique et petites écoles si parents et municipalités s'y opposaient. Ce moratoire fut annulé en 1997 par Ségolène Royal.

Fut privilégié alors le développement des regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) qui permettait de supprimer les classes uniques en déplaçant et regroupant les petits dans un village, les moyens dans un autre, les grands dans le troisième. Beaucoup étaient convaincus qu'ainsi l'enseignement allait s'améliorer tout en conservant une école (toujours communale !) dans chaque village. On verra plus loin qu'il s'agit d'une croyance erronée. Mais le nombre de classes uniques continuait de diminuer (sauf dans quelques régions montagneuses où les déplacements sont plus difficiles). Le développement des communautés de communes avec le transfert de compétences facilitait aussi cette fin de l'école communale (une école par commune) et la tendance au RPI concentré dans l'école du Bourg.

A partir de 2012, avec les gouvernements successifs de droite ou de gauche, la volonté affichée de concentration a repris de plus belle. D'abord avec la création des EPI (établissements publics intercommunaux) qui enlevaient la compétence école aux communes, ensuite et surtout après 2015 avec les chartes départementales proposées par le ministère et signées entre

---

<sup>2</sup> Aujourd'hui il est produit de très documents (films, émissions, vidéos, articles...) qui informent sur ce que sont les dernières classes uniques, les écoles alternatives **qui sont toutes multi-âge.**

<sup>3</sup> Transformée par la suite en fédération de l'école rurale (<http://ecole-rurale.marelle.org/>).



inspections académiques et conseils généraux : ces chartes garantissent le maintien de la dotation départementale de postes budgétaire pendant trois ans, **sous condition que les petites écoles se regroupent, en général au chef-lieu**. Les petites municipalités n'ont pas participé à la concertation ou il n'a pas été tenu compte de leurs avis.

Dans tous les cas ce sont bien sûr les économies d'échelle qui sont la raison essentielle, on verra plus loin qu'elle est elle aussi erronée. Ce qui a changé par rapport aux années 1960-1970, c'est que la migration rurale vers l'urbain a changé de sens, que les populations nouvelles sont très attachées à leur cadre de vie et beaucoup plus informées qu'autrefois sur les pédagogies, que l'on parle maintenant de revitalisation des zones rurales, **et même de la participation citoyenne** (ou démocratie participative)

## **II - Le soi disant archaïsme des classes uniques**

### **- Les constats du ministère lui-même**

Lorsqu'il y a eu le soulèvement des petites écoles et de leurs villages à partir de 1989, pour faire taire les trublions le ministère commandita à son département de l'évaluation et de la prospective (DEP) une étude sur les résultats des classes uniques. A la surprise générale les travaux de la sociologue Françoise Ouevrard démontrèrent que les résultats des classes uniques étaient supérieurs à la moyenne nationale. Pire, une partie, qui a été censurée par le ministère mais que la sociologue nous révéla au colloque de Crozon (1993), montrait que les résultats des RPI étaient, eux, inférieurs à la moyenne nationale ; ceci renforçait le rôle encore mal compris du multi-âge dans les apprentissages.

Dans un rapport de sept inspecteurs généraux sur l'organisation scolaire, Jean Ferrier écrivait que si ces résultats devaient se confirmer (!) *cela remettait en question toutes les politiques de l'Education nationale des dernières décennies*.

Le très officiel « Observatoire de l'Ecole Rurale », transformé ensuite en « Observatoire Education et Territoires » n'a cessé de confirmer le constat que les petites écoles ne défavorisent en rien les élèves.

En ce qui concerne les économies d'échelle, les travaux d'Alain Mingat du tout aussi officiel Institut de l'économie en éducation de Dijon, montraient, eux, qu'en fait d'économies d'échelles ce n'était qu'un transfert financier aux collectivités locales, et encore sans tenir compte de toutes les conséquences collatérales, en particulier pour la santé des élèves, ce qu'avait déjà démontré le docteur Guy Vermeil.

**Dans n'importe quelle entreprise, un chef d'entreprise qui constaterait qu'un atelier en travaillant différemment obtient de meilleurs résultats auraient-ils comme réaction de le supprimer immédiatement ?**

### **- L'approche différente de l'école (pédagogie) qui explique les résultats**

Il est évident, que dans la conception tayloriste de la chaîne industrielle scolaire, un enseignant qui a plusieurs cours à préparer, puis à les dispenser les uns après les autres à différents niveaux, paraisse moins efficient et surtout lui demande un travail bien difficile et énorme. Rares ont été ceux qui sont restés en continuant à être traditionnels.

C'est bien dans les classes multi-âge et classes uniques que la pédagogie Freinet, **aujourd'hui reconnue partout**, s'est le plus naturellement développée. Je ne développerai pas ses principes que normalement tout éducateur doit connaître, je dirais simplement que ses dispositifs (coopération), ses outils (comme aussi ceux de la pédagogie Montessori), ses techniques (communication, expression libre, création, tâtonnement expérimental...) sont non seulement ce qui permet **de gérer le multi-âge**, mais surtout **ce qui permet une bien meilleure construction cognitive de tous les enfants en respectant leurs rythmes**.

Il y a bien d'autres raisons qui font l'importance du multi-âge (dans d'autres approches que celle traditionnelle) pour le développement cognitif des enfants et dans leur appropriation des connaissances. Il y a aussi des conséquences sur leur construction sociale (socialisation), citoyenne, psychologique (état sécuritaire), sur la conquête de l'autonomie, de la responsabilisation... je les ai longuement explicitées dans mes ouvrages<sup>4</sup>. Il y a entre autre la nécessité que le développement de l'enfant puisse s'effectuer dans son continuum (qui respecte aussi ses rythmes) ce que tous les psychologues disent.

Toutes les classes uniques ne sont pas dans le même degré de transformation de la pédagogie, cela dépend souvent du temps qu'un enseignant y reste. Mais quelques classes uniques, entre les années 1970 et 1990 sont allées très loin, jusqu'à une école sans horaires, sans emploi du temps, sans leçons, sans programme, ouverte en permanence aux parents comme au village. L'une d'entre elle a même perduré pendant 35 ans en étant acceptée par les parents parce que tous les enfants suivaient ensuite au moins aussi bien que les autres au collège. Je les ai appelées « écoles du 3<sup>ème</sup> type » et en ai théorisé les fondements qui sont aujourd'hui corroborés

---

<sup>4</sup> « Multi-âge », « L'école de la simplicité » TheBookEdition.com

par tous les travaux des neurobiologistes<sup>5</sup>. D'ailleurs toutes les écoles alternatives qui se créent aujourd'hui s'en inspirent et sont multi-âge.

Tout cela n'est pas généralisable du jour au lendemain, il est même certain que cela bouleverserait toute la conception et l'architecture du système éducatif (c'est probablement pour cela que l'État veut s'en débarrasser). Mais ces classes uniques ou classes multi-âge constituent naturellement un étonnant laboratoire **qui ne coûte rien** et dont il est absurde de se priver. J'avais d'ailleurs fait cette proposition il y a une vingtaine d'années, sans aucun écho<sup>6</sup>.

### - Les technologies nouvelles et l'ouverture sur le monde

**1983 !** C'est dans une frange du mouvement Freinet constituée en majorité de petites écoles et classes uniques qu'ont été introduits les premiers ordinateurs et que s'est constitué le premier réseau électronique d'écoles (nous appelions cela la télématique) où enfants et enseignants échangeaient quotidiennement sur des listes diffusion et même créaient des journaux électroniques interactifs, ancêtres des sites d'aujourd'hui. **En 1989** c'était même l'introduction des fax (télécopie) dans une soixantaine d'écoles presque toutes rurales après un accord avec la société Alcatel. Dans beaucoup on y trouvait magnétoscopes, caméscopes...

Cela s'explique très bien :

- Le multi-âge, en cassant l'enseignement frontal, permettait l'utilisation individuelle, autonome et à tout moment des outils numériques. Lorsqu'en 1985 le « plan Fabius » a voulu introduire les ordinateurs dans les écoles (TO7) les écoles classiques ont été bien embarrassées puisqu'on ne pouvait pas dire « *prenez votre ordinateur page 15* » ! et même encore aujourd'hui les ordinateurs posent problème et beaucoup sont inutilisés.

- La pratique du tâtonnement expérimental, de la recherche, l'écriture et la diffusion de textes avec les traitements de textes, les PAO, les imprimantes (en remplacement de l'imprimerie), ont fait naturellement utiliser les nouvelles technologies dans les classes multi-âge. Les municipalités leur installaient même le téléphone à cette occasion. Il n'était pas rare de voir utiliser les vieux tableurs en mathématique ou le langage informatique *Logo* de Seymour Paper (et aujourd'hui on découvre qu'il faudrait apprendre un langage numérique... et on ne sait pas trop comment faire !)

---

<sup>5</sup> « L'école de la simplicité » TheBookEdition.com, « Une école du 3<sup>ème</sup> type ou la pédagogie de la mouche » L'Harmattan

<sup>6</sup> <http://p8.storage.canalblog.com/80/48/142677/24120913.pdf>

- Dans la quasi-totalité de ces écoles était pratiquée la correspondance scolaire, aussi bien pour justifier et motiver l'écrit que pour rompre l'isolement. Il se constituait des réseaux, des circuits de correspondance, d'échanges de journaux scolaires provoquant interactions et interrelations. Il n'est donc pas étonnant que ces petites écoles rurales se soient emparées **dès 1983** de la télématique, du minitel puis des ordinateurs et internet dans un usage et une intensité qui pouvait même servir d'exemple aux adultes. L'école d'une classe unique était bien le monde entier<sup>7</sup>.

### - La taille des structures et la proximité

Ces petites écoles ont démontré l'importance de la taille raisonnable des structures scolaires ainsi que leur implantation dans la proximité des enfants. Cette taille ne peut dépasser les capacités relationnelles des enfants, c'est dans l'espace de l'école qu'ils vont poursuivre leur socialisation : il est aberrant qu'ils puissent le faire dans une entité qu'ils ne peuvent percevoir, qui plus est lorsqu'ils y sont entassés comme dans les élevages en batterie (fermes de mille vaches, usine de mille enfants). Le passage d'un enfant de trois ans, sortant à peine de la relation duelle d'avec sa mère, dans une maternelle de plusieurs dizaines voire centaines d'enfants est un non sens absolu, des psychologues disent même que c'est un massacre.

La disposition d'espace des classes uniques (en général parce qu'elles disposent des salles des classes supprimées) est bien apparue comme une des conditions incontournables, non seulement pour que puissent se développer d'autres approches de l'éducation, mais aussi pour que les enfants s'approprient cet espace, développent leur autonomie, s'y épanouissent.

L'évolution cognitive et sociale de l'enfant se fait dans l'extension progressive de ses cercles d'investigation, de relations, de communication. C'est bien dans sa proximité que la petite école se situe, dans le **continuum** de ses découvertes. Les petits lorsqu'ils arrivent dans une classe unique la connaissent, y sont déjà venus à d'autres occasions. Ils connaissent les plus grands qui les accueillent. Il n'y a pas de rupture insécure. D'autre part c'est tout l'environnement de la proximité qui alimente aussi l'école, dans laquelle elle peut aller, qui constitue un espace sécure. Mais il y a d'autres raisons :

---

<sup>7</sup> Lire « *La fabuleuse aventure de la communication, du mouvement Freinet à une école du 3<sup>ème</sup> type* » TheBookEdition.com

## - La participation des parents

Les parents restent un problème pour le système éducatif. Dans les classes uniques ou les petites écoles il a été constaté que l'implication des parents ainsi que leurs relations avec l'école sont profondes. Leur présence est généralement totale dans les réunions. A contrario, lorsqu'il est créé un regroupement pédagogique, il a été constaté partout que cette participation massive disparaissait. Cela s'explique très bien :

- d'abord lorsque l'école est dans la proximité elle est naturellement un lieu de rencontre, de re-connaissances réciproques, d'intégration des nouveaux habitants,

- ensuite l'école est aussi pour eux un lieu connu, on rencontre les enseignants même en dehors de l'école, les relations sont beaucoup moins celle d'usagers face à des fonctionnaires. Ce qui s'y passe, son aménagement intéresse directement, les parents peuvent même y participer, en discuter. Ils peuvent beaucoup plus facilement pénétrer dans l'école à diverses occasions. Il y a ce qu'on recherche partout, une convivialité. Ce n'est plus seulement l'école de leurs enfants, c'est aussi **leur** école qu'ils ont intérêt à défendre, à rendre plus agréable, efficiente. Les parents y sont comme les enfants dans un état sécurisé, ce qui induit ce qu'on cherche toujours, la confiance réciproque (école/parents)

- enfin dans l'école de proximité les parents peuvent avoir un certain pouvoir. Les classes uniques dont je parlais plus haut (écoles du 3<sup>ème</sup> type), ont pu aller très loin dans la transformation radicale de l'école parce qu'elles ont pu le faire **avec les parents**, alors qu'elles étaient bien des écoles publiques. Les parents ne sont pas alors déresponsabilisés, sont alors considérés aussi comme **des citoyens** qui peuvent vivre l'expérience **de la démocratie participative**. Dans toute transformation, il y a une prise de risques. Cette prise de risques contrôlés (et discutée) était faite conjointement par les parents et les enseignants.

## - L'impact sur le territoire de proximité.

Dans la collectivité territoriale dont elle fait partie, l'école constitue un repère à la fois géographique et social (comme l'était la poste, l'épicerie, le bistrot). Partout on constate qu'avec sa disparition les dynamiques sociales et citoyennes se délitent. L'école « appartient » au village, elle est l'objet de discussions, même si elle crée parfois des polémiques qu'il faut résorber, c'est bien un objet commun et il n'y a pas de tissu social qui se crée sans un intérêt commun, des consensus à trouver.

Il est largement expliqué par les maires qui luttent contre sa suppression, à quel point elle constitue un critère de choix pour la plupart des nouveaux arrivants du mouvement de population des villes vers les campagnes. De nombreux nouveaux parents cherchent même à savoir de quel genre d'école il s'agit, quelle pédagogie y est pratiquée. À de très nombreuses occasions, j'ai moi-même eu des demandes de parents qui cherchaient une classe unique différente pour décider de la région où ils allaient « émigrer » avant de savoir quel travail ils allaient pouvoir y faire.

Les petites écoles ont aussi un intérêt éducatif direct pour les habitants. Dans ma classe unique les villageois pouvaient profiter de son matériel informatique ou vidéo, de sa bibliothèque, de son espace. Ils y venaient faire leur journal communal, aidaient à creuser une mare, à bricoler un aménagement, apportaient leurs savoirs et savoir-faire... pouvaient et aimaient être sollicités par les enfants. Il peut y avoir osmose entre l'école et son environnement social ce qui influe sur les comportements sociaux et citoyens de ce dernier.

On s'aperçoit de cette influence lorsque ce sont des villages entiers qui se soulèvent pour défendre **leur** école. N'importe quel démocrate devrait considérer cela comme positif.

### **- On dit que l'efficacité des classes uniques n'est due qu'à son caractère rural**

C'est ce qui est dit pour ne pas tenir compte de ce que font émerger les classes uniques. La composition sociale de ce que les géographes appellent même aujourd'hui le périurbain qui va bien au-delà des banlieues, est le même partout, on y retrouve les mêmes difficultés économiques, les enfants y sont confrontés aux mêmes difficultés familiales, les violences et leurs causes y existent aussi même si elles sont un peu plus diluées et moins apparentes.

Toutes les écoles alternatives laïques qui se créent aujourd'hui, **même en ville**, sont de petites structures multi-âge.

Des expériences ont bien eu lieu dans des écoles publiques de ville malgré les énormes résistances administratives qu'elles provoquent. Par exemple l'école d'Antoine Ballard dans une banlieue difficile de Montpellier où une école de dix classes avait été transformée par son directeur en dix classes uniques. L'expérience n'a pu être prolongée alors qu'elle donnait satisfaction par manque de soutien de l'administration.

