

Contribution complémentaire au débat 2017-2027

« Quelles priorités éducatives ? »

Roger-François Gauthier & Agnès Florin

Cette note vient compléter notre contribution orale au débat organisé par France Stratégie le 13 juin 2016 sur le site universitaire de Gennevilliers, elle-même fondée sur le rapport que nous avons rédigé pour Terra Nova :

Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative :

<http://tnova.fr/rapports/que-doit-on-apprendre-a-l-ecole-savoirs-scolaires-et-politique-educative>

Elle vise à expliciter quatre points :

- 1. Sortir du culte des fondamentaux
- 2. Evolutions des contenus et évolutions identitaires souhaitées des professeurs
- 3. Contenus enseignés et nécessité de repenser le rapport national/local/mondial
- 4. Repenser l'orientation : passer de « orienter (quelqu'un) » à « s'orienter ».

1. Sortir du culte des fondamentaux...

Ceux qui se réclament de « fondamentaux » en matière d'éducation ont souvent en tête des choses tout à fait dignes d'intérêt.

Mais on doit réfléchir à cette notion pour l'extraire d'une approche coupable par son simplisme.

On désigne souvent des choses différentes quand on parle de fondamentaux :

- Désigne-t-on des savoirs **indispensables** à tous, quels que soient les moyens de les acquérir ?
- Désigne-t-on des savoirs à acquérir « **en premier lieu** », dans l'histoire d'une scolarité ?
- Des savoirs définis par une **liste qu'on croit aller de soi** et souvent représentée par la triade « lire, écrire, compter », ou ramenés à deux disciplines : le français et les mathématiques.

C'est sur les trois questions qu'il faut réfléchir si on veut savoir de quoi on parle.

- A) **S'agit-il des indispensables ?** Si oui, alors on se met exactement dans la logique de ceux qui ont tenté de définir justement un « socle commun des indispensables » à acquérir avant l'âge de 16 ans.

Simplement, ils ont dû admettre que ce qui était indispensable incluait aussi bien des aspects de développement de la personne, d'apprentissage des méthodes, de développement d'un goût pour les œuvres humaines, d'un début de capacité critique, d'un savoir-vivre ensemble, de la maîtrise d'opérations de base dans différents domaines, de la maîtrise de quelques langages, parmi lesquels bien sûr la langue française, dans tous ses rôles et fonctions. Jamais finalement l'intérêt pour des fondamentaux n'a été aussi fort. Simplement celui qui en fait une description trop simple dont il s'imagine qu'elle ressemblerait à la description faite à d'autres époques pêche en s'illusionnant.

B) **S'agit-il de savoirs à acquérir « en premier lieu »**, on parle là d'une question plus délicate et qui doit largement être renvoyée aux praticiens : qu'est-ce qui convient à tel âge ? qu'est-ce qui, à l'intérieur des indispensables, est indispensable pour acquérir les indispensables ? Et là, on peut discuter, mais cela semble moins « fondamental » d'en décider au plan politique. Il est peut-être préférable d'écouter les praticiens, professeurs des écoles et spécialistes de psychologie du développement.

C) **S'agit-il plus spécifiquement de lire, écrire, compter** (les trois « R » en anglais, Reading, wRiting, aRithmetics) ? Alors la réflexion doit aller plus avant :

- En effet la liste est d'abord terriblement incomplète : « tiens, parler, cela n'a pas d'intérêt fondamental ? » ; « tiens, apprendre à vivre avec autrui cela n'a rien de fondamental ? », ou encore : « tiens, apprendre à travailler, cela ne doit-il pas être par définition antérieur au travail ? ».

- Ensuite elle renvoie à une tendance française qui interroge : parmi les pays de l'OCDE, la France assure en effet beaucoup plus d'heures de cours¹, à l'école primaire (864h par an ; moyenne OCDE : 804h) et encore davantage au collège (960h annuelles ; moyenne OCDE : 916h), mais consacre un pourcentage de l'horaire scolaire plus important qu'ailleurs à des fondamentaux spécifiquement définis : lecture-production écrite-littérature (37% des heures d'instruction en France en primaire ; moyenne OCDE : 22%) et mathématiques : 21% des heures d'instruction en France, pour 15% en moyenne dans l'OCDE. Au total, ces « fondamentaux »-là représentent 58% du temps d'instruction en primaire en France, pour 37% en moyenne dans l'OCDE.

