*Notre système éducatif est ancien. Il a toujours été mu par une fonction majeure de tri des élèves. Les classes dominantes y ont assuré leur succès mais ce système est inadapté à la scolarisation de masse qui se fixe l’objectif d’un baccalauréat pour la totalité des jeunes, ouvrant à d’éventuelles études supérieures. Nous vivons des évolutions profondes de la vie humaine. Les sociétés modernes appellent de nouveaux savoirs. Mais l’école reste éloignée des nouvelles pratiques culturelles, des formes d’expression contemporaines, de communication et d’information, d’un nouveau rapport à la planète que ces bouleversements imposent. Elle reste éloignée, dans ses pratiques, des qualités humaines et des valeurs démocratiques qu’appellent de tels changements. Apprendre à l’école c’est d’abord un travail de soi à réaliser nécessairement avec les autres. L’organisation disciplinaire actuelle, les programmes et les formes pédagogiques laissent de côté quantité de savoirs nécessaires et les hiérarchisent abusivement. C’est pourquoi nous cherchons à repenser un curriculum de notre temps, réellement émancipateur, développant des capacités d’ouverture, de plaisir d’apprendre pour mieux former des personnes épanouies et impliquées dans la vie sociale et démocratique.*

**A quoi sert la scolarité ? Interroger les finalités.**

Le système éducatif français s’est contenté d’ouvrir les vannes de la massification sans presque jamais se poser la question des finalités éducatives et des désordres provoqués par le maintien contre vents et marées d’une organisation scolaire des savoirs presque inchangée dans son architecture générale depuis le milieu du siècle passé. Cet héritage a fondé la hiérarchie des savoirs scolaires de référence. Elle ne fait l’objet d’aucun travail de réflexion et est tacitement reconduite. Le prix à payer est très lourd car il n’est pas possible de faire accéder tous les élèves à une conception des savoirs qui a toujours été conçue pour une minorité d’élèves susceptibles de pousser très loin leurs études. Au sein de notre école, l’habileté mathématique et l’agilité dans le maniement écrit et oral de la langue nationale suffisent à discriminer ceux qui iront loin et ceux qui ont très peu de chances d’appartenir un jour aux élites. Cette hiérarchie rigide des savoirs scolaires, jamais remise en question, a légitimé la théorie des « fondamentaux » qui reviennent épisodiquement pour établir ce partage entre celles et ceux qui devraient s’en contenter et celles et ceux qui peuvent aller bien au-delà. Ces « fondamentaux » ont donné lieu à diverses versions[[1]](#footnote-1) peu à peu réduites au « lire, écrire, compter » auquel un récent ministre avait ajouté « respecter autrui », traçant le périmètre très étroit des connaissances et des règles auxquelles devraient avoir droit quantité d’élèves des milieux populaires. Ce recentrage semble en outre légitimé par les évaluations internationales essentiellement consacrées aux mathématiques et à la lecture sans se préoccuper sérieusement du reste... Aujourd’hui le retour annoncé de filières en groupes de niveau pour ces « fondamentaux » signe l’objectif de renoncer à une culture complète pour une fraction notable des élèves. Abandonner la référence aux « fondamentaux » et lui substituer un apprentissage des « langages »au sens large du terme, couvrant les langues, les sciences, les technologies, les arts et les sports permettrait de leur rendre l’épaisseur qui pourrait les sortir d’une conception trop instrumentale. Surtout si l’on considère que la pluralité des savoirs contribue à leur apprentissage.

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

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

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

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

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

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

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

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

Citons quelques- uns de ces défis : l’information et les médias, la difficulté à discriminer la vérité et l’erreur, les relations des humains à leur planète et à la nature, la formation politique aux idéaux démocratiques, incluant l’apprentissage des valeurs humaines universelles et la réflexion sur les inégalités et les processus de domination sous toutes leurs formes (classes sociales, genres, oppression des plus riches sur les plus pauvres à toutes les échelles…), le bon usage ou le mésusage du numérique et de l’intelligence artificielle, leur terrifiant potentiel de domination, si l’on ne forme pas à leur usage critique, et bien d’autres champs touchant à la socialisation des jeunes générations, au rapport individus/société, au rapport au temps de la vie et à l’espace de vie…

Réfléchir de façon systémique en prenant en compte la dimension temporelle de l’éducation des enfants et des jeunes à l’échelle d’une scolarité complète de la maternelle au baccalauréat et sans négliger des paramètres souvent décisifs comme les multiples modes possibles d’évaluation des acquis pour remédier à un système pervers où les épreuves d’examens deviennent l’essentiel et pilotent toute la scolarité des élèves.