Le problème n'est pas dû au caractère urbain mais à la taille des structures scolaires, au manque d'espace, à l'absence d'identité et d'autonomie sociale

du territoire où elles sont implantées ainsi qu'à la démesure de ces espaces sociaux (cités) où une vraie démocratie participative pouvant impliquer tous les habitants est bien difficile. Ce problème de la taille des structures et de leur hétérogénéité concerne tous les domaines, que ce soit le domaine de l'agriculture, de l'énergie (le problème des centrales nucléaires est autant celui de leur gigantisme que celui de leur nocivité), de l'économie, des multinationales (Monsanto !), des mégapoles...

Le problème est aussi celui des représentations que l'on a encore de l'école, de la transmission des savoirs, de la valeur attribuée aux évaluations, diplômes... Il est aussi celui de l'école d'État (et de ses finalités) et de la crainte de l'irresponsabilité des citoyens, de la croyance en ce que l'uniformité assure l'égalité... Dans l'oubli que ce qui crée l'égalité pour développement de tous les potentiels des enfants sont les conditions qu'il faut leur offrir et qu'ils n'ont pas dans leur milieu social. En tout cela les classes uniques, les petites écoles multi-âge, sont les derniers lieux qui peuvent témoigner qu'une autre approche est possible.

Je n'ai pas abordé les conséquences provoquées par la suppression des petites écoles en ce qui concerne la santé, les coûts énergétiques (transports), l'écologie et la destruction des écosystèmes sociaux...

Bien sûr le métier d'enseignant n'y est plus tout à fait le même, demande d'autres compétences, mais n'est-ce pas justement l'évolution d'une profession (et de sa formation) qui est aussi à faire ?

**Stopper l'éradication des petites écoles est donc bien un premier stade très urgent (il n'en reste plus beaucoup !). Si cela ne transformera pas encore le système éducatif, ce serait la préservation de ce qui peut l'aider à évoluer en même temps que respecter une volonté démocratique quand elle a pu s'exprimer et rendrait crédible les volontés affichées de démocratie.**





# Comment, pourquoi résoudre le problème des oppositions de conceptions pédagogiques. La carte scolaire et la mixité sociale

*Voir à ce sujet l'appel pour le choix d'une école différente qui a déjà obtenu plus de 22 500 signatures et autant de commentaires :*

<http://appelecolesdifferentes.blogspot.fr/>

*Comme pour le premier point abordé (sauvegarder les petites écoles), à travers cette seconde proposition/réflexion qui peut déboucher sur une mesure simple et immédiate (programme politique), c'est la conception de l'école qui se trouve toujours en arrière plan.*

Depuis plus d'un siècle s'opposent deux conceptions radicalement différentes de l'école et des apprentissages. Pour faire simple, d'un côté la pédagogie frontale traditionnelle, de l'autre les pédagogies Freinet, Montessori et autres.

## Petit rappel

Le système éducatif, chaîne tayloriste industrielle scolaire, est conçu pour une transmission frontale de savoirs répertoriés. L'origine de sa conception date du XVI<sup>ème</sup> siècle avec le ratio studiorum d'Ignace de Loyola, décliné au XVIII<sup>ème</sup> par les Frères des écoles chrétiennes. Guizot, lorsqu'il instaure l'école publique, met fin à l'enseignement mutuel qui se développait mais rendait les ouvriers trop subversifs et calque l'école publique sur le modèle de celle des frères des écoles chrétiennes. La finalité est annoncée : extirper les enfants du peuple de l'influence néfaste de leurs familles pour en faire de bons sujets catholiques. Lorsque 50 ans plus tard Jules Ferry assoit l'école publique telle elle est encore, il reprend le même modèle modifiant la finalité qui est cette fois de faire de bons républicains et de contrecarrer l'influence de l'Église. Il y a cependant le souci d'élever le niveau intellectuel de la population. Il s'agissait bien, comme aujourd'hui de l'école de l'État répondant aux finalités de l'Etat. Paul Bert insistait « *Seul l'État a le droit d'éduquer les enfants* »

A noter que dans cette époque en pleine expansion industrielle, le taylorisme (puis le fordisme) apparaissait comme la façon la plus rationnelle de production de masse. Nous étions encore dans le paradigme analytique

cartésien : découpage des matières et progression dans les matières (programmes), découpage des niveaux et contrôles de conformité dans chaque niveau (aujourd'hui appelés évaluations), découpage du temps, spécialisation des enseignants-opérateurs (à partir du collège), uniformisation des pratiques édictées par des instructions et vérification par des contremaîtres (inspecteurs). Mais il n'y avait pas encore l'émergence des sciences cognitives, neurobiologiques, la transmission des savoirs telle elle était conçue paraissait la seule possible.

C'est fin du XIXème et surtout début du XXème siècle que d'autres conceptions des apprentissages sont apparues<sup>8</sup>, puis que s'est développé le nouveau paradigme scientifique de la systémique (approche systémique contre approche analytique). Les pédagogues de cette période (John Dewey (USA), Sébastien Faure (La Ruche 1904), Freinet, Ferrer (Espagne, école moderne), Freire (Brésil),... etc.), s'ils démontraient que les apprentissages se construisaient bien autrement que par la transmission mécanique des savoirs, ils voulaient résolument que l'école soit émancipatrice du peuple au lieu de le formater (exemple : préparation à la guerre de 14-18 dans les écoles des deux côtés du Rhin). « *Plus jamais ça* » disait Freinet après la boucherie dont il revenait.

On peut donc dire que la conception de l'école et des apprentissages est bien politique ou idéologique.

Mais, pour ses usagers obligatoires (enfants et familles), pour ceux qui y enseignent, généralement importe seulement que tous les enfants apprennent. Il y a relativement peu de temps que pour une partie existe aussi **la notion d'épanouissement**. Ce qui a changé depuis quelques décennies à peine, c'est que les parents ont acquis la capacité de s'informer (**grâce à l'école publique !**), que le niveau d'études de beaucoup est égal ou supérieur à celui des enseignants, qu'ils peuvent de plus en plus critiquer, en argumentant, les pratiques qui concernent les enfants dont ils sont les premiers responsables. Autrement dit l'école n'est plus aussi tranquille qu'elle a pu l'être, ce d'autant qu'elle n'aboutit pas à ce qu'elle annonce ou à ce qu'on attend d'elle.

Dans ce document je m'en tiendrai aux seuls apprentissages bien que je sache que l'idéologie n'est jamais absente dans les partis politiques, en particulier ceux de l'extrême droite.

---

<sup>8</sup> On peut remonter bien plus loin avec les Montaigne, Erasmus etc.

## **Une opposition irréductible de deux camps qui perdure depuis un siècle**

D'un côté les partisans des pédagogies modernes, coopératives, émancipatrices, parfois libertaires, de l'autre les partisans des pédagogies traditionnelles des transmissions du savoir, plus ou moins frontales, d'une école uniforme, identique pour tous (principe républicains de l'égalité... mais pas de l'égalité des chances). Si le système éducatif est conçu pour les seconds comme dit précédemment, le nombre des premiers croît et surtout s'y mêlent maintenant des parents. **Les uns et les autres sont ancrés de toute bonne foi dans leurs convictions.**

Quelques ministères ont bien essayé de panacher le système éducatif traditionnel de quelques ingrédients « modernes » (voir dernière réforme des collèges, bien avant celle des cycles, du tiers-temps pédagogique, etc.), mais chaque fois le système résiste, puisqu'il n'est pas fait pour cela (déjà dit : mettre de l'essence dans un moteur diesel).

La valeur des pédagogies Freinet et Montessori a bien fini par être reconnue. Mais, appliquées de façon parcellaire dans des établissements dont l'approche est traditionnelle, elles troublent logiquement leur cohérence éducative et leurs praticiens ne peuvent vraiment les développer. **Le côtoiement de deux logiques diamétralement opposées dans le même espace est impossible.**

**C'est bien dans une impasse qu'est depuis longtemps le système éducatif français**, impasse dont il ne peut en sortir pour enfin prendre une direction. Ce serait peut-être un peu plus facile si une finalité lui était enfin clairement attribuée, le libérant de celles troubles, incertaines et contradictoires qu'il ne peut atteindre (voir doc 1 ou lettre ouverte) il n'empêche que dans sa réalisation on retrouverait les certitudes contradictoires des uns et des autres.

Les convictions différentes sont tellement fortes et impossibles à être prise en compte dans le système éducatif actuel, que, depuis quelques années, un nombre croissant de parents et d'enseignants quitte l'école publique pour aller vers ce qu'on appelle des écoles alternatives qui n'ont rien à voir avec les écoles privées confessionnelles. Il ne s'agit pas de protéger leurs enfants de « mauvais publics scolaires », il ne s'agit pas qu'ils obtiennent de « meilleurs résultats » par de « meilleures méthodes » dans ce qui serait des « établissements d'excellence ». Ces parents ne sont pas des « bobos », une bourgeoisie qui n'aurait même pas besoin de l'école pour assurer l'avenir de sa progéniture. Ces parents et ces enseignants sont seulement soucieux du bien être, de l'épanouissement et de la construction harmonieuse des enfants en adultes capables de s'emparer de leur vie. On les trouve dans toutes les

couches sociales, probablement avec des opinions politiques différentes. Si, du fait du statut nécessairement hors contrat de ces écoles, seuls ceux qui ont les moyens et qui trouvent de telles écoles peuvent y aller, l'entre soi qu'on leur reproche n'est pas dû à une volonté.

Au-delà de l'efficacité dans la construction des apprentissages, il y a bien la question : l'école est-elle au service de l'État (et de la société qu'il défend) ou au service des enfants ?

## **Alors, comment sortir de l'impasse ?**

**La solution de bon sens serait de permettre le choix, en toute connaissance de cause par les parents et les enseignants, d'une des deux grandes approches pédagogiques de l'école.**

- Il est quelque peu surprenant que personne ne soit choqué par le fait qu'il soit accordé la liberté pédagogique (très relative) aux enseignants mais **pas aux parents (voire aux enfants et adolescents) les premiers concernés et de plus soumis de facto à laisser leurs enfants dans les mains de professionnels à qui l'État employeur rappelle sans cesse qu'ils ne sont que des fonctionnaires.** Il n'est pas possible de se référer à la démocratie, encore moins à la démocratie participative ou citoyenne en laissant perdurer cet état de fait.

- L'État admet que des familles, par rapport à leurs convictions religieuses, peuvent envoyer leurs enfants dans des écoles privées confessionnelles **qu'il subventionne** sans état d'âme. Il est choquant que d'autres familles laïques ayant des convictions qui se réfèrent, elles, aux philosophes et aux grands pédagogues (*l'enfant n'est pas un vase qu'on remplit mais un feu qu'on allume !*) n'aient pas le même choix.

- Il est reconnu par tous, y compris par le ministère, que ce qui convient à des enfants ne convient pas à d'autres. L'uniformité qu'impose le système éducatif, sous prétexte d'égalité républicaine (j'y reviendrai dans un autre chapitre), est un non sens dont les enfants subissent les dégâts (et même les fameux résultats PISA !)

- Les parents sont très souvent accusés de ne pas soutenir l'école, de ne pas être suffisamment responsables. Comment peut-on dire cela quand ils sont totalement **déresponsabilisés** en n'ayant même pas la possibilité de choisir dans l'école publique entre deux approches différentes de l'acte éducatif tout en ayant l'obligation d'y laisser leurs enfants ?

- Peut-on penser que le seul juge du bien des enfants soit l'État ? Il est alors légitime qu'il soit considéré comme le seul responsable des gâchis

occasionnés<sup>9</sup>. **Tout choix éducatif est un risque**, il faudra admettre que le risque est moindre quand il est partagé en toute conscience avec les premiers intéressés.

- Il existe un grand nombre d'enseignants qui veulent pratiquer une pédagogie différente (et un grand nombre de parents qui y aspirent) mais qui sont tous isolés dans des écoles classiques. Lorsqu'ils s'y retrouvent à plusieurs, la cohérence de l'école dépend... du mouvement annuel des enseignants qui ne tient aucun compte des projets en cours (pas de postes à profil !)

**Le problème est que ce choix soit possible, c'est à dire qu'il existe sur tout l'hexagone.**

Ce n'est pas difficile :

- Il n'existe que deux ou trois établissements officiellement caractérisés par la pédagogie Freinet. Le plus récent étant l'école de Mons-en-Barœul. Il a fallu longtemps pour que sa création soit qualifiée « d'expérimentale » ou « innovante » (la pédagogie Freinet a un siècle d'existence !). Elle a fait l'objet d'une observation de 5 années par une équipe pluridisciplinaire de l'Université de Lille. Les résultats de ces travaux évaluatifs ont tous été positifs, sans pour cela qu'il en soit tenu compte pour son extension.

Depuis plusieurs années il existe des projets émanant d'enseignants, de parents et d'élus pour implanter ou transformer un établissement public qui serait caractérisé par sa pédagogie. Très peu arrivent à terme du fait de l'immobilisme de l'administration (et, il faut bien le dire, de la réticence des syndicats). D'où la prolifération de projets d'écoles alternatives... hors contrat.

Or il est avéré que sur tout l'hexagone il existe un pourcentage très significatif d'enseignants et de familles qui aspirent à une école différente (le ministère pourrait très facilement en faire la statistique et la géographie). Il serait alors très simple de répartir et de désigner par territoires un ou deux établissements, voire partie d'établissement en milieu urbain, officiellement caractérisés par leur projet éducatif différent. Les moyens informatiques rendent facile l'étude du nombre nécessaire et de leur implantation (ce qui se fait sans problème pour les lycées !). Il est fort probable qu'au démarrage le pourcentage d'établissements à transformer serait relativement faible. Mais il est probable aussi qu'au cours de leur développement et de leur

---

<sup>9</sup> On pourrait même imaginer que de nombreuses plaintes contre l'État pourraient être déposées devant les tribunaux ! Cela a bien été fait dans le domaine de la santé quand l'État a imposé ses choix.

connaissance ce pourcentage augmente, ce qui ne ferait qu'augmenter leur présence dans ce qui existe. **Cela ne coûterait pas un sou !**

- Il y a aussi, **déjà existantes**, toutes les classes uniques (nécessairement différentes) que l'État s'acharne à éradiquer (voir doc précédent). Elles constituent déjà dans le maillage territorial rural des pôles qu'il suffirait de maintenir en les caractérisant et en les proposant au choix de la population d'un territoire scolaire. Il suffirait aussi d'accepter les demandes de parents et d'élus qu'elles soient réinstaurées dans des villages où l'école a été supprimée. Mesure qui ne coûterait aussi pas un sou !

- L'Education nationale a déjà l'arsenal réglementaire pour le faire : cela s'appelle « le projet d'école », mais actuellement la quasi-totalité de ces projets ne touchent pas la pédagogie globalement appliquée. Actuellement, tout enseignant demandant un poste devrait en accepter le projet d'école en cours. Dans n'importe quelle entreprise tout employé recruté en accepte le projet et le fonctionnement. Ce n'est pas imposé dans l'EN. S'il est peut-être encore prématuré de proposer que ce soit un chef d'établissement avec son équipe qui recrute ses enseignants (comme dans la fonction territoriale ou comme en Belgique), l'application stricte de l'obligation d'accepter le projet d'école avant nomination maintiendrait la cohérence des équipes éducatives (ce qui est aussi un problème de l'EN) et la permanence comme l'évolution des projets (tout projet évolue suivant les effets constatés).

- Comme dit plus haut, c'est l'absence de choix différents dans l'école publique qui a provoqué la création d'écoles privées laïques dites alternatives (exemple des écoles Montessori, des écoles démocratiques, de 3<sup>ème</sup> type...) et le nombre de projets s'accroît. Elles sont toutes hors-contrat. Toutes conduisent bien les enfants à acquérir le socle commun défini par l'EN, mais par des voies totalement différentes. Du fait de leur situation hors contrat elles sont dans l'obligation d'être financées par les familles (elles n'ont pas d'institutions qui les financent comme les églises pour les écoles confessionnelles). De ce fait elles ne sont accessibles qu'aux couches sociales qui ont les moyens ou peuvent faire des sacrifices.