Pour autant, le niveau moyen des performances scolaires des élèves français est médiocre et n'évolue pas favorablement, voire même a régressé en fin de primaire (PIRLS) entre 2001 et 2011, ou à PISA entre 2003 et 2012, avec beaucoup plus d'élèves en difficulté. On voit donc qu'il ne suffit pas de consacrer plus de la moitié des heures d'enseignement à ces « fondamentaux » pour avoir un bon niveau moyen de performances scolaires.

En insistant tellement sur ces fondamentaux-là, on relègue au second plan ce qui ne relève pas de la littératie ou des mathématiques : ce déséquilibre sera peu sensible pour les enfants de familles favorisées qui veillent davantage au développement des compétences culturelles. Il pénalisera fortement les autres : en les saturant de ces apprentissages-là. Certes il y a des apprentissages pour lesquels il faut viser une automatisation (les opérations arithmétiques, par exemple, ou des règles d'écriture ou d'orthographe) qui décharge l'esprit pour d'autres tâches plus intéressantes, mais des enfants trop exposés à ces seuls apprentissages n'en voient pas le sens, se démotivent, tout en ne bénéficiant pas des entrées culturelles qui montrent l'intérêt d'apprendre.

¹ OCDE (2015). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'éducation*. <http://www.oecd.org/fr/edu/regards-sur-l-education-19991495.htm>

Et il semble que la mise en place de la réforme des rythmes scolaires ait encore accentué cette focalisation sur le français et les mathématiques qui se repositionnent majoritairement sur les cinq matinées² : en moyenne, le temps d'enseignement en français a augmenté de 10 mn depuis la réforme et celui des mathématiques de 20 mn, au détriment du temps consacré à l'éducation physique et sportive (1h de moins que l'horaire officiel), des sciences et des activités artistiques (30 mn de moins que l'horaire officiel). « Les sciences, les arts et surtout l'éducation physique apparaissent, un peu plus encore qu'auparavant, en danger », résume l'auteur du rapport.

2. Les rapports entre les évolutions souhaitées des programmes et

Les évolutions identitaires souhaitables des professeurs

Les enseignants sont en France non seulement recrutés, mais modelés par l'Etat. L'Etat a décidé, il y a plusieurs décennies et une fois pour toutes, qu'il avait besoin, par exemple dans le second degré, de professeurs recrutés en fonction de concours dessinés pour répondre à la conception des savoirs scolaires qui était dominante : **essentiellement constitués de connaissances académiques et répartis entre une quinzaine de disciplines étanches**. Ces disciplines ainsi conçues constituent une large part de l'identité professionnelle des professeurs (en France, on est davantage « professeur de mathématiques » que « professeur », et l'adhésion à un établissement déterminé est plus faible qu'ailleurs).

Or les évolutions en cours, dont il est question par ailleurs³, ne peuvent pas se satisfaire de cet état des choses. Et cela de deux façons et pour des motifs qui doivent être soulignés :

1°) L'identité et la formation disciplinaire des professeurs ne sont plus suffisantes. Nous n'allons pas seulement dire que leur « formation pédagogique est insuffisante », comme on le répète depuis vingt ans, mais que les savoirs disciplinaires tels que les concours les formatent et les sanctionnent ne suffisent pas à ce qui est attendu des enseignants aujourd'hui, à savoir « aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde » (*Charte des programmes*). Non seulement **l'approche de leur discipline par les professeurs doit être plus distanciée** (épistémologie, histoire), mais la question doit être posée, comme l'Etat le fait depuis longtemps pour tous ses autres fonctionnaires, **de leur culture générale**. Le travail commun entre professeurs de différentes disciplines a besoin de ce terrain lui aussi commun, surtout pour conduire les élèves à la maîtrise d'un socle de culture commune dont on comprendrait mal qu'ils ne le maîtrisassent pas eux-mêmes. Leur capacité, pour chaque champ disciplinaire, à jouer un rôle dans les débats sociaux, épistémiques et moraux que l'école doit porter, est essentielle.

2°) **Le métier de professeur à l'époque contemporaine est différent de celui qu'il était lorsque l'enseignement disciplinaire était réservé aux couches sociales privilégiées (le secondaire)** : la diversification des publics est une réalité qui implique de la part des enseignants une pédagogie moins uniforme. Variant, bien entendu au service des objectifs nationaux et dans le cadre du curriculum national, en fonction des lieux, des élèves, des ressources locales (musées, cultures locales, centres scientifiques, entreprises, collectivités locales), des projets des établissements.

² Mégard, M. (2015). L'efficacité pédagogique de la réforme des rythmes scolaires. Rapport de l'Inspection générale de l'éducation Nationale n°2015-042.