Les sociétés modernes appellent de nouveaux savoirs scolaires donc et de nouvelles capacités. Nous vivons des évolutions profondes de la vie humaine et des sociétés développées : nouveaux rapports au temps, à l’espace et à la vérité, à autrui et à la nature. Et pourtant l’école reste éloignée des nouvelles pratiques culturelles, des nouvelles formes d’expression et d’informations. Le relativisme et la contestation de la science appellent des mises à jour et des ouvertures.

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

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

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

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

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

*\*« On ne peut substituer aux savoirs des compétences émotionnelles ou psycho-sociales. Les savoirs devraient être le moteur de la socialisation si l’on veut éviter l’éparpillement. »*

*\*« La connaissance de soi et la gestion de ses propres émotions passent toujours par des formes de socialisation et il faut donc réfléchir à cette articulation. C’est d’ailleurs une des matrices de la pédagogie dans la classe et dans l’établissement scolaire. »*

Ces propos valident les trois critères définis jadis par Olivier Reboul pour hiérarchiser les valeurs de l’école : aller vers « ce qui élève, ce qui libère, ce qui relie ».

**L’école face à de nouveaux défis sociaux et culturels**

Il faudrait sans doute consacrer beaucoup de temps au repérage des défis éducatifs qui frappent à la porte du scolaire en faisant l’inventaire des besoins des élèves dans un monde en train de changer profondément. L’école française se trouve face à un renouvellement de ses tâches d’éducation et de formation :

* Education civique au sens large et intégrant le sens du politique
* Education critique permettant de distinguer le vrai du faux en réfléchissant aux preuves et à la validité des hypothèses
* Education à des valeurs et à une éthique qui ne peuvent se réduire à une laïcité plus ou moins punitive ou à un formatage comportemental
* Education à la vie tout simplement dans ce qu’elle a de beau et d’anxiogène, de pratique et de réflexive, de choix individuels et collectifs.

La pratique pédagogique peut (ou doit ?) prendre appui sur les questions vives qui tracassent la société ; l’Education morale et civique, dans ce cadre, devrait traverser tous les enseignements et tous les moments de la vie scolaire et ne pas constituer un enseignement à part qui s’apparente de plus en plus au formatage des comportements par un catéchisme républicain…

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

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

**De quoi les élèves ont-ils besoin ?**

Les questions de la nature, de la sélection et de la pertinence des programmes français sont au cœur de nos travaux. Comment justifier la sélection des savoirs (ce que ne font pas en général les programmes) ? Ils ne sont jamais interrogés du point de vue de leur responsabilité dans la réussite ou l’échec de tout ou partie des élèves ; ils sont en général considérés comme trop lourds, voire inaccessibles à beaucoup. Ils sont diversement interprétés par les enseignants, les manuels et les exercices canoniques présents aux examens qui imposent les normes d’évaluation comme colonne vertébrale des programmes. L’injonction de finir à tout prix le programme à la fin de l’année scolaire sans vraiment se soucier de ce qui est vraiment appris reste la norme. Ne pas arriver à finir le programme pour un enseignant est ressenti comme une faute professionnelle par la hiérarchie, quel que soit le niveau de compréhension d’une partie plus ou moins importante des élèves.

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

Elle a nourri le champ éducatif d’une multitude d’éducations à… et de « parcours » spécifiques, qui ne trouvent pas vraiment leur place dans l’organisation scolaire traditionnelle fondée sur la séparation des disciplines. Par ailleurs quantité de connaissances importantes pour la vie présente et future sont ignorées ou délibérément exclues sans que ces champs aient fait l’objet d’une attention et d’une délibération spécifique. Comment remettre de l’ordre dans ce mille-feuilles ? Il est très important de s’interroger sur le statut concret des « éducation à… » : ces préoccupations sociétales doivent-elles se développer dans la conscience des jeunes ou s’agit-il de nouveaux apprentissages ; s’agit-il d’un empilement ou d’une substitution aux savoirs disciplinaires ?

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

Ne faudrait-il pas aussi un vrai changement d’échelle des contenus de formation ? Construire la culture scolaire à l’échelle du monde, à l’opposé de ceux qui veulent la réduire à un nationalisme xénophobe limité à l’histoire et la production artistique et littéraire franco-française ; ce qui n’exclut pas de conserver les dimensions académiques essentielles des disciplines et leur valeur scientifique, rationnelle et humaniste.