Ne serait-ce que pour faire cesser cette inégalité (et injustice) en même temps qu'augmenter l'offre de l'école publique, il serait simple, immédiat et peu coûteux (une ou deux centaines de postes budgétaires d'enseignants) de les intégrer dans la carte scolaire publique en rétribuant leurs enseignants comme l'État le fait pour les écoles confessionnelles (écoles sous contrat), ce qui permettrait la gratuité aux familles. Au fur et à mesure où l'EN elle-même transformera de plus en plus de ses propres écoles en écoles différentes, il n'y aura plus la fuite actuelle (je fais observer qu'il y a aussi une fuite qui s'accroît des enseignants de l'école publique lassés de ne pouvoir agir suivant leurs convictions pédagogiques).

- Lorsqu'il y a, dans un domaine aussi important que le développement de l'enfant en adulte et citoyen, des façons différentes d'envisager ce que peut être l'école, lorsqu'il s'agit non pas de la sphère privée (l'éducation par les parents) mais de la sphère publique, **il semblerait élémentaires que tout citoyen tout parent (voire tout enseignant au cours de sa formation !) en soit informé**. Aucun choix ne peut être fait en conscience s'il n'y a pas les informations objectives qui permettent de le faire, en particulier sur les conséquences qu'induit un choix. Or l'Education nationale dont ce devrait pourtant être le rôle se garde bien de le faire. Elle reconnaît bien la valeur des pédagogies Freinet et Montessori (aujourd'hui elle ne peut plus faire autrement !) mais n'en dit mots. Seules les familles qui ont les moyens et la culture pour chercher des informations le font, la majorité reste dans l'ignorance (pour provoquer je dirais qu'on sait depuis longtemps que tout totalitarisme a besoin de l'ignorance de ceux sur lesquels il agit).

C'est donc bien cette information que devra fournir l'Education nationale, une mesure qui ne coûte rien elle non plus.

### **Nous aurions alors une carte scolaire conçue différemment.**

Sur chaque territoire le choix sera possible pour des écoles classiques et une ou deux écoles différentes dont les caractéristiques sont clairement et officiellement affichées. Géographiquement cela ne posera pas de problèmes en milieu urbain en raison de la densité de la population. En milieu rural où les territoires sont plus étendus, cela n'en posera pas non plus puisqu'il existe déjà un réseau de transports scolaires organisé.

**De surcroît serait réglé naturellement le problème de la mixité sociale :** Lorsque l'accès à des écoles différentes **est gratuit**, que la population est informée, il est avéré que **le choix est fait parmi toutes les couches sociales**. L'exemple le plus marquant est celui de la ville de Gand où, depuis trente ans, il existe une quinzaine d'écoles communales officiellement Freinet proposées aux familles. Dans ces écoles la mixité sociale est parfaite et cela ne provoque même pas de luttes ou de compétitions entre écoles classiques et écoles Freinet qui vivent toutes en bonne intelligence. Il va bien falloir que l'État et son administration finissent par considérer que chaque citoyen a la capacité de réfléchir.

### **Quel serait le gain pour la Nation ?**

- Faire cesser les polémiques, les invectives que s'envoient les deux camps depuis des décennies, inutiles quant à l'évolution du système éducatif, et surtout dont ne bénéficient jamais les enfants.

- Sur le terrain, pouvoir **constater dans la durée** quels sont les effets de chacune des approches, que ces constats puissent être faits aussi bien par

l'Education nationale que par les parents, que par les citoyens. Les effets dont les effets sociétaux (par exemple sur la violence, le vivre ensemble) et non pas les « résultats » qui ne signifient pas grand-chose (par exemple les systèmes finlandais et coréens obtiennent des résultats équivalents dans PISA mais n'induisent pas le même type de société ni le même épanouissement des individus). Ce n'est qu'ainsi que la Nation et son Education nationale pourront enfin prendre une direction.

- De vraies équipes éducatives cohérentes pourront se constituer. Du fait du choix conjoint (enseignants et parents) non seulement ce serait l'apaisement dans tous les établissements mais aussi **la collaboration parents-école** pourrait devenir effective et fructueuse ce que n'arrive pas à faire l'école et ce dont elle ne cesse de se plaindre (Les parents et l'école feront l'objet d'un prochain chapitre).

On peut comparer une nouvelle orientation de la politique éducative à celle qui concerne l'énergie. Le nucléaire est légitimement critiqué comme l'est le système éducatif. Son replâtrage non seulement demande des moyens démesurés mais il n'améliore pas sa viabilité à moyen et long terme. C'est rigoureusement semblable pour le système éducatif et la plupart des mesures et propositions ne visent qu'à essayer d'en réparer les dégâts ou essayer d'améliorer un peu ce qui ne sont que des performances. **La quasi-totalité des partis politiques comme l'opinion publique conviennent qu'il faut développer un autre système énergétique qui restera quelque temps parallèle pour se substituer au précédent s'il apparaît convenir. C'est exactement la même chose que nous proposons pour le système éducatif, ce seront les effets constatés (effets et non pas résultats) qui feront peu à peu abandonner l'un au profit de l'autre.**



# Des programmes au bac jusqu'aux inspecteurs

## Les programmes

### Problématique

Le ratio studiorum des jésuites avait une finalité claire : former (ou formater) l'élite qui allait avoir à diriger dans l'intérêt de l'Eglise catholique. On peut le résumer ainsi : quelles informations à connaître (textes d'Aristote, des Ecritures, St Thomas d'Acquin...), comment doivent être traitées ces informations (commentaires et vérification de leurs acquis), différentes façons de les traiter sans perdre le sens qui doit leur être attribué (repetitio), entraînement à l'argumentation et à la contre-argumentation (concertatio ou disputatio). Le programme définit alors dans quelle succession est abordé ce qui doit être intégré et toutes les modalités dans lesquelles cela doit se faire. Ceux qui ne peuvent être conformes à ce qui est demandé au cours de ce ratio studiorum (programme) le quittent. On peut rapprocher tout cela, dans sa finalité et ses modalités, à ce qui se fait à l'ENA pour *produire* des dirigeants conformes, tellement conformes d'ailleurs qu'ils font tous la même chose!<sup>10</sup>. Lorsque les experts s'empoignent sur ce qu'il doit y avoir à s'imprégner dans les manuels d'histoire (les textes d'étude du ratio studiorum !) il s'agit bien, comme pour les jésuites, d'inculquer la seule vision qui arrange.

Un programme pour être élaboré doit donc avoir une finalité et partir de cette finalité.

**Le programme de l'école est concocté non par rapport à une finalité mais par rapport à un objet : le bac.** Il a même parfois été annoncé : *80% de lycéens devant obtenir le bac*. Logiquement il faut donc savoir ce que l'on met dans l'objet pour découper et programmer ensuite les différents stades et progressions pour l'acquérir. Qu'y a-t-il à découper dans l'objet « bac » ? D'abord des connaissances, qui sont aussi d'autres objets (extérieurs aux sujets qui doivent les acquérir). Puis on a rajouté les *compétences* et tâché d'inclure dans le découpage du programme les

---

<sup>10</sup> Il y a cependant dans la conception du ratio studiorum des éléments intéressants pour qu'il arrive à sa finalité et finalement obtenir une élite parfois plus ouverte et créative que la nôtre. Voir l'excellente étude : <http://www.cndp-erpent.be/pdf/ratio.pdf>

compétences à acquérir. Il faut par exemple « *savoir faire une multiplication* ». Le problème c'est qu'en fait de définition de compétences on ne fait que lister des **performances** à atteindre, mais les compétences pour réaliser **une** performance sont multiples, indéfinissables, se construisent dans une multitude d'actions non répertoriées, dans des temps non prévisibles. Il a bien été rajouté la notion de *compétences transversales* qui collaient un peu mieux aux apports des sciences cognitives, mais leurs définitions impossibles et leur acquisition ne peuvent pas mieux rentrer, ni dans un référentiel, ni dans une prévision grammaticale<sup>11 12</sup>.

On comprend mieux pourquoi l'élaboration des programmes scolaires donne lieu à tant de polémiques sur ce qu'on doit y mettre, y enlever, y rajouter, avec en plus les préoccupations idéologiques des uns et des autres, sans jamais donner satisfaction à personne, tout en enfermant l'école dans sa réalisation obligatoire qui devient le seul sens qu'on peut donner aux apprentissages, aussi bien pour les enseignants que pour les enfants (*Faire le programme !*). Tout en dépend, y compris le problème des rythmes, autrement dit depuis la maternelle tout dépend... de ce fichu bac ! On cherche bien qu'en cours de route il y ait d'autres objets à acquérir pour ceux qui restent en rade en créant des voies de bifurcation (CAP, bac pro par exemple), mais ce faisant l'Education nationale endosse le rôle de la formation professionnelle qui n'a plus rien à voir avec sa mission, sauf s'il est dit clairement que l'école ne sert qu'à alimenter la machine économique en *produisant*, en lui fournissant et en sélectionnant ce dont elle a besoin.

Il faut encore rappeler, ce qui a été déjà dit dans les docs précédents, que le système éducatif est conçu comme une chaîne industrielle tayloriste (niveaux, matières...). Il faut bien mettre un programme dans toute machine pour qu'elle fonctionne. Si ce programme n'est pas respecté dans chaque maillon de la chaîne, c'est toute la chaîne qui dysfonctionne. D'où la nécessité de contremaîtres (inspecteurs) et des dispositifs de vérification :

---

<sup>11</sup> La notion de compétence comme il a été tenté de la définir à plusieurs reprises est tellement complexe qu'elle est... inutilisable. Exemples : « *une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir faire, savoir-être...* » BOSMAN, GERARD, et ROEGIER, université de Bruxelles, « *Savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations transférables épistémologiquement à une seule discipline.* » Meirieu, « *des systèmes d'opérations (actions réelles ou mentales) caractérisés par leur structure d'ensemble et capables d'engendrer les diverses performances observables à un niveau donné* » CHOMSKI...

<sup>12</sup> L'évolution historique des programmes abordée dans ce texte : <http://pagesperso-orange.fr/b.collot/b.collot/chancereel-collot-2nb.rtf>

contrôle du respect du programme par les OS (enseignants), de la conformité de ceux qui ont à ingurgiter le morceau de programme de leur maillon (élèves et les évaluations). Le problème est lorsqu'une pièce (élève) qui passe dans la chaîne de transformation n'est pas conforme et troublerait le fonctionnement des maillons suivant. La solution de le faire rester un an de plus dans le même maillon (redoublement) s'est avérée stérile, ce qui est logique puisqu'il subit les mêmes opérations qui l'ont conduit à ne pas être conforme. D'où l'accroissement des dispositifs qui doivent tenter une... réparation (on appelle cela remédiation).

Même si l'école abandonnait définitivement sa fonction de former ou formater tel ou tel type de citoyen, les programmes ne seraient encore que des obstacles.

Nous avons toujours en amont **la finalité de l'école !** Si elle était simplement celle-ci : **contribuer à la construction des enfants en adultes autonomes et épanouis ayant pu développer toutes leurs potentialités et aptes à s'emparer de leur vie dans la cité et dans la société**, il est évident que tout pourrait être abordé de façon radicalement différente.

### **Des mesures... qui ne seraient pas une démesure !**

**Mais**, en attendant qu'un débat soit enfin lancé et un consensus obtenu, dans l'immédiat il est possible de commencer à desserrer l'étau.

Ce qu'ont encore besoin les enseignants, ce sont de repères. **Le socle commun** instauré assez récemment pourrait en être un si au lieu de préciser lui aussi des connaissances et des savoirs même appelés fondamentaux, il s'attachait aux outils qu'il est nécessaire que les enfants se soient construits. Par exemple, lire et écrire sont des outils dont **la vraie maîtrise** permet en elle-même l'accessibilité à une multitude de savoirs quand on en a besoin, en même temps que l'autonomie de jugement face à un grand nombre d'informations perçues. Il en est de même dans tous les domaines. C'est d'ailleurs ce qu'évalue PISA même s'il peut être très critiquable. Nos enfants connaissent peut-être mieux que les autres par cœur toutes les règles de grammaire (indiquées dans les programmes), **mais quand PISA évalue comment ils se servent de leurs capacités de lire et d'écrire c'est plutôt la catastrophe.**

C'est donc bien le socle commun, sur lequel il faudrait mieux se pencher **pour qu'il soit utile**, qui devrait devenir la seule référence commune, ce qui ne demande pas de révolutionner l'EN du jour au lendemain. Le fait que le socle commun est considéré comme devant être acquis vers 14 ou 16 ans, devrait **libérer toutes les voies permettant de l'atteindre**, même si certains pensent encore que c'est celle programmée la plus efficace.

Si une mesure immédiate supprimant les programmes soulèverait une levée en masse de boucliers, il est tout à fait possible de ne leur donner **qu'une valeur indicative**. Ils devraient cesser d'être le carcan sensé faire atteindre le socle commun à tous de manière semblable mais simplement être **un des outils** qui peuvent aider à l'atteindre.

Cette simple évolution de ce qui existe permettrait de rendre possible ce qui est demandé dans le document précédent, à savoir la liberté du choix des approches pédagogiques tout comme la fin des notes, des redoublements... (j'y reviendrai). Et surtout il rendrait possible de reconsidérer la nécessité et l'utilité d'un bac.

### **La suppression du bac à envisager et à préparer**

Avoir le bac n'est plus la porte d'entrée à quoi que ce soit. Il ne reste qu'éventuellement une sorte de carotte inutile qui justifie tout ce qui est en amont. Le « revaloriser » comme le réclament beaucoup n'a comme seul but que la sélection de l'élite la plus conforme au moment M (méritocratie).

Si on se pose la question de savoir ce qui serait **utile** à des adolescents ou jeunes adultes à la sortie du système éducatif, d'ailleurs quel que soit le moment de la sortie, ce n'est pas d'un papier qui ne prouve pas grand-chose mais d'un **bilan de compétences** qui leur permette de **choisir**, soit de rester encore quelque temps dans le système, soit de poursuivre des approfondissements d'un domaine à l'université ou grandes écoles, soit d'aller dans des branches professionnelles, soit d'entrer directement dans la vie active. On sait très bien qu'avoir le bac ne donne aucune indication objective, d'ailleurs pour l'avoir il faut... bachoter et avoir quelque chance pour tomber sur un sujet qu'on a pu mémoriser... provisoirement ! On se plaint ensuite des déchets en première année d'université, de médecine,... comme se plaignent les employeurs que leurs salariés n'aient pas les compétences qu'auraient indiquées un diplôme qui d'ailleurs ne précise rien du tout.

Des bilans de compétences, on sait les faire et c'est même un droit reconnu quand il s'agit d'adultes au cours de leur vie professionnelle. Mais on sait aussi qu'ils demandent l'aide de spécialistes qui ne sont pas des enseignants, qu'ils demandent du temps et qu'ils sont personnels à chaque individu. La terminale du lycée pourrait très bien n'être consacrée qu'à cela.

Cette suppression du bac, comme « estampillage » obligatoire qu'un parcours scolaire a bien été suivi, libérerait tout l'amont du système éducatif. Dans un premier temps, au lieu de vouloir le « revaloriser » il faudrait **relativiser son importance**, ce qui permettrait aussi de concevoir autrement des exercices, au lieu des *épreuves*, auxquels on convierait les lycéens et d'autres à s'adonner pendant deux ou trois jours. Déjà, en

enlevant le stress du spectre de l'échec, il serait plus révélateur des capacités acquises et beaucoup plus utile pour s'orienter ensuite. Bien qu'il ne serait pas encore un véritable bilan de compétences, il n'y aurait plus à « obtenir le bac » mais à constater que tel domaine est bien ou assez bien maîtrisé, que tel autre ne l'est pas trop.

## **Transformation des missions et de la formation du corps des inspecteurs.**

Toute chaîne industrielle avec le programme qui la fait fonctionner a besoin de contrôles à ses différents stades, ce qui est dévolu actuellement aux inspecteurs. Ils occupent bien la même fonction que les contremaîtres, sauf que les contremaîtres sont théoriquement choisis parmi **ceux** qui ont fait leurs preuves dans leur métier et qui, s'ils restent la courroie de transmission du patron, sont reconnus par leurs anciens collègues pour pouvoir apporter une aide.

Le corps des inspecteurs assure bien son rôle de transmission des directives ministérielles et leur respect par le corps enseignant, même quand elles changent d'une année à l'autre suivant les « experts » du ministère qui les concoctent et les orientations politiques changeantes des gouvernements. Encore qu'ils le fassent aussi, suivant leurs convictions personnelles, à fond, du bout des lèvres ou pas du tout (les témoignages d'enseignants foisonnent, les réformes non appliquées parce que pas soutenues comme celle des cycles, etc.). Ils assurent en même temps la fonction de conseils qui sont bien souvent beaucoup plus des injonctions assorties de menaces et dépendent de leurs convictions personnelles. Or rien ne légitime de par leurs parcours leurs qualités de conseillers. Enfin ils détiennent le pouvoir de jugement des enseignants (notation) qui ne peut qu'être, sauf en de rares occasions, que subjectif.

Si une chaîne industrielle ne peut pas se passer de contrôles (évaluations et inspecteurs) on peut se demander si dès maintenant un changement du rôle des inspecteurs ne pourrait pas se faire (bien sûr, pas un programme politique ne pourrait annoncer leur suppression, d'ailleurs toute la chaîne existante s'écroulerait !!!!!!!!!)

Que font couramment les entreprises qui veulent savoir où elles en sont, qui veulent s'améliorer ? Elles font faire un **audit** ! Il s'agit qu'elles aient une vision extérieure neutre de leur fonctionnement et de ses effets. L'école est bien une entreprise éducative qui fonctionne avec une équipe d'enseignant dans des interdépendances (la constitution d'équipes est bien un des problèmes connu de l'EN), dans le partenariat avec les parents (faut-il encore le souhaiter), la municipalité, d'autres partenaires sociaux, de la santé... Au lieu des inspections traditionnelles c'est bien d'un **audit global**

de l'école qui serait utile (certains inspecteurs le font) et à généraliser. Le compte-rendu (ce n'est plus un rapport !) de cet audit étant ensuite à **discuter** avec toute la communauté éducative, y compris les parents et la municipalité). Il ne s'agit plus alors que d'un **outil** dont la communauté éducative se sert et non plus d'injonctions auxquelles elle devrait se soumettre. La notation/sanction des enseignants disparaîtrait puisqu'elle n'a aucune utilité quant à leur amélioration (celle-ci s'effectue au sein de leur équipe) et ne fait qu'entretenir le carriérisme (tous les enseignants savent bien qu'une fois l'arrivée de l'inspecteur annoncée, il faut la préparer suivant les marottes connues dudit inspecteur, faire ce qu'on ne fait pas d'habitude, dissimuler ce qu'il y a à dissimuler... et une fois le mauvais moment passé on peut recommencer comme on l'entend ! La plupart des inspections sont factices !).

La transformation des inspections en audit est d'autant plus nécessaire si on admet enfin que des voies différentes sont possibles et même nécessaires. Il n'y a plus alors de critères, de grilles d'appréciation uniformes et identiques pour tous.

C'est donc le changement de la mission des inspecteurs qui doit être clairement affirmée en même temps évidemment que leur formation aux différentes méthodes d'analyse et d'audit, qui ne demande plus qu'ils aient une expérience directe de l'enseignement, expertise que de toute façon ils n'ont jamais eu ou qu'on ne leur a jamais demandé d'avoir.

## Les parents, on en fait quoi dans l'école ?

*Ah ! Les parents ! Si les enfants n'avaient pas de parents, comme tout serait facile... pour l'école ! On peut même rajouter que si les élèves n'étaient pas des enfants ce serait encore mieux ! "L'élevage" n'aurait pas à prendre en considération tout cela.*

*Dans une "machine" conçue pour "produire" ce que l'Etat en attend et dont l'Etat est seul maître, pas facile de tenter d'y insérer cet objet perturbateur qu'est le parent. Je vais tenter d'essayer de cerner sa nécessité et comment amorcer son effectivité, mais ça reste bancal tant que le premier geste d'une transformation n'aura pas été celui de permettre le choix des parents et des enseignants. Au cours de ces problématiques, on se rend compte qu'attribuer une finalité simple au système éducatif rendrait tout plus facile (une école pour **CONTRIBUER** à la construction des enfants en adultes ayant pu développer toutes leurs potentialités et aptes à s'emparer de leur vie dans une société qui sera la leur*

### Problématique

Depuis quelques décennies les parents posent problème à l'école ! Cela n'a pas toujours été le cas : dès son origine l'école d'État a bien été faite pour « enlever » les enfants aux parents, tout au moins à l'influence des parents. J'ai déjà cité Guizot et Jules Ferry, pour ce dernier c'était aussi pour lutter contre l'influence de l'Eglise catholique. Dans une France encore en grande partie analphabète l'école publique était quand même l'endroit où on « apprenait », elle était bien pour quelques-uns un ascenseur social et les parents en acceptaient sans réticence l'obligation et ce qui s'y faisait, même s'ils en ignoraient les finalités que lui attribuaient les Etats successifs.

**Mais**, l'école publique a eu l'effet qu'on ne peut lui nier « d'élever » le niveau d'instruction de toute une population et les parents sont aujourd'hui aptes à s'informer, à se forger des appréciations, ce que craignait Guizot lorsqu'il supprimait l'enseignement mutuel qui produisait des ouvriers trop subversifs (voir docs précédent). D'autre part l'école aboutit de moins en moins à ce qu'elle annonçait, n'assure plus les situations et les positions sociales. Ce qui fait que les parents s'y intéressent et s'en soucient beaucoup plus qu'autrefois. D'ailleurs l'attention des parents portée à leurs enfants (différentes façons de les éduquer, de se soucier de leur bien-être, de leur alimentation, de ce qu'ils font...) a crû considérablement dans toutes les couches sociales. Nous ne sommes plus comme au temps de la guerre

des boutons où le soutien des parents à l'école était inconditionnel (*Tu as reçu une claque à l'école ? En voilà deux à la maison !*») quand ce n'était pas l'indifférence absolue. *On ne va pas apprendre son métier à un garagiste,...* sauf que lorsque le garagiste ne rend pas les voitures en état de marche on ne le paie pas ou on change de garagiste !

**Non seulement l'école ne répond plus aux anciennes attentes mais en plus elle est l'objet de nouvelles attentes (exemple de l'épanouissement) qui ne sont plus celles de l'État mais celles des parents eux-mêmes.**

C'est bien cette bascule où l'école n'a plus seulement à répondre aux attentes de l'État mais aussi à celles des parents (attentes qui ne sont d'ailleurs pas uniformes) qui trouble **un système éducatif conçu pour répondre aux seules attentes du premier.**

JP Brighelli, chantre de l'école d'État et conseiller du collectif Racine de l'extrême-droite, était dans une certaine logique lorsqu'il disait « *Tous les problèmes de l'école sont apparus dès qu'on a laissé les parents y mettre un pied* ». Le pied n'était d'ailleurs pas grand puisqu'il s'agissait seulement des délégués de parents dans les conseils d'école !

L'école tente autant que possible de se protéger des parents, même de leurs regards et « vigie pirate » a bon dos pour être évoquée, même quand l'école est au milieu des champs. L'école est bien un vase clos qui s'auto-protège. Cela se comprend. Les enseignants sont eux-mêmes dans l'incertitude quant à ce qu'ils doivent faire lorsque des « résultats » insuffisants leur sont brandis aussi bien par leur employeur que par les parents qu'il faudrait alors considérer comme des usagers... et qu'ils les constatent eux-mêmes. Les parents sont aussi dans une certaine inquiétude légitime qui s'accroît de par leur impuissance face à l'école. C'est d'ailleurs cette impuissance qui explique (mais n'excuse pas) la plupart des actes de violence à l'encontre des enseignants. Il est de moins en moins possible aux enseignants de se réfugier derrière les ordres et instructions de leur employeur l'État qui ne cesse d'ailleurs de leur répéter qu'ils ne sont que des fonctionnaires et qui ne va pas les défendre s'il juge que ce n'est pas son intérêt. J'ai déjà parlé de leur « liberté pédagogique » qui est plus que relative puisqu'elle consiste simplement à leur dire « *Je vous demande d'arriver à tels et tels résultats, à tels moments, mais je ne sais pas trop comment vous pouvez faire, débrouillez-vous mais en respectant les instructions que je vous donne* ». Cette soi-disant liberté, si elle provoque trop de différences de pratiques entre les uns et les autres elle induit le doute quant à leur valeur auprès des parents : pourquoi ce serait l'un qui aurait raison et pas l'autre ? L'atmosphère des écoles devient vite irrespirable, autant du côté des enseignants que du côté des parents (voir chapitres précédents). Les « affaires » qui touchent le plus souvent les endroits où des enseignants



pratiquent des pédagogies différentes, sont toujours fréquentes depuis la fameuse affaire Freinet de St-Paul de Vence (1933).

Si en capturant leurs enfants (obligation) l'école **déresponsabilise** les parents pendant ce temps, d'un autre côté elle leur fait porter en partie la responsabilité de ses difficultés. On l'entend depuis longtemps, à propos de l'autorité, du soi disant laxisme de l'éducation familiale, du soi disant enfant-roi... Lorsqu'un parent est convoqué à l'école pour ce qui est quand même souvent un souci de concertation, il y va la plupart du temps avec inquiétude, un sentiment de culpabilité, s'attendant à ce qu'on lui demande d'agir, lui, pour résorber la difficulté devant laquelle se trouve... les enseignants avec son enfant !

Il n'empêche que la responsabilité du devenir de l'enfant c'est bien le parent qui affectivement la porte, pas l'école. Il n'empêche que juridiquement, c'est bien le parent responsable de l'enfant, c'est lui qui doit subvenir à ses besoins, c'est lui qui est sanctionné ou convié à se « ré-éduquer » si son enfant a troublé l'ordre public, y compris l'ordre scolaire. Le lien n'est même jamais coupé lorsque l'enfant devient adulte (frais des études, frais d'hospitalisation, hébergement...)

Ce qu'a tenté l'État c'est d'associer les parents dans ce qu'on peut qualifier d'une certaine complicité. Il est fait appel au partenariat. Mais le partenaire parent n'a pas son mot à dire quant à ce qui se fait dans l'école, il est là uniquement pour soutenir et appuyer école et enseignants. Cela a été l'instauration des conseils d'écoles, des conseils de classes et des conseils d'administration des établissements secondaires. Dans ces instances, on peut parler de tout... sauf de la pédagogie donc sauf... de l'école, sauf des enfants !

D'un autre côté les associations de parents d'élèves ont bien été reconnues comme « personnes morales » pouvant intervenir en tant que telles auprès des autorités scolaires. Mais en leur sein il est rarement discuté de ce qui se pratique dans l'école, de pédagogie. Paradoxalement, le fond même de l'école est plus ou moins implicitement tabou dans les associations de parents d'élèves. Cela se comprend aussi tellement on craint les divergences d'appréciation des uns et des autres. Du coup les parents d'élèves, dans les institutions où ils peuvent être représentés comme dans leurs associations ne s'occupent que de ce qui est collatéral à l'école : transports, accueil avant ou après l'école, cantines, amélioration des locaux, sécurité... et souvent pour pallier à ses manques de moyens (organiser des fêtes, des concours de belote !)

Il a bien été rendu obligatoire une réunion au début de l'année scolaire des parents avec les enseignants de la classe de leurs enfants. Mais il s'agit d'une réunion d'information. Des questions peuvent être posées, des

explications peuvent être données mais il ne peut être question de les discuter.

Ceci est certes quelque peu caricatural, des enseignants permettent et favorisent bien une vraie concertation, mais cela ne dépend que de leur bonne volonté et c'est à leurs risques et périls.

C'est bien l'**incertitude**, le doute, l'angoisse pour les uns, le stress pour les autres, l'absence de direction consensuelle (finalité), qui ont créé le malaise de l'école depuis quelques années. Mais la rigidité du système éducatif non seulement ne permet pas de le résorber mais au contraire l'accroît, l'exacerbe.

Deux autres éléments sont à prendre en considération :

- Sur le plan affectif (ou psychologique) la séparation parent/enfant qui conduit ce dernier à l'autonomie d'un adulte doit s'effectuer **progressivement** et dans l'**état sûr** de l'un comme de l'autre. L'évolution de l'enfant en dépend, il est d'ailleurs reconnu qu'aucun apprentissage ne se construit solidement dans le stress. On sait très bien aujourd'hui tous les problèmes psychologiques que comporte le sevrage. Or le passage famille/école s'apparente bien à un sevrage quotidien. Les professionnels des crèches le savent. Lorsque des parents doivent laisser leur enfant à une nounou ils choisissent une personne qu'ils connaissent, dont ils savent qu'ils pourront lui **confier** et non pas lui abandonner leur fils ou leur fille, qu'ils pourront discuter avec elle, lui demander de prendre en considération telle ou telle chose... De par l'obligation scolaire sans connaissance et sans choix, à l'école l'enfant est y **abandonné** chaque jour, il n'a plus le recours naturel et affectif de ses parents, ceux-ci n'y ont plus aucun pouvoir. C'est très visible à l'entrée des écoles maternelles. Au moins pendant l'école primaire et pratiquement jusqu'au collège, la désappropriation obligatoire des parents et l'appropriation de facto des enfants par l'école crée un état insécure chez beaucoup, il suffit d'ailleurs que l'un le soit pour entraîner l'état insécure de l'autre. Bien sûr le parent n'est pas « propriétaire de son enfant », mais l'État non plus. Il n'empêche que pendant un temps plus ou moins long l'enfant fait psychologiquement et affectivement partie du parent et réciproquement. Chacun a plus ou moins ressenti dans sa chair comme si c'était lui-même la sanction subie par l'enfant ou sa réussite. Ce que nous a appris la psychologie ne peut être nié quand elle n'arrange plus. C'est une des raisons qui fait qu'on ne peut tenir les parents à l'écart de l'école, qu'il n'est pas possible de leur demander de lui accorder une confiance aveugle qui ne serait qu'une démission.

- Il est bien dit par tout le monde que l'école est le socle de la République, de la démocratie, du vivre ensemble,... de la société. Autrement dit, suivant ce que les enfants y feront, y vivront, dépendra ce qu'ils seront et ce que

sera leur société. À tous les niveaux peut-on laisser cet outil, sa conception, son organisation, son fonctionnement au seul bon vouloir des professionnels fonctionnaires qui s'en occupent sans que les parents-citoyens (voire les enfants et adolescent) directement concernés participent aux décisions ? Si l'école castre le « parent d'élève » de sa partie « parent de l'enfant », elle le castre aussi de sa partie citoyenne. Ou l'école est dans une démocratie au service des citoyens, ou elle est dans une république au service de seulement des intérêts de la République, la frontière alors avec le totalitarisme est incertaine. C'est bien le fond de ce qui oppose anti-pédagogues (ou républicains) et pédagogues, la participation citoyenne des parents est bien aussi un problème politique et c'est comme cela qu'il devrait être présenté.

## **Dans l'immédiat, que peut-on faire ?**

J'ai déjà dit précédemment que s'il y avait possibilité de choix dans l'offre éducative en même temps qu'une finalité au seul service des enfants futurs adultes, tous les problèmes et en particulier celui des parents ne se poseraient plus, tout au moins plus de la même façon. En attendant (mais peut-on attendre encore longtemps ?) **il faut traiter le problème en termes de pouvoirs à partir de ce qui existe déjà.**

- Ce qui existe déjà **c'est le projet d'école.** Mais il est trop vague. Il ne caractérise vraiment aucune école (peut-être souci de l'égalité et de l'uniformité républicaine). Il devrait être la définition de l'approche éducative choisie (pédagogies), celle-ci pouvant être l'approche traditionnelle, avec les principes sur lesquels elle se fonde. Il pourrait s'appeler « **projet éducatif** ». C'est à l'élaboration de ce projet que devraient être conviés **tous les parents** (voire la municipalité, les représentants du milieu socio-culturel...). Il est évident que le poids de l'équipe enseignante y serait important dans la proposition, mais sa discussion permettant son amendement avant son adoption (vote) permettrait seule que se crée **une communauté éducative** à laquelle tous puissent contribuer. On voit à quel point l'impossibilité du choix d'une école publique engendre une bonne partie des difficultés de l'école, celle-ci ne pouvant fonctionner sans heurts s'il n'y a pas un consensus.