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

Dominique Bucheton reprend la question sous l’angle de l’adéquation entre les savoirs proposés et le développement psychique des enfants. Les élèves en effet construisent des savoirs provisoires, progressivement requestionnés ; apprendre c’est opérer des tâtonnements, des bouillonnements adaptés à nos modes d’apprendre. Pour qu’il y ait du sens, il faut que les savoirs s’accrochent à des pratiques, à une réalité…

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

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

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

**Connaissances, compétences et systèmes d’évaluation**

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

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

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

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

**Le curriculum comme construction démocratique**.

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

Ce qui devrait impliquer pour nous une réflexion sur les expériences des dernières décennies. Quel bilan des divers types d’instances officielles ayant présidé à l’élaboration des programmes (Inspection générale, place de la recherche en éducation, CNP, HCE, CSP, débats politiques etc.) ? Quel bilan également des expériences et diverses formes de « socles communs » ? Nécessité ou non d’un document de cadrage général des contenus enseignés ? Les instances politiques doivent-elles s’en mêler ? Quels liens opérationnels entre ces cadrages généraux et la mise en musique disciplinaire et interdisciplinaire ? Quels modes d’évaluation des élèves incluant le formatif, le sommatif, le certificatif etc. ?

***Faire cohabiter logique des savoirs et des exigences éducatives : peut-on articuler, mener de front, apprentissages intellectuels et formation de la personne dans sa capacité à s’insérer dans la vie sociale ?***

Ces conceptions se heurtent évidemment à la réalité. A chaque fois que notre société est confrontée à de graves problèmes sociétaux, l’opinion publique interpelle l’école. Les politiques éducatives n’ont rien trouvé de mieux que de construire des cache-misères en fonction de l’actualité, sans réflexion sur leur compatibilité avec l’organisation des enseignements disciplinaires : éducation à toutes sortes de savoirs « transversaux », parcours divers et, plus récemment, incitation à recentrer l’éducation sur des « compétences psycho-sociales » déconnectées des disciplines et des pratiques pédagogiques quotidiennes dans et hors de la classe.

Il en résulte une grande confusion et une marginalisation de pans entiers de l’éducation, pourtant essentiels. C’est en particulier le cas de *l’éducation morale et civique, de l’esprit critique et de la recherche de vérité, de l’éducation aux médias et à l’information, de l’éducation à la sexualité et à l’égalité des genres, à la paix, à la non-violence, au débat démocratique, à l’orientation, à l’environnement etc.* c’est-à-dire à tout ce qui est vraiment important pour la jeunesse d’aujourd’hui. Des textes officiels existent mais n’établissent que très peu de lien avec les programmes disciplinaires et de ce fait ont peu d’effets. Les professeurs documentalistes sont sollicités mais leur nombre limité, leurs obligations de service et de gestion du CDI et l’absence d’espace suffisant dans l’emploi du temps limite et décourage les meilleures bonnes volontés. Sans compter que personne ne s’interroge pour savoir s’il ne faudrait pas enseigner toutes sortes de savoirs et de pratiques culturelles dont la connaissance est aujourd’hui très importante et qui restent plus ou moins à la porte du système éducatif. Le sort malheureux réservé à la technologie est très significatif d’une vision étroite de la culture dispensée par l’école, évacuant les savoirs pratiques et les références à des champs professionnels, alors qu’un tiers des bacheliers passent un bac professionnel.

L’état actuel du curriculum français semble dominé par un millefeuille de strates diverses, certaines très anciennes, d’autres aussi récentes que nos six derniers ministres de l’Education Nationale, chacun s’estimant en droit de bousculer ce que son prédécesseur a fait, sans véritable vision globale des besoins de nos élèves dans une société en pleine transformation. 

***Des attentes éducatives plus fortes qui supposent un apprentissage concret des valeurs universelles.***

Ne faudrait-il pas secouer fortement la hiérarchie des savoirs et des disciplines qui est une caractéristique poussée à l’extrême dans le système français ?

La théorie des « fondamentaux » conduit à orienter les pratiques pédagogiques vers des exercices répétitifs, des automatismes, une vision fractionnée des apprentissages, facilement planifiable d’en haut et ne nécessitant que des enseignants exécutants (voir le plan d’une séance de « pédagogie explicite » proposé par le Conseil Scientifique de l’Education nationale sous la plume de Pascal Bressoux, ou l’insistance sur la « fluence » en matière de lecture alors que c’est l’accès au sens qui pose le plus de problème).

L’absence de réflexion sur les besoins éducatifs de tous les jeunes aujourd’hui et donc sur les finalités de l’école participe d’une sorte de naturalisation du système comme une référence intangible. Ce principe, poussé aujourd’hui à l’extrême, conduit à n’envisager d’enseigner essentiellement que le français et les mathématiques aux élèves en difficulté, regroupés dans des classes différenciées.