Le projet éducatif doit évidemment être revisité avant chaque rentrée, ne serait-ce que pour les nouveaux parents.

La seconde partie d'un projet d'école c'est **le projet pédagogique** qui décline comment sera mis en œuvre le projet éducatif. Il relève lui de la seule responsabilité de l'équipe d'enseignants.

- **Une réunion mensuelle parents-enseignants.** Tout projet ne peut perdurer que lorsqu'on se penche régulièrement sur ses effets. Ceux qui ont à charge de le réaliser (les enseignants) font des constats. Mais on ne peut empêcher les parents de faire aux aussi leurs propres constats, les points de vue (points d'où l'on regarde) peuvent être différents. Aucune communauté ne peut devenir participative si chacun de ses membres n'est pas reconnu comme pouvant s'exprimer, exprimer un désaccord, une critique. On confond critique avec désaveu. Tout constat doit pouvoir être exposé et discuté, le professionnalisme et l'expérience des enseignants étant là pour les objectiver, c'est d'ailleurs ce qui permet à ces derniers d'être reconnus comme des professionnels.

Tout projet n'est accepté que si chacun sait qu'il peut évoluer suivant les constats faits. C'est une condition qui assure aussi la tranquillité des discussions.

Il est fait constamment le reproche que tous les parents ne se rendent pas aux réunions où ils sont conviés. Mais de l'autre côté on entend « *Je n'y vais plus, ça ne sert à rien !* ». Or on a constaté que dans les écoles où cette *démocratie participative* a pu s'instaurer (surtout quelques classes uniques ou petites écoles), dans les crèches parentales qui ont une expérience d'une quarantaine d'années, **tous les parents** participent aux réunions fréquentes. On parle sans cesse de confiance nécessaire, mais l'école fait très peu confiance aux parents, tout au moins elle ne crée pas les situations où cette confiance peut s'instaurer.

- **La représentativité dans les instances.** La création de délégués de parents d'élèves a bien été une avancée démocratique. Mais elle souffre d'une part de leur apparente et parfois réelle inutilité (voir précédemment), du caractère impersonnel des candidatures dès que l'école est importante (en général au nom d'associations ou de fédérations qui se démarquent mal les unes des autres en dehors de politiquement), d'autre part et surtout parce que les délégués sont difficilement porteurs d'une expression collective. On revient à ce qui déjà été dit, le désintéret des parents tient en partie à leur non-reconnaissance. La plupart des délégués essaient avant chaque conseil de recueillir des avis, voire de réunir les parents pour en discuter ce qui serait la seule façon de porter réellement la parole de ceux qu'ils représentent. Ceci fait émerger un autre problème : les parents sont pris par leurs activités professionnelles et salariées, même pour rencontrer les enseignants après la classe (à 16H30 ou 17H, ils sont... au travail !), quant aux délégués, seuls ceux qui sont disponibles pendant le temps des différents conseils peuvent l'assurer.

Il semble alors indispensable **qu'un droit d'absence pour affaires scolaires, sans prélèvement salarial** soit inscrit dans la loi ou le code du

travail. On ne peut reprocher aux parents leur non participation quand ils sont dans l'impossibilité de le faire.

Je sais bien que ce qui inquiète l'école c'est la confrontation de différents pouvoirs s'il en est donné aux parents, des foires d'empoignes ainsi provoquées, le blocage ou la remise en cause de toute action des enseignants. Mais le seul pouvoir que nous revendiquons pour les parents, c'est celui de s'exprimer et d'être écoutés, que ce qu'ils pensent, disent puisse être discuté dans un collectif sans être forcément approuvé. On invoque sans cesse la responsabilité des parents, mais il n'y a pas de responsabilité sans pouvoir pour l'exercer. On parle de communauté éducative, mais si les premiers concernés par cette communauté n'ont qu'à obtempérer à ce qui est décidé pour **leurs** enfants, non seulement ils n'y participent pas mais ensuite ils n'ont que la méfiance, le dénigrement à leur disposition. En fait, cela ne fait que rendre la position des enseignants plus inconfortable, permet de les rendre seuls responsables des difficultés des enfants, maintient tout le monde et l'école dans un immobilisme permanent même s'il est insatisfaisant, au détriment de tous les enfants.

On se rend compte à quel point le choix encore impossible des parents comme des enseignants rend difficile ce qui devrait être une collaboration dans une entreprise éducative. Ce qui fait les difficultés actuelles de l'école, c'est qu'elle veut rester ou qu'on la fait rester comme seulement l'école de l'État. Si on veut chercher quel est le pouvoir non partagé qui pèse sur elle, c'est celui de l'État. Si on admet que la démocratie participative est celle à laquelle il faut aspirer, c'est dans l'école qu'elle doit s'apprendre et s'exercer en premier... par tous les adultes qui en sont partie prenante.



# L'évaluation, le serpent de mer qui se mord la queue

*Programmes et évaluation, les deux piliers interdépendants de l'école : l'un ne peut se passer de l'autre. Si on arrive à s'arranger vaguement du premier, le second est un serpent de mer qui se mord la queue. La polémique récurrente et hargneuse dès qu'on parle de notes à supprimer ou à conserver n'est que le reflet d'un problème insoluble créé par la conception du système éducatif lui-même.*

**Problématique** (je mets en italique tous les termes du corpus de l'évaluation)

## **1/ pour le système éducatif.**

- Je l'ai déjà dit mais c'est la clef : toute chaîne tayloriste a besoin de contrôler l'état de chaque objet à la fin de chaque maillon pour le laisser passer dans le maillon suivant. Au lieu d'appeler cela *contrôle de conformité* on l'appelle *évaluation*.

- Tout système éducatif a besoin d'évaluer, à un moment ou à un autre, son efficacité par rapport à ses finalités annoncées.

Chaque évaluation doit produire des **résultats** et ces résultats doivent pouvoir s'inscrire dans des tableaux, des statistiques pour pouvoir être exploités. Qu'est-ce qui peut être exploité mathématiquement ? Des chiffres ! La note est logiquement incontournable. Dans l'école primaire on se contentait d'un étalonnage jusqu'à 10, dans le secondaire, je ne sais pas trop pourquoi, l'étalonnage est plus fin et va jusqu'à 20. On n'arrive pas à se limiter à 5, bien qu'on ait essayé, alors que finalement pour les statistiques, la condamnation ou l'autosatisfaction, seules les deux extrémités de la suite de nombres comptent. « *Il passe ou il ne passe pas, j'ai le bac ou je ne l'ai pas* ».

Mais il faut produire un chiffre qui soit objectif, donc incontestable de la valeur de ce qui est évalué. Il faut que ce qui produit ce chiffre (les épreuves de l'évaluation) soit normalisé et identique pour tous.

Bon. Mais quoi évaluer et sur quels critères et pourquoi ?

Autrefois dans le livret de notes, alimenté par les solennelles *compositions mensuelles* et leur cahier sacré, tout était noté (chiffré) de façon semblable et contribuait à la *moyenne* qui vous classait bon ou mauvais élève avec récompense ou punition familiale à la clef : parce que notes et moyennes

devaient être la *motivation* qui devait faire *travailler*. Il y a les deux mots clefs, *motiver* et *travailler* auquel on peut rajouter *classer* qui rajoutait la *compétition* comme élément de motivation en même temps que de *sélection*. Le mérite républicain, et puis les *doués* ou *pas doués*. Et puis on ne se préoccupait pas d'évaluer le système éducatif. C'était simple ! Je crains d'ailleurs que dans beaucoup d'esprits il en soit toujours ainsi.

C'est devenu plus compliqué, d'abord lorsqu'est apparu la notion de *compétences*, ensuite lorsqu'a été instauré le passage automatique dans le tronc commun du collège unique, enfin lorsqu'on a voulu évaluer globalement le système éducatif, pardon, les *résultats* du système éducatif. Il fallait aussi trouver une évaluation qui soit utile pour essayer de *remédier* aux *décrochages* qui apparaissaient pour conduire dans les maillons successifs tout le troupeau jusqu'au bac..

On a alors parlé d'*apprentissages fondamentaux* et cherché à évaluer, ou plutôt à faire évaluer par les enseignants, seulement ce qui concerne le français écrit et les mathématiques. Contrôler si une connaissance a été mémorisée, c'est relativement facile si le contrôle se situe peu après son apprentissage, c'est un peu plus complexe quand il s'agit d'évaluer une compétence (j'ai évoqué dans le document sur les programmes le caractère très flou de la notion) qu'on a transformée en *savoir faire*. L'évaluation consiste alors à vérifier si des **performances** peuvent être atteintes dans des *épreuves* proposées (on sait qu'une épreuve, c'est... éprouvant !).

Des performances peuvent être facilement chiffrées : par exemple 11 secondes au 100 mètres pour être sélectionné aux jeux olympiques ! Et on s'entraîne à l'atteindre, mais, une fois atteinte, il est rare qu'on puisse la renouvelée souvent et puis elle n'a aucune signification s'il s'agit d'un marathon ! D'autre part ce n'est pas parce que les uns sont des athlètes que les autres sont des culs de jatte incapables de courir. Les *performances* dans les *apprentissages fondamentaux* sont beaucoup moins évidentes à lister (d'où les critiques formulées à chaque évaluation proposée), mais elles induisent la préparation intensive pour passer les *épreuves*. L'objet des apprentissages devient la réussite aux évaluations beaucoup plus que les apprentissages eux-mêmes ou l'utilisation non artificielle de ce qu'on a appris (exemple du bachotage).

Pour que ces évaluations puissent être utilisées statistiquement, pour qu'aussi puisse être effectuées des *comparaisons* (voire provoquer de la concurrence qu'on pense émulative) il fallait que les mêmes *épreuves* soient imposées à chaque niveau, aux mêmes moments. Le principe de l'égalité républicaine donne l'apparence de l'objectivité. Cela induit une certaine uniformité des pratiques puisque ce sont les mêmes *épreuves* que l'on connaît que tous devront passer et préparer. Autrefois la préparation au



certif - certificat d'études primaires- se faisait avec les annales qui collationnaient les sujets des certifs précédents ! Les *exercices* (ou les devoirs) sensés s'entraîner à mettre en application ce qui est appris dans des *leçons* s'apparente souvent à ce qui sera demandé dans les épreuves des évaluations.

On pensait cependant cela efficace (on le pense toujours). Les *résultats* des études PISA ont démoli ces certitudes : et oui, cette évaluation PISA, bien qu'étant elle aussi artificielle, concerne ce qu'on peut faire réellement avec ce qu'on a appris et pas la répétition le lendemain et dans la même forme de la façon dont on l'a appris. On aurait dû le savoir depuis longtemps : Les illettrés (tout au moins en difficulté dans la lecture) dont on se plaint au collège ont bien été honnêtement évalués comme sachant lire à l'école primaire !

## **2/ Pour les enseignants et les élèves de l'enseignement traditionnel (le plus grand nombre).**

L'évaluation a fait couler beaucoup d'encre, créé beaucoup de réelles réflexions, élaborer beaucoup de théories, de distinctions : *évaluation sommative ou certificative* (est-ce que tous les élèves ont bien appris et savent faire ce qui était prévu et demandé de savoir ou savoir faire), *évaluation formatrice* (pour détecter les difficultés, faire prendre conscience aux élèves où ils en sont dans leur progression, ce qu'ils ont à faire pour évoluer), *évaluation formative* (les étapes à franchir pour atteindre tel ou tel objectif) *évaluation diagnostique* (pour que les enseignants sachent où chacun en est), *auto-évaluation* (pour que l'élève s'évalue lui-même et agisse en conséquence)

Lorsqu'un enseignant veut faire acquérir une notion dans une situation artificielle et par une méthode ou sa méthode, il faut bien qu'il en évalue le résultat, ce qui veut dire qu'il évalue **si, lui l'enseignant, a réussi ou non**. Suivant ce qui en résulte il lui faut essayer de comprendre pourquoi ça n'a pas marché, reconsidérer sa manière de faire. Dans un enseignement frontal, l'évaluation est simultanée pour tous et le problème c'est que la marche du programme elle continue. Comment « traiter » à part ceux pour qui il faudrait faire autrement ? Ajoutons que souvent ces évaluations sont périodiques, or lorsqu'on découvre une difficulté à un moment M, cela n'indique pas à quel moment il y a eu les manques, les circonstances qui l'ont provoquée. Il faudrait alors remonter dans le temps de chaque enfant pour repérer ce moment, et qu'a-t-on pour le faire ? Des traces laissées dans des cahiers, des devoirs, ce qui n'a pas été exécuté ou bien exécuté ? On sait bien que ce n'est pas après une action qu'on peut repérer ce qui empêche mais pendant l'action. Et comme tous les élèves font les mêmes actions en même temps....

D'autre part il faut que l'évaluation prouve que telle ou telle notion, tel ou tel savoir fait soit *acquis*. L'acquisition c'est le fait que ce qui est appris peut être utilisé dans n'importe quelle situation différente et que cela perdure. Un savoir ou savoir-faire construit dans une situation artificielle, évalué dans une situation artificielle semblable, puis réévalué beaucoup plus tard dans une situation aussi artificielle mais complètement différente, et on s'aperçoit... que ce n'était pas acquis. Ce sont les révélations cruelles que fait PISA.

On a bien essayé d'établir des livrets de compétences communiqués aux parents chaque trimestre ou année. Une liste impressionnante de formules où doivent être cochés « *non acquis* », « *en cours d'acquisition* », « *acquis* ». L'intention est louable ce d'autant que liberté est laissée aux enseignants d'utiliser leurs propres outils d'évaluation voire leur subjectivité d'observateurs. Le problème c'est encore celui de définir les compétences de la façon la plus fine possible et qui puisse être universelle. Les plaisanteries sur leur formulation n'ont pas manquées, mais je n'ai jamais entendu parler de propositions plus simples ou plus compréhensibles parce que c'est impossible. L'outil compliqué élaboré n'a pas de réelle utilité. D'ailleurs on constate que très peu d'enseignants épluchent les livrets de compétences de leurs nouveaux élèves, ce d'autant que théoriquement ces derniers devraient posséder les compétences pour passer dans leurs classes et entamer une nouvelle partie... du *programme*.

L'évaluation à un autre but, celui d'être communiquée trimestriellement ou annuellement aux parents. Elle est sensée leur donner une idée de l'état scolaire de leurs enfants, ils n'ont d'ailleurs que ce moyen pour savoir (ou croire savoir) ce qu'ils font à l'école (on maintient encore les devoirs à la maison sous prétexte de l'information des parents, de leur lien avec l'école, ce qui donne une idée par ailleurs de l'absence de liens). Le bulletin de notes d'autrefois (toujours actuel au collège et au lycée) attendu avec quelque inquiétude. Un papier administratif est l'image scolaire d'un enfant. Il tente d'être un peu moins froid avec des annotations manuelles, certaines pouvant faire hérisser les cheveux sur les têtes et n'indiquant que « *pas assez d'efforts, trop dissipé, il faut travailler plus ...* » Un certain président de la République avait dû être fortement marqué par ces appréciations ! Cette transmission a bien pour but d'éventuellement provoquer dans la foulée une concertation parent/prof (ce qui est une bonne intention) ou d'être un moyen de pression pour que les parents agissent de leur côté. Et on assiste, en particulier au collège et au lycée, aux deux ou trois réunions annuelles parents/profs où des centaines de parents attendant dans les couloirs, des dizaines de profs répartis dans les salles, ont 5 minutes pour traiter chaque « cas » ! L'exploit est d'arriver à voir tous les profs jusqu'à

une heure tardive, le malheureux dernier, épuisé, se perdant souvent entre ses bulletins de notes et le nom de l'élève !

On a essayé et prôné *l'évaluation continue*, surtout au lycée pour la faire compter dans l'évaluation terminale du bac et atténuer le caractère brutal et très aléatoire de cette dernière. Elle a l'avantage d'être un moyen de pression continue (gentiment appelé motivation) pour forcer au travail scolaire. Pas question de supprimer les notes, elles sont la seule carotte. Et le problème est toujours le même : si le résultat n'est pas bon, quoi faire pour en connaître les causes et y remédier en dehors du *travailler un peu plus* ?

Cette pression de la note, les diverses conséquences pour l'élève s'il n'en a pas de bonnes, induisent presque légitimement la tricherie. Celle-ci est quasiment éducative puisqu'elle développe les capacités créatrices pour ne pas se faire prendre ! Je ne sais combien coûtent tous les dispositifs de surveillance d'un bac, mais les moyens ainsi dépensés seraient bien plus utiles ailleurs, pour l'école !

Remédiation, cours particuliers privés ou dans le temps scolaire, aide aux devoirs..., la seule solution pour tenter de palier à ce que révèlent des évaluations c'est d'en faire « rajouter une couche »... par d'autres. En somme, pour réparer ce que provoque l'école, il faut développer des dispositifs de plus en plus lourds et coûteux, ce qui devient même un marché privé très lucratif.

Dernière remarque : le temps consacré aux évaluations de toute sorte et à leur préparation mange une partie du temps consacré aux programmes dont on se plaint n'avoir pas le temps de les faire ingurgiter ! « *Qu'est-ce que vous avez fait aujourd'hui ? - Rien il y avait un contrôle !* ». On travaille pour l'évaluation, les élèves *travaillent* pour la *note* et on s'évertue à essayer qu'ils retrouvent **un sens aux apprentissages** pour eux-mêmes, l'intérêt intrinsèque.

**Déjà le problème de l'évaluation condamne aujourd'hui sans rémission l'enseignement traditionnel frontal !**

### **3/ Pour les enseignants et les élèves des pédagogies actives.**

Les enfants construisant les apprentissages dans des activités proposées par les enseignants ou choisies par les élèves et y ayant plus de sens immédiat, les parcours y étant beaucoup plus personnalisés, diversifiés (tous ne font pas la même chose au même moment), une note n'est plus une motivation ni un moyen de pression. On accepte que pas un enfant sera au même niveau au même moment, c'est d'ailleurs cette prise en compte qui fait entre autre l'efficacité de ces pédagogies.

Mais il y a toujours le couperet du passage dans une autre classe qui réclamera que le programme soit fait tant qu'il n'y aura pas suffisamment d'établissements entièrement en pédagogie différente (on revient encore aux chapitres précédents !). Il y a toujours le couperet des évaluations nationales qu'il faut faire passer. Le souci des enseignants est d'avoir la certitude que ce qui est demandé va bien être acquis au cours des parcours divers de chacun, au cours d'activités qui ne sont pas spécifiquement orientées sur une notion du programme.

De tout temps en pédagogie Freinet les enseignants se sont évertués à créer des outils, des dispositifs personnels qui leur permettent de pointer où en sont les élèves, de prouver aux inspecteurs que les élèves apprennent bien ce qui est dans le programme et aux parents que leurs enfants travaillent bien... et font aussi le programme. Normalement ils ne devraient pas en avoir besoin pour évaluer ce que savent et savent faire les enfants puisqu'**ils les voient faire** beaucoup plus que dans l'enseignement frontal traditionnel. Mais il pense que cela leur est nécessaire pour suivre, orienter certains enfants vers telle ou telle activité ou la lui imposer pour combler les manques repérés... et surtout se sécuriser eux-mêmes et sécuriser les parents.

Ces outils d'évaluation sont en général compliqués, basés sur les compétences mais exprimées autrement (« il sait écrire un texte libre de 2 lignes sans fautes »), essaient d'être exhaustifs, dépendent du contexte de chaque classe et du niveau d'avancement de la pédagogie utilisée, aucun n'est généralisable.

**Mais cela permet de dire que, si une évaluation est nécessaire, c'est à chaque enseignant et mieux à chaque équipe d'enseignants quand tout l'établissement est dans la même approche, d'élaborer leurs outils d'évaluation.** Aucune évaluation ne peut être une application d'un dispositif uniforme, identique pour tous.

Dans ces pédagogies on pratique beaucoup *l'auto-évaluation*, en particulier avec les fichiers autocorrectifs de la pédagogie Freinet conçus pour acquérir des notions dans le tâtonnement expérimental. Cette auto-évaluation individuelle va privilégier les réussites, éviter de donner une image négative des enfants à eux-mêmes. On pense aussi que les enfants ont besoin de se situer dans leurs parcours d'apprentissages en même temps que les enseignants ont besoin de les situer.

Dans les pédagogies actives la notion d'évaluation retrouve son sens étymologique : donner de la valeur. Mais elles sont bien obligées aussi de se conformer à ce qu'imposent les diverses évaluations nationales et les instructions de l'Éducation nationale, donc de les « préparer » quelque peu.

Elles n'en sont pas libérées, ce qui empêche leur application totale et du coup réduit leur efficacité.

L'évaluation ne s'intéresse pas à toutes les capacités qu'un enfant développe et doit développer (elles ne contribuent pas à l'image qui lui est rendue). Qu'une éducation nationale ne considère pas que les capacités créatrices sont fondamentales, admettons, encore que des systèmes éducatifs comme le système coréen est en train de se rendre compte que ces capacités créatrices commencent à faire cruellement défaut... à son économie ! Elle devrait au moins s'attacher aux capacités de relations sociales, à l'heure où on ne sait plus comment juguler la violence, les dérives extrémistes. Mais ces capacités ne se développent pas à part, dans des leçons, mais dans la façon dont on conçoit la construction de tous les apprentissages et dans son organisation, c'est-à-dire le vivre ensemble. **Suivant comme on apprend, on devient tel ou tel citoyen.** Freinet, Freire, Ferrer, Montessori... l'avaient aussi parfaitement compris.

On ne peut s'empêcher de faire la relation des apprentissages scolaires avec les deux apprentissages les plus complexes qu'un petit humain a à se construire : celui de la marche et celui de la parole. Il ne viendrait à personne l'idée qu'il faut évaluer par des exercices quelconques et *normalisés* ce qu'on aurait déterminé comme les différents stades de ces apprentissages... pour y *remédier* le cas échéant. Ce qui n'empêche pas les enfants de s'auto-évaluer en permanence sans qu'ils sachent qu'ils s'auto-évaluent (le rire d'un enfant qui réussit à attraper un objet sur la table est une auto-évaluation !) et les parents d'évaluer les progrès de leurs enfants sans qu'ils sachent qu'ils évaluent : ils voient, observent sans cesse leurs enfants dans leurs multiples essais et agissent sans cesse pour les aider, les encourager, **suivant ce qu'ils font de leur propre initiative.** Tous les enfants apprennent à marcher, à parler (sauf cas pathologiques rares), mais aucun au même moment, aucun dans le même processus. Personne n'est d'ailleurs vraiment inquiet quant à l'aboutissement. Mais dans l'école telle elle est conçue cette situation n'existe pas parce qu'on n'imagine pas qu'elle pourrait être mise en place et cela bouleverserait non seulement les croyances mais aussi toute l'architecture du système éducatif, les rôles et les positions de chacun dans le système. Pourtant de nombreuses expériences, dont celles de quelques classes uniques publiques (école du 3<sup>ème</sup> type), ont démontré que c'est possible et qu'on peut parfaitement **se passer d'évaluations normées.**

C'est bien l'incertitude que l'on a quant aux capacités des enfants à construire tous les langages dont ils ont besoin et l'incertitude que l'école les leur fasse construire, qui fait cramponner à l'évaluation. Autrement dit **l'incertitude sur le pouvoir éducatif de l'école.**

## Alors ?

- L'évaluation, si on continue à croire à sa nécessité, doit absolument se dégager de niveaux à atteindre à tels ou tels moments et édictés dans un programme. L'Education nationale a bien un outil pour ce faire : le socle commun qui doit être atteint entre 14 et 16 ans. Mais il faudrait que celui-ci ne soit pas un nouveau catalogue de notions et de connaissances élémentaires mémorisées. Si une évaluation doit être faite à ce moment, il faut qu'elle soit comme pour PISA décalée de la façon dont les apprentissages ont été effectués et permettre d'évaluer **ce que peuvent faire** les adolescents avec les outils qu'ils se sont forgés à l'école en même temps elle leur permettrait de s'auto-évaluer. **Le socle commun et sa formulation serait donc à revisiter résolument dans ce sens.**

- Ce qui suppose la possibilité d'un **continuum** des processus d'apprentissages de chaque enfant **à son rythme** et les évaluations identiques pour tous n'auraient aucun sens ni aucune utilité. Pour régler en partie le problème de l'évaluation c'est donc bien ce continuum qu'il faut que le système éducatif permette, **casser sa chaîne tayloriste.**

L'Education nationale dispose déjà d'un outil pour l'amorcer : **les cycles.** En étalant sur trois ou quatre ans ce que l'on pensait que les enfants devaient acquérir au cours d'un cycle, normalement on supprimait trois séparations de classes d'âge (SE, CP, CE1,CE2...). Ce faisant, l'évaluation sommative pour passer d'une classe à l'autre (et d'une pédagogie à l'autre) n'avait plus lieu d'être et dans cet espace-temps l'évaluation, si elle apparaissait nécessaire, relevait de la seule imagination des enseignants. Mais cette réforme n'a jamais été vraiment appliquée et les ministres eux-mêmes, les candidats aux élections eux-mêmes, continuent de parler de CP, CE1... Les enseignants qui voudraient avoir une classe comportant tout un cycle ont du mal à l'obtenir. Pour appliquer cette réforme qui pourrait être un début, il faudrait que soient vraiment supprimées les classes par niveaux. Cela induirait en même temps une transformation obligatoire des pédagogies, la constitution obligatoire d'équipes éducatives ayant la même approche (encore le choix !) et où chacun est coresponsable (autre problème de l'EN !).

- **Le maintien indispensable des dernières classes uniques et leur instauration ou ré-instauration.** C'est le seul endroit où le continuum est possible, où l'on peut soit se passer d'évaluation au cours du processus, soit en élaborer qui ne soient qu'indicatives. Les classes uniques constituent un laboratoire unique, même en ce qui concerne l'évaluation, dont on se prive stupidement. Les travaux du ministère lui-même ont démontré, par des évaluations (!!!), qu'à la sortie le *niveau* cognitif des enfants était supérieur

à la moyenne nationale. Pour une fois qu'une évaluation aurait pu être utile et prise en compte...

**Le développement des pédagogies actives dans la formation.** Comme celles-ci sont basées sur le sens donné aux apprentissages (apprendre parce qu'on en a besoin dans un projet immédiat et apprendre en faisant), la motivation est intrinsèque. Dans la finalité pratique de n'importe quelle activité et ce qui est acquis se perçoit par l'utilisation qui en est faite dans l'activité elle-même (seule preuve de l'acquisition). En imposant beaucoup moins d'activités spécifiques d'apprentissages qu'il faudrait ensuite évaluer, ou en laissant les enfants les choisir et les réaliser à leur rythme, **l'évaluation pour les aider** peut en grande partie n'être que subjective et l'auto-évaluation par les enfants est naturelle (*j'ai réussi, je peux dire que j'ai réussi, les autres dont le prof peuvent savoir que j'ai réussi*). Michel AUTHIER, suite à une mission qui lui avait été confiée avec Michel SERRE et Pierre LEVY par la ministre de l'époque Edith CRESSON, a élaboré un concept et un outil, « Les Arbres de connaissances » où tous les membres d'une communauté, d'enfants ou d'adultes, déclaraient eux-mêmes les connaissances et compétences qu'ils possédaient et au fur et à mesure qu'ils les possédaient (appelées brevet) dans une carte informatique, un arbre, qui donnait à la fois une image évolutive d'eux-mêmes (blason) et de la communauté. Non seulement on peut considérer qu'il s'agissait d'une sorte d'auto-évaluation individuelle et collective en même temps qu'une auto-valorisation, mais c'était aussi une capitalisation et un partage de la richesse d'une communauté permettant toutes les interactions possibles (*apprends-moi ce que tu fais, aide-moi avec ce que tu sais...*). Cet outil a d'ailleurs été utilisé dans quelques écoles. Dans la pédagogie Freinet est aussi utilisé le « brevet » qui signifie qu'on sait quelque chose, qu'on sait faire quelque chose, qu'on peut le partager. Si déjà on donnait à l'évaluation cet aspect uniquement positif et utile, beaucoup de choses pourraient changer.

Qu'est-ce qui évalue vraiment notre système éducatif ? Toutes les violences, tous les mal-être, toutes les souffrances, tous les gâchis d'intelligence, les gâchis de vie, toute l'incapacité d'un ensemble de citoyens à prendre une vie collective en main, l'accès à la vie culturelle... et, pour être provocateur, l'incapacité notoire de notre *élite* dirigeante à imaginer et réaliser la moindre amélioration de notre société, et pourtant ce sont ceux qui ont été les mieux évalués par le système éducatif !





## Egalité des chances ?

*L'égalité des chances ou l'héritage social ? Depuis Bourdieu (Les Héritiers, 1964) on sait que l'école participe fortement à la reproduction sociale. On le savait bien avant à moins d'être aveugle, mais c'était intégré comme normal, et puis la méritocratie républicaine permettait d'extirper ceux qui apparaissaient comme les meilleurs des pauvres pour les recycler de l'autre côté de la barrière, on appelait cela l'ascenseur social, et ils devenaient les plus farouches défenseurs de l'école qui l'avait permis... à quelques-uns dont eux. Cela n'a pas changé ! Mais voilà, ce n'est plus tellement "rentable" ! Et puis voilà que PISA confirme que chez nous c'est bien pire qu'ailleurs. Et tous nos politiques ou aspirants politiques clament à tous vents qu'eux, ils vont changer cela. Peut-être qu'avant il faudrait se pencher sur la problématique qui fait non pas l'inégalité des chances mais l'inégalité scolaire.*

L'égalité est républicaine. C'est tout au moins écrit sur le fronton d'une République qui devrait l'assurer. La dite République devrait vite effacer toute sa devise, en particulier en cette période électorale !

Il n'empêche qu'en matière scolaire tous les candidats proclament qu'ils « combattent » (sans aucun risque !) pour l'égalité... des chances ! Bel oxymore puisque la chance, c'est ce qui vous tombe dessus quand vous ne vous y attendez pas et sa distribution ne peut être qu'aléatoire et surtout pas égale !

L'égalité républicaine, c'est « pareil pour tous ». Tous doivent bénéficier de la même chose ou subir la même chose. Dans ce sens le système éducatif est parfait dans l'uniformité qu'il impose. Mais en quoi devrait résulter cette égalité ? A la même réussite scolaire, c'est-à-dire aux mêmes « résultats scolaires », évidemment pas à la même réussite sociale ! Avant que ne surgisse PISA, on réglait les différences de réussites par « doué, pas doué » avec en plus « travailleur, pas travailleur » et un peu d'hérité. Mais voilà, PISA démontre que notre belle égalité républicaine trie en fait les réussites par rapport aux conditions sociales des parents et que nous sommes même les champions pour cela. PISA le révèle à l'opinion publique et aux politiques qui sont quelque peu aveugles ce qu'il était facile de constater et qu'un Bourdieu, avait implacablement mis au jour.

Ce qui est égal c'est le nombre de neurones que chacun possède à la naissance. Seul l'ADN différenciera ce qu'on peut appeler les caractéristiques de chaque individu (des blancs, des noirs, des grands, des petits, des intravertis, des extravertis...), ce qui n'a manifestement aucun

rapport avec l'intelligence ! Ensuite ce sont les environnements, les conditions dans lesquelles chacun est dans ces environnements, qui feront que se construit le cerveau (circuits neuronaux, hormonaux) qui va avoir à interpréter les informations perçues de l'environnement et à les traiter pour créer des modes opératoires lui permettant d'y agir. Victor de l'Aveyron, l'enfant sauvage peut-être élevé chez les loups, avec le même bagage neuronal que n'importe quel enfant ordinaire, a développé tout ce qui lui permettait de vivre et survivre avec des loups et dans leur environnement... mais par la suite il a eu le plus grand mal à s'intégrer et agir dans notre monde. Imaginons qu'il ait été dans une école, il y aurait été un magnifique défavorisé ou handicapé sans **aucune chance** d'y devenir au moins comme les autres ! (son protecteur malgré toute sa science, sa patience et l'énergie déployée n'y est pas arrivé).