Pour se connaître, il faut s’éprouver. Et pour s’éprouver il faut faire, il faut réaliser quelque chose, il faut communiquer, chercher, lire et rédiger toutes sortes d’écrits. Notre éducation repose trop exclusivement sur le discursif et le déductif et insuffisamment sur l’inductif et les « arts du faire ». Ne faudrait-il pas donner une vraie place pédagogique aux réalisations individuelles et collectives et aux écrits de travail, en même temps que doivent se travailler les œuvres et les concepts les plus au coeur des différents domaines disciplinaires ? Sortir les élèves de la passivité, les placer le plus souvent possible devant des défis qui les amènent à agir, à construire, à proposer, à écrire, à engager le débat, à chercher, à aller au bout d’une démarche, c’est aider les élèves à se connaître et à réaliser aussi que chacun a besoin des autres. Ce serait aussi le moyen de travailler les vraies questions éducatives dans le temps même des apprentissages.

Le débat français sur l’école se polarise entre les défenseurs d’un modèle d’éducation fondé sur la prééminence de savoirs académiques, relativement distants des grands défis du monde contemporain, et les défenseurs de savoirs dont les référents essentiels se trouvent dans les pratiques sociales, par définition plus ou moins éloignées des découpages disciplinaires scolaires. Cette vision de l’école se double de deux conceptions antagonistes de l’acte d’enseignement opposant démarche transmissive du savoir du maître à l’élève et démarche active reposant sur l’engagement des élèves dans le processus de résolution de problèmes. Ces dilemmes se retrouvent de façon plus ou moins aigüe dans de nombreux systèmes éducatifs. Ils s’appuient souvent sur un esprit de système qui ne permet pas de dépasser ces oppositions caricaturales. Les organismes internationaux comme l’OMS, l’UNESCO ou l’UNICEF agissent pour que les systèmes éducatifs se recentrent davantage sur les compétences et les « live skills ». Mais ce n'est pas sans arrières pensées : il s’agit souvent de substituer des pseudo compétences de directeur des ressources humaines aux savoirs et aux vertus morales ; Pour les théoriciens de ces « compétences » il s’agit moins d’introduire l’individu aux interactions sociales par la compréhension profonde des exigences de la vie collective, que de penser le social comme découlant de la seule épreuve et responsabilité du comportement individuel. Cependant la méfiance que suscite ces compétences psycho-sociales ne doit pas conduire à nier l’importance d’une formation à la vie sociale et d’une formation éthique de la personne. Elle ne saurait se résumer à la connaissance des institutions de la République. Les nouveaux programmes d’EMC (3ème version depuis 2015) noient le poisson, en mettant la citoyenneté dans tout... et tout dans la citoyenneté : EMI, éducation au développement durable, civilité, relations aux autres, droit de vote, éducation à la sexualité, etc. Sans oublier les compétences psycho-sociales non définies.

La prolifération des « éducations à… » apparaît aussi comme le pendant ou la conséquence d’une généralisation de « l’approche par compétences » introduite dans les disciplines scolaires elles-mêmes, dont on peut se demander en quoi elle pourrait rapprocher les disciplines académiques de la vie sociale. L’expérience montre au contraire que les compétences en question et leur fractionnement ont plutôt tendance à opacifier le sens des savoirs. La fragmentation des notions disciplinaires, loin de rapprocher les élèves des usages de la science et du sens des concepts, ont tendance à les en éloigner, car les compétences visées restent internes à la discipline elle-même.

Pour sortir de ces deux registres qui s’ignorent, il faudrait croiser systématiquement une logique de besoin, d’expériences et de problèmes auxquels les élèves sont et seront confrontés, avec une logique d’apprentissages disciplinaires construits, rendant enseignables des connaissances et des capacités qui transforment et rendent le sujet conscient de ses pouvoirs de réflexion et d’action. Ce croisement de deux perspectives complémentaires permettrait peut-être de réintégrer toutes les formes d’éducation à… dans une dynamique d’apprentissages disciplinaires qui sachent aussi s’appuyer sur le réel des questions contemporaines, les documenter et augmenter la conscience de leur complexité comme de leur importance.

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

***Qui peut s’arroger le droit de changer contenus et structures du système éducatif ?***

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

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

1. Rapport Fauroux en 1996, rapport du grand débat de Claude Thélot de 2003, Compétences-clés de l’Union Européenne, Premier socle commun de 2005, discours de Jean-Michel Blanquer et de ses successeurs… [↑](#footnote-ref-1)