L'inégalité n'est pas dans ce que sont les enfants et leurs milieux sociaux mais **ce dans quoi ils se construisent et les conditions qu'ils ont pour le faire.**

Pas besoin d'insister sur le monde qui sépare l'environnement et les conditions de vie d'un enfant dont les parents ont par exemple une profession libérale lucrative et habitent dans une belle maison à Neuilly, avec ceux d'un enfant dont les parents sont au chômage et habitent au 10<sup>ème</sup> étage d'une barre HLM du 93 ou dans un camp rom. Nous avons quasiment la même différence qu'il y avait entre Victor et un enfant ordinaire civilisé. Mais il n'empêche que les seconds, dits défavorisés, ont bien acquis une multitude de capacités, de savoir faire, de langages... dont on ne tient aucun compte à l'école... qui s'évertue plutôt à les étouffer.

Ces situations sociales on ne les changera pas du jour au lendemain si tant est qu'on y arrive un jour et qu'on le veuille. **Le simple bon sens voudrait, d'une part que ces enfants trouvent à l'école les environnements et les conditions qu'ils n'ont pas chez eux, d'autre part qu'ils puissent apporter à l'école l'autre richesse (appelons-la « culture ») qu'ils ont acquise dans leur milieu.**

- Que trouvent dans l'école les enfants entassés dans les logements exigus et superposés des cités, condamnés à la promiscuité permanente ? Le même entassement et la même promiscuité dans des écoles que j'appelle « cabanes à lapins », même bien propres. Condamnés chez eux à rester dans des espaces confinés avec souvent la seule télé comme occupation, à l'école ils sont aussi condamnés à rester assis à longueur de journée avec en plus l'interdiction de parler à leurs voisins de table. Quant aux cours de récréation bétonnés et peu différents des cours de prison, elles sont souvent pire que le bas des HLM et d'ailleurs dans ces cours se développe bien une violence, avec le même phénomène de constitution de bandes que

dans la rue. Ces usines à enfants, on ne les voit pas, comme si elles étaient naturelles. S'il y a une urgence première, c'est bien de casser toutes les grosses structures scolaires, de donner enfin aux enfants **de l'espace** qu'on ne peut que qualifier **de vital**, de l'aménager, ne serait-ce que pour qu'on puisse y trouver des espaces et des moments de tranquillité, **au moins pour tous ces enfants qui ne l'ont pas lorsqu'ils rentrent chez eux**. A l'heure où tous les politiques parlent d'investissements pour relancer l'économie, la nécessité de construire de nouvelles autoroutes est-elle plus urgente que d'aménager, construire des écoles où des enfants **pourraient... vivre** ailleurs que dans des cages à lapins ou des stabulations ?

- Qu'est-ce qui a permis aux enfants favorisés d'acquérir, bien avant d'aller à l'école ou de le poursuivre **en dehors de l'école**, les langages, les codes sociaux conformes à ceux utilisés à l'école, les pistes de curiosité, les possibilités de faire... ? Evidemment leur environnement matériel et social. Tout ce qu'il y a dans et autour de leur maison, tout ce qui s'y passe, toutes les personnes autres que les parents qu'ils y rencontrent, entendent,..... Des livres, mais des parents, d'autres personnes qui lisent et écrivent ! Un piano, mais aussi des personnes qui jouent du piano. Ils entendent leurs parents, l'entourage parler de mille choses, entre autre de culture. On appelle cela les stimuli. Pas étonnant qu'ils deviennent scientifiques, musiciens, médecins,... professeurs,... chefs d'entreprise ou ministres !

**Alors, ce que des enfants n'ont pas chez eux il faudrait simplement qu'ils le trouvent à l'école !** Pour reprendre l'exemple du piano, il n'est pas compliqué, si on dispose de l'espace, d'installer un clavier électronique (moins cher qu'un piano !), de l'installer pour que les enfants y viennent pianoter comme leurs copains riches, de permettre à des adultes de venir y jouer, aux enfants de les regarder, de leur parler, d'essayer... Que de choses peuvent être présentes dans l'environnement scolaire et qui n'ont rien de scolaire. Bien sûr des livres, plein de livres, mais avec des personnes qui lisent (multi-âge, bibliothèque ouverte aux adultes...). Une école ouverte à beaucoup d'autres adultes que les enseignants, porteurs de multiples compétences (du jardinier, aux scientifiques, aux artistes...). Un jardin, de l'espace vert, des espaces de découverte naturelle... Tout ce qui a permis aux copains riches de construire **naturellement** les langages, les savoirs et les savoir faire d'un monde que ne connaissent pas les autres. Tous les outils neurocognitifs se construisent dans les interactions informelles avec l'environnement. C'est bien sur l'environnement interne et externe de l'école qu'il faut agir.

- Tous les enfants n'ont pas la même autonomie, la même liberté d'initiative dans leur milieu familial (Education !), qu'ils soient riches ou pauvres. On sait bien que c'est cette liberté, cette autonomie et sa conquête, la curiosité et les envies pouvant se satisfaire, qui favorisent la construction de tous les

apprentissages. Cette fois ce sont ceux qui le peuvent chez eux qui sont favorisés. L'école doit devenir cette espace de l'initiative non étouffée, c'est d'ailleurs elle qui nécessite et justifie la construction de la sociabilité.

- Que peuvent faire valoir et se prévaloir à l'école les enfants favorisés ? Évidemment toute leur culture puisque c'est celle qui est attendue et doit être inculquée à l'école. Et les autres ? **Rien !** Mozart oui, le rap non ! S'exprimer en langage châtié, oui, le faire avec le langage de la cité, non... et on s'étonne qu'ils ne s'expriment pas, il est vrai que s'ils le faisaient ils dérangeraient peut-être. Bien sûr que l'école exclut ainsi, même si elle dit qu'elle ne veut pas le faire. En niant ou en n'utilisant pas la richesse différente de ces enfants, de leurs propres vécus riches aussi d'une infinité d'expériences, elle fabrique l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes et l'image qui leur est attribuée par l'opinion (L'**effet Pygmalion**). Partir de tout ce que sont et ont les enfants fait hurler les bien pensant qui voudraient que l'essentiel de l'école soit de faire acquérir les « humanités » ou les « belles lettres » comme ils le disent (y compris les ancêtres les Gaulois... qui n'étaient même pas catholiques !). Les langages (outils neurocognitifs) ou les intelligences que possèdent tous ces enfants dits défavorisés sont aussi performants que ceux des autres mais en les étouffant, en ne reconnaissant pas ce qu'ils leur permettent, on les condamne à ne pas pouvoir s'en servir autrement, y compris pour se plonger dans les « belles lettres ».

Si on veut qu'il y ait non pas égalité des chances mais offrir à **tous les conditions** dont dépendent l'épanouissement, les constructions cognitives, les constructions sociales, le développement de toutes les potentialités de chacun, c'est la conception même de l'école, de ce qu'on y trouve, de ce que les enfants peuvent y faire (**bien plus que ce qu'on leur fait faire**) qui sont à changer. Le reste, comme pratiquement toutes les propositions politiques que j'entends, n'est qu'illusion.

Donner enfin une autre possibilité **de vivre, de vivre bien**, à **tous** les enfants pendant le temps que leur prend l'école. D'ailleurs, de ce fait aussi, la mixité sociale ne poserait plus de problèmes, lorsque l'école fait envie à tous !

# Les rythmes scolaires ou les rythmes des enfants ?

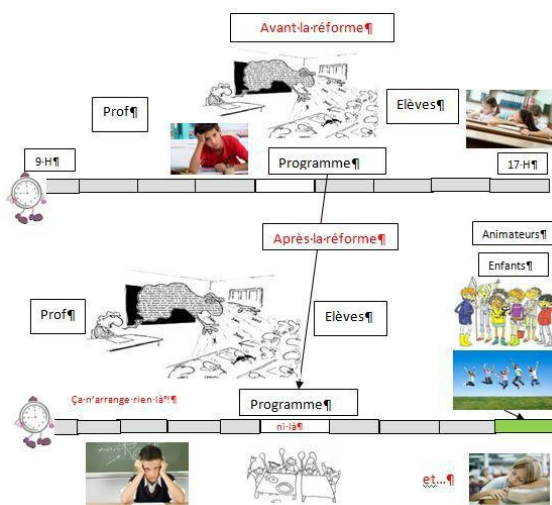
*Dans une société qui ne respecte les rythmes biologiques de personne, qui ne fonctionne qu'à partir du temps mathématique de la montre, du nombre de jours et de leur découpage dans un calendrier où tout est fixé de'avance, il parait bien vain de vouloir faire coller les rythmes des enfants avec les rythmes de l'école. **L'école, dans sa conception, ne peut pas le faire.***

*Et pourtant on s'y acharne. Comme tout ce qui a été abordé dans les documents précédents c'est en essayant de mettre une problématique sur la table de la réflexion que peut-être on pourrait s'engager sur une autre voie.*

On a découvert que les enfants avaient des rythmes biologiques ! On n'a pas encore bien saisi qu'ils ont aussi des rythmes cognitifs. Depuis des années on triture dans tous les sens l'année scolaire, la semaine scolaire, la journée scolaire... sans trop améliorer ni la fatigue, ni l'attention, ni même les « résultats » pour lesquels on s'acharne à quitter la queue du peloton de PISA.

Dans le dernier bricolage en cours, une autre réforme des rythmes, on a enlevé trois petits quarts d'heure à la fin de la journée avec les enseignants pour les remplacer par du « périscolaire » avec des animateurs.

Résultats : J'ai résumé cela dans ce croquis.



Le programme (on y revient toujours) devant être assuré par les enseignants n'a pas changé et le « travail » des enfants s'est trouvé un peu plus compressé et intense dans la journée. Déjà les enseignants qui disaient qu'ils n'arrivaient pas « à le faire » ce fichu programme ! Parce

que bien sûr, avec les enseignants les enfants travaillent, après, en fin de journée, avec les animateurs, c'est du délassement, de la décompression, peut-être un peu de culture, mais ce n'est pas « sérieux », de l'accessoire concédé. D'ailleurs les animateurs ne sont pas formés, ils n'ont pas les « diplômes exigés » ; il faut dire que pour un emploi de  $\frac{3}{4}$  d'heures, mal payé, quatre jours par semaine il est bien difficile de trouver des « spécialistes » ! Et puis, comme c'est dans le temps de l'école, c'est aussi y faire rentrer des personnes qui peuvent être quelque peu subversives, avoir des propositions, des comportements qui attirent les enfants et ils deviennent des concurrents pour les enseignants (puisque nous sommes dans une société où on ne parle que de concurrence, ça devrait au contraire plaire !). Aujourd'hui, pas plus qu'autrefois, on arrive à considérer qu'un enfant qui fait de la musique par exemple construit aussi ce qui va lui servir dans d'autres langages (circuits neuronaux) et c'est tout au plus de l'accessoire culturel.

Pourtant la majorité des mairies a joué le jeu, s'est évertuée à trouver des personnes, des activités. A remarquer que ce temps à l'école est prolongé pour une bonne partie des enfants que les parents au boulot (ou au chômage) ne peuvent venir chercher à 16H30 et s'en occuper, par le temps périscolaire qu'on appelait « garderie ». Lorsque pour une autre partie des enfants la « garderie » débute même avant la rentrée de 8H30 ou 9H, vous voyez ce qui leur est imposé dans un espace (on y revient aussi !) où ils n'ont même pas d'endroits où se reposer tranquilles.

Si on prenait en compte ce que disent les chronobiologistes, en particulier Hubert MONTAGNER, il y a deux moments où l'attention des enfants est la plus mobilisable par les enseignants, environ une heure au milieu de la matinée, environ une heure plutôt en fin d'après-midi... pile poil au moment où ils sont abandonnés, épuisés ou surexités, aux animateurs ! Ce qui revient aussi à dire que pour du « purement école » devant des profs, deux heures y suffiraient, le reste toujours scolaire est du temps perdu, inutile qui gâche même le temps d'enseignement qui serait peut-être plus efficace !

Il y a pourtant eu par le passé des réformes intéressantes mais qu'on s'est empressé d'abandonner avant d'en voir même les effets. Il y a eu le tiers-temps pédagogique. Les trois temps du temps scolaire étaient celui dit des apprentissages fondamentaux (français et maths), celui des disciplines d'éveil (tiens ! tiens ! on ne s'éveillerait pas pendant les apprentissages fondamentaux ?!) c'est-à-dire sciences, histoire, géo, arts... sans qu'il soit précisé les temps à y consacrer et la forme que cela devait prendre (éveiller !) et enfin celui de l'éducation physique, sportive et corporelle (danse par exemple). A noter que ce troisième temps, à l'époque, ne dépendait pas du ministère de l'Education nationale mais du ministère de la

Jeunesse et des Sports, ce qui était un certain souffle d'air et avait permis d'intégrer l'USEP (union sportive de l'école primaire) et ses rencontres pendant le temps de l'école. Certes, le temps des disciplines fondamentales était presque partout concentré dans la matinée et traditionnel, mais dans l'après-midi pouvait (POUVAIT !) régner une certaine décontraction, une certaine liberté. Les enseignants qui pratiquaient des pédagogies actives pouvaient faire croiser dans la journée les apprentissages même fondamentaux avec toutes les activités (lorsqu'un enfant faisait un exposé il fallait bien qu'il écrive ! Et il pouvait bien le faire le matin !)

C'est bien cette liberté relative accordée qui a fait capoter rapidement la réforme : « *Comment ! Histoire, géo, sciences ne sont plus encadrés par des programmes ? (encore eux !)* *Quelle horreur si Jeanne d'Arc n'est pas connue en temps voulu !* ». Et en plus il fallait inventer des activités qui ne sont pas, elles non plus, prévues par des instructions officielles ! Du n'importe quoi disait-on. On veut bien de la liberté pédagogique si on nous dit ce qu'il faut faire pendant le temps de son exercice, même si on ne dit pas comment il faut le faire.

Il y a eu aussi les CEL (Contrats éducatifs locaux). Avec la participation financière des communes et même de l'EN, des activités pouvaient être organisées pendant le temps scolaire avec des associations culturelles, sportives, d'éducation populaire, et leurs animateurs. Rien n'obligeait que ces activités s'effectuent en fin de journée : la dame des échecs, l'anglaise, les animateurs de la Maison pour tous qui expérimentaient la fabrication de fusées... pouvaient très bien venir le matin ou à tout autre moment, d'ailleurs ce que les enfants faisaient avec eux se prolongeait souvent avec les enseignants des pédagogies actives qui l'exploitaient dans les activités d'apprentissage en leur donnant du sens. Et puis le papa jardinier, la maman cuisinière (ou l'inverse), le voisin informaticien ou menuisier..., bien que n'étant pas estampillés éducateurs, intervenaient aussi avec leurs savoir faire et compétences. C'est la journée ordinaire qui pouvait être émaillée d'autres temps, de respiration, de décompression, d'ouvertures au monde.

Dans les découpages hebdomadaires et annuels, est visé le « trop de vacances » qui ferait, paraît-il, oublier ce que les enfants ou adolescents auraient appris au cours de la période précédente ; ce qui signifie seulement qu'ils n'avaient pas acquis ce qu'ils avaient « appris » ! Est-ce parce qu'on s'arrête quelque temps après les premiers essais réussis sur son vélo qu'on ne sait plus en faire quelques jours ou quelques semaines plus tard ? Et puis ce raccourcissement des vacances et jours vaqués est pour permettre de caser enfin tout le programme, c'est ce qui est beaucoup dit. La plupart des parents qui ont à caser leurs enfants pendant qu'eux sont encore au travail y sont favorables. Mais pas la plupart des enfants et adolescents ! Cela se comprend, **les vacances c'est leur temps de vie, de vie libre et de**

**respiration** qu'ils n'ont pas pendant tout le temps scolaire. C'est le temps où leurs rythmes peuvent un peu mieux s'insérer. *« Oui, mais tous les nombreux enfants défavorisés ne peuvent pas partir en vacances eux, l'école vaut mieux que le bas des cités »* En terme de vie libre, voire d'occupation, il est osé de dire que l'école vaut mieux. Il est vrai que si cette école donnait envie et permettait la vie, beaucoup d'enfants ne voudraient même pas la quitter. Il est impossible de dissocier les problèmes de l'école de l'organisation générale du travail et de la vie sociale, de l'aménagement des cités, de ce qui peut s'y organiser, s'y auto-organiser. Beaucoup d'associations, en particulier d'éducation populaire, y travaillent sans beaucoup de moyens, voire sans moyens. Elles savent, elles, ce dont les enfants ont besoin lorsqu'ils ne sont plus à l'école, elles savent même ce dont ils auraient besoin dans l'école ! Certaines comme celles de la « pédagogie sociale » ont même une vision globale de tout l'espace périphérique que devraient s'approprier les enfants. Mais elles ne sont jamais consultées quand il s'agit de l'école qu'on extirpe comme un ghetto qui n'aurait rien à voir avec tout son environnement.

**Le problème des rythmes est insoluble dans la chaîne tayloriste scolaire** (on y revient aussi comme dans tous les autres chapitres !) et dans la conception des apprentissages comme transmission des savoirs dûment répertoriés et assignés à des temps prévus. Les découpages les plus savants du temps ne colleront jamais, ni aux rythmes biologiques de tous les enfants qui ne seront jamais exactement les mêmes suivant les contextes dans lesquels ils vivent, ni à leurs rythmes cognitifs qui sont variables suivant les personnes, variables aussi pour la même personne sans que l'on sache et puisse prévoir ce qui influe sur les rythmes personnels. Et oui, une chaîne scolaire demande l'uniformité absolue de ceux qui suivent son parcours. **Ce n'est pas l'école qui cherche à s'adapter au rythme des enfants, elle impose que tous les enfants s'adaptent à son rythme.**

Et je reviens sur le premier document : **la classe unique est le seul endroit qui peut s'adapter aux différents rythmes des enfants et s'y adapte.** C'est le seul endroit où on a pu comprendre et prouver que la construction des outils neurocognitifs qui permettent les apprentissages s'effectue dans une multitude d'interactions, d'interrelations, d'activités qui ne sont pas forcément scolaires, qui ne sont pas forcément prévues, dans des temps qu'on ne peut pas déterminer. Dans une école que j'ai appelée du 3<sup>ème</sup> type (quelques classes uniques entre les années 1970 et 1990) c'était chaque enfant qui déterminait son rythme, ce n'était pas un emploi du temps qui fixait le temps des activités mais l'activité de chacun qui modulait son propre temps. Des enfants pouvaient arriver très tôt le matin, d'autres beaucoup plus tard suivant leur besoin de sommeil, certains restaient bien longtemps après l'heure officielle parce que c'était à ce moment qu'ils



avaient envie d'écrire, de prolonger une expérience, de faire ou d'écouter de la musique, de continuer une recherche, de retourner dans le jardin, de discuter avec les copains, de recommencer une partie de ballon prisonnier... etc. **Le continuum de leur vie** qui suscitait leurs envies, leur curiosité, leurs besoins n'était pas rompu : à l'école ils amenaient leur vie de la maison, pouvait prolonger ce qu'ils y avaient entrepris, comme ils pouvaient prolonger à la maison ce qu'ils avaient entrepris à l'école, se reposer dormir à l'école s'ils avaient un manque à la maison, etc. Ma classe unique était même ouverte en permanence pendant les jours vaqués, les vacances... C'était bien un **espace-temps éducatif disponible aux temps des enfants**. Et les enfants suivaient ensuite au moins aussi bien que les autres au collège où il n'y a plus que des apprentissages formels dans un découpage d'une effrayante rigidité et qui, encore plus qu'à l'école, n'a plus affaire à des enfants mais à des objets-élèves. Mais ils arrivaient dans une « machinerie » où les rythmes n'ont strictement aucun sens, beaucoup plus solidement construits, plus murs, plus autonomes, armés cognitivement et psychologiquement. D'ailleurs, je fais remarquer que, prudemment, on se penche seulement sur les rythmes de l'école primaire et que ceux de l'école maternelle sont grosso-modo calqués sur elle, au moins sur la longueur de la journée.

Dans l'immédiat on peut améliorer quelque peu la situation en agissant sur les leviers déjà cités dans les chapitres précédents précédents parce que tout est lié : développer les pédagogies actives, Freinet, Montessori, généraliser les classes de cycles, desserrer les poids des programmes et de la répartition obligatoire du temps par matière et par emploi de ce temps, laisser à l'initiative des écoles en collaboration avec les municipalités, les associations, les parents le choix des intervenants et leurs moments d'intervention, ne plus vouloir cadrer et imposer d'une façon uniforme aussi bien le temps scolaire que le temps périscolaire, considérer que toute activité, qu'elle soit intellectuelle, corporelle, artistique, ludique, à quelque moment elle se situe, contribue à la construction des outils neurocognitifs nécessaires à tout apprentissage.

On peut prendre n'importe quelle problématique de l'école on buttera toujours sur la conception du système éducatif, sa finalité, la conception que l'on a des apprentissages et de leur construction, **les croyances** qui font perdurer l'école en l'état, même quand toutes les expériences anciennes, les travaux des sciences, démontrent que ces croyances sont bien des croyances erronées. Si l'école dépend de l'organisation sociale existante qu'elle reproduit (exemple du travail salarié), elle pourrait aussi influencer sur celle-ci et l'aider à se remettre en question.



## Sur quoi devrait s'appuyer une autre politique de l'Éducation nationale

*Je vais en finir avec ce que j'imaginai pouvoir alimenter la réflexion des politiques ou aspirants politiques qui se targuent de vouloir améliorer si ce n'est changer ce dans quoi nous vivons et pour mon propos ce dans quoi l'école fait vivre les enfants.*

*C'est probablement être à contre-courant que de vouloir extirper la problématique de l'école de toute considération politique, idéologique et même philosophiques. Mais je ne suis pas innocent, je sais bien que l'école y est engluée et c'est bien pour cela qu'elle ne se sort pas du marais dans lequel elle ne fait que s'enfoncer un peu plus.*

*Et pourtant c'est bien en remontant à la [cause des causes](#) qu'on peut comprendre ce qui fait qu'un système ne répond plus à ce qu'on en attend, encore faut-il savoir ce qu'on en attend.*

*Je n'invente rien : tout ce que nos politiques devraient savoir, tout ce que tout le monde devrait savoir (donc leurs électeurs) est étalé depuis des années sous les yeux. Il suffit d'ouvrir les yeux.*

Je ne mets pas en doute que chaque gouvernement et ministre s'appuie sur des « experts » pour écrire ses lois, décrets, instructions, que chaque candidat ne sort pas ce qu'il dit de son unique chapeau, bien qu'il donne l'impression de tout savoir sur tout et perd de ce fait une bonne partie de sa crédibilité. Mais il s'agit des « experts » qui sortent du même sérail, qui finalement vont dans le sens attendu sans trop bouleverser le cadre existant, le « système » dont tous les candidats disent qu'ils n'en sont pas où veulent en sortir... tout en se gardant bien de le changer.

Il y a bien de nombreux rapports, souvent très compliqués, voire scientifiques, qui sont demandés aux divers organismes officiels, mais on sait bien que passent au panier tous ceux qui mettent en cause la cohérence, les contradictions, les inefficiences des systèmes existant dont le système éducatif (voir tous ceux sur les résultats de l'école rurale !).

Il y a bien les organisations syndicales (celles qui ont pignon sur rue), pédagogiques, les fédérations de parents d'élèves, dont les représentants sont consultés. Les représentants de ces organisations, nées dans le système, ont bien du mal à remettre en cause ledit système dans lequel ils opèrent. Il

s'agit souvent de savoir comment éviter ce qui risque de fâcher et de faire des compromis bancals, on appelle cela « faire de la politique » ! On sait ce qu'il est advenu de la grande idée de « refondation » avec tous ces *experts* (triés) consultés.

Les mêmes dirigeants n'arrêtent pas de parler et de faire appel à l'innovation, et pas que dans le domaine de l'éducation. L'innovation devient d'ailleurs le mot à la mode, même pour booster l'économie. Oui mais seulement l'innovation qui peut être acceptée par l'Éducation nationale, seulement celles qui peuvent se faire dans le cadre existant avec ses règles. Au mieux, la plupart des ministères tolèrent, du bout des lèvres, quelques rares « expérimentations » très fortement encadrées pour qu'elles ne débordent pas au-delà de ce qui est tolérable... pour le système. On pourrait penser qu'il est tenu compte de ces expérimentations. Pas du tout : par exemple les trois lycées autogérés ou le collège du Mans ont été créés il y a plus de 35 ans sous le label « d'établissements expérimentaux » ; non seulement l'EN, son administration et les politiques ne s'interrogent pas sur le « pourquoi ça marche » pour en tirer des enseignements, mais ils les mettent en difficulté et font tout pour qu'ils redeviennent dans la normale ou disparaissent. Autre exemple : L'école Freinet de Mons en Bareul créée il y a cinq ou six ans, elle aussi sous le label de « expérimental » (on qualifie d'expérimental ce qui existe depuis un siècle !). Observée et évaluée pendant cinq ans par une équipe pluridisciplinaire de l'Université de Lille, les résultats de ses travaux sont sans appel : réduction importante de l'échec scolaire, élimination de la violence. Mais la conclusion de l'État : *le modèle n'est pas reproductible !* Et oui, pas reproductible dans une chaîne industrielle ! J'y reviendrai plus loin.

Ce qui existe depuis plus d'un siècle ce sont les enseignants qui pratiquent des pédagogies Freinet ou Montessori. Ils sont nécessairement des « militants » puisqu'il leur faut se former et se co-former hors de l'Éducation nationale, puisqu'il leur faut dans leurs pratiques se confronter à l'administration, parfois aux collègues, souvent à l'opinion des parents. Et pourtant ces pédagogies sont reconnues dans le monde entier. Je ne parlerai pas encore des classes uniques citées dans tous les chapitres. Alors, existerait-il une seule entreprise qui, voyant certains de ses ateliers fonctionnant différemment mais étant beaucoup plus efficaces pour atteindre ses finalités, ne se pencherait pas avec attention sur eux pour en tirer les conséquences, voire les supprimerait ? Et bien l'entreprise Éducation nationale ne le fait pas et s'acharne même à supprimer les dernières classes uniques !

Ce qui existe plus récemment et qui croît, ce sont toutes les écoles alternatives qui se créent avec les parents et les enseignants qui ne voient plus d'autres solutions pour leurs enfants que de fuir l'école publique. De

quoi s'inspirent ces écoles alternatives ? Entre autre des pédagogies actives et Freinet, du multi-âge des classes uniques... de ce qui s'est élaboré... dans l'école publique mais que l'école publique ne permet pas ! La fuite de l'école publique serait bien plus forte si ces écoles alternatives, toutes hors contrat, n'étaient pas **obligées** de faire participer financièrement les familles.

Dans tout ce qui existe depuis longtemps, dans ce qui se crée aujourd'hui hors de l'école publique et que l'Education nationale refuse obstinément de regarder, **il est surtout prouvé que les apprentissages (ou la transmission des savoirs) ne se construisent pas du tout comme on veut le croire, mais c'est incompatible avec la conception tayloriste du système éducatif.** Dans ces trop peu nombreuses écoles, dans ces pédagogies qui n'arrivent pas à se développer dans un cadre qui n'est pas fait pour elles, tous les apprentissages se construisent dans des activités non artificielles, non programmées, dans et par un vaste informel. C'est l'enfant, **quand on lui en donne les conditions et l'environnement**, qui est la source de tous ses apprentissages. À l'ordre et l'exécution imposés se substituent l'organisation et l'auto-organisation. À la concurrence et la compétition se substituent la coopération, la complémentarité.

On ne peut plus dire qu'il s'agit d'exceptions, se réfugier derrière le « *chez nous ce n'est pas pareil* » (comme pour la Finlande !) **tous les travaux scientifiques depuis plusieurs décennies corroborent ce qui a été constaté dans ces écoles.** Si on ne peut pas bâtir sans dangers un système social à partir de travaux scientifiques (l'agriculture industrielle a bien été élaborée sur les bases de la biologie du XIXème siècle, et on en connaît les conséquences), ces derniers par contre éclairent et confirment ce que l'expérience des praticiens sur le terrain a fait découvrir (l'agriculture biologique est aujourd'hui confirmée par les progrès de la biologie, mais celle-ci n'en était pas l'origine).

Ce qui gêne aussi tous nos décideurs, c'est de ne pas avoir un « modèle opératoire » qui pourrait être appliqué, contrôlé et évalué dans toute la chaîne scolaire. Ils ne se rendent pas compte, très peu de personnes ne se rendent compte, que les enfants sont placés la partie la plus importante de leur **vie en construction** dans un cadre semblable à ceux dans lesquels on fait passer des objets à transformer. Pourtant ils savent, tout le monde sait, que la vie ne se modélise pas, que chaque être vivant crée son propre modèle, que des êtres vivant ensemble créent leurs propres modèles sociaux... si on ne les en empêche pas. Il faut abandonner l'illusion des modèles reproductibles ou clônables et s'orienter vers **les conditions à donner** à chaque lieu éducatif pour qu'il crée son propre modèle **pour atteindre une finalité qui, elle, peut être universelle pour tous et admise par tous.** Cette finalité il va bien falloir s'y pencher.

Si on élimine de la question de l'école tous ses aspects politiques, idéologiques, sociaux, sociétaux (ce n'est pas facile !) il reste comme seul élément qui explique l'immobilisme et l'impasse dans lesquels se trouve le système éducatif : **la croyance en la transmission des savoirs par personnes interposées et dans l'exécution d'exercices d'apprentissages artificiels** ([voir la cause des causes](#)). Toute l'architecture de l'école est bâtie sur cela. On s'y cramponne parce que certains peuvent penser « *c'est grâce à l'école que...* ». Certes, quelques-uns ont tiré leur épingle du jeu ; mais d'une part ils ne prennent pas en considération ce qui se passait pour eux en dehors de l'école, d'autre part leur « réussite » est avant tout une réussite sociale que **prédétermine** l'école. Mais combien d'autres disent aussi « *c'est à cause de l'école que...* » (voir le film « Mauvais élèves ») et la résilience n'est malheureusement pas donnée à tous. Combien de fois n'avons-nous pas entendu aussi « *Heureusement que j'ai eu ce prof, sinon...* », là, on peut parler de chance, la chance d'avoir un prof qui sorte de l'ordinaire malgré le système et qui fasse sortir de l'ordinaire.

**C'est cette croyance qu'il faut abandonner** si on veut bâtir un système éducatif dont la finalité soit résolument et uniquement tournée vers l'aide à la construction des enfants en adultes autonomes ayant pu développer toutes leurs potentialités, armés de tous les outils leur permettant de s'emparer de leur vie personnelle comme de leur vie sociale. Aujourd'hui, on le peut. Nous avons toutes les données tirées des innombrables expériences (vécus) passées ou actuelles, corroborées par tous les travaux scientifiques. A condition de s'y pencher enfin, nous avons, **vous avez, vous les politiques,** toute la matière pour nourrir une réflexion et en tirer les conséquences.

Cela induit que toute l'architecture du système éducatif devra être différente. Cela induit aussi, en conséquence et non en préalable, **sans aucune base idéologique**, une autre vision de la société. Mais n'est-ce pas ce à quoi tout le monde aspire ?

## **Du même auteur**

*Une école du 3<sup>ème</sup> type ou la pédagogie de la mouche*, 2002, L'Harmattan

*L'école de la simplicité*, 2010, TheBookEdition.com

*La fabuleuse aventure de la communication*, 2011, TheBookEdition.com

*Parents d'élèves, éveillez-vous*, 2011, TheBookEdition.com

*Multi-âge*, 2013, TheBookEdition.com

*La pédagogie de la mouche*, 2013, L'Instant Présent

*Chroniques d'une école du 3<sup>ème</sup> type*, 2013, L'Instant Présent

*L'école du 3<sup>ème</sup> type, explorer un autre paradigme avec les enfants*, 2017, L'Instant Présent

ISBN : 979-10-92275-02-5  
Editeur Bernard Collot  
Dépôt légal Février 2017-02-14  
Achevé d'imprimer Février 2017-02-14 par  
TheBookEdition.com à Lille  
Imprimé en France