³ <http://tnova.fr/rapports/que-doit-on-apprendre-a-l-ecole-savoirs-scolaires-et-politique-educative>

L'Etat doit reconnaître que le travail des enseignants a changé et en tirer les conséquences :

- ils ne sont plus des spécialistes d'une discipline qui appliquent des programmes nationaux de façon uniforme, mais des **professionnels spécialistes à la fois d'un champ des savoirs et de la différenciation des pédagogies, ce qui nécessiterait la maîtrise de démarches de recherche ;**

- ils ont besoin de plus de **temps et d'espace pour se former, pour coopérer avec les autres, pour agir dans le cadre complexe d'un établissement** : ce doit être reconnu dans un changement du mode de calcul d'un service dont l'heure de cours ne peut plus être l'unité de compte. Ce changement de perspective doit se traduire dans le modèle de formation des enseignants pour abandonner le modèle français dit « successif » (formation d'abord spécialisée dans une discipline, puis professionnelle, car il faut rejeter cette opposition binaire), et passer à un modèle intégré en cinq années, donnant une place équivalente à la formation de culture générale, à la formation dans un champ déterminé des savoirs (en y intégrant la formation épistémologique correspondante) et à la formation professionnelle (en y intégrant les aspects théoriques et la formation pratique).

3. Sur les rapports entre l'organisation générale des pouvoirs en matière d'éducation et

La question des programmes et contenus d'enseignement

On décrit souvent les questions d'organisation des pouvoirs en matière d'éducation en faisant observer combien, malgré des velléités de décentralisation, on reste dans un cadre de **mise en œuvre descendante**.

La question a également son sens en ce qui concerne les programmes et contenus d'enseignement :

1°) La mise en œuvre locale des programmes à reconnaître comme un lieu d'autonomie et un moyen d'amélioration

Les programmes français viennent, au moins pour la scolarité obligatoire, de connaître des évolutions importantes dans leur fond et leur forme (inscription dans le cadre d'un socle commun, rédaction par cycles de trois ans). Ils n'en ont pas connu dans l'idée qu'ils portent de leurs modalités de mise en œuvre : là où on avait antérieurement un grand nombre de programmes éclatés, on a maintenant certes un curriculum plus cohérent, mais **on n'a pas échappé, en plus de ce curriculum, à ce que l'Etat juge utile d'écrire dans le détail les différents programmes**. La norme nationale n'a paradoxalement jamais été aussi forte ni ... épaisse !

Les marges de manœuvres éventuellement laissées aux enseignants sont mal reçues par certaines de leurs organisations syndicales qui demandent à l'institution de dicter la norme dans le détail.

Or ce dogme de l'enseignement uniforme est depuis longtemps une fiction qui recouvre beaucoup d'hypocrisie : on n'enseigne pas les mêmes choses dans tous les collèges.

L'accepter serait permettre de faire au grand jour un travail sur les variances et les modalités de leur régulation.

La plupart des pays font en revanche de ce qu'ils appellent le « **curriculum local** » le moyen principal de la créativité collective des professeurs et de l'amélioration de l'enseignement dans la diversité des situations. L'inspection se voyant confier un rôle de régulation.

2°) Le jeu local/national à l'échelle du monde

L'objection soulevée par les opposants à cette idée d'une officialisation de l'adaptation des programmes aux situations locales vient essentiellement de la crainte d'une « dé-nationalisation » des programmes, et, du même coup, de la fin de l'école républicaine définie comme uniforme et centralisée.

Il semble pertinent d'élargir la question, en faisant remarquer que, dans la plupart des pays du monde, la question est posée de façon souvent plus explicite de **ce qui dans la formation des élèves doit relever du niveau national** et porter des connaissances qui correspondent à ce niveau, **de ce qui doit être défini dans un cadre désormais régional (au sens de régions du monde) ou même mondial**, et de ce qui gagne à **présenter des références locales**, de l'ordre du petit territoire correspondant à un certain type de rapport à la nature ou au monde.

Les programmes français devraient être à la hauteur de ces questions entre « global, national et local » et rechercher un équilibre entre elles. A défaut, le niveau national (culture nationale, histoire nationale, langue nationale...) demeure, pour des motifs historiques qu'il faudrait reconsidérer, trop prééminent, ce qui à la fois prive les élèves d'une ouverture large aux cultures du monde et ne facilite pas les liens entre savoirs scolaires et expériences de l'environnement proche.

4. La question de « l'orientation » à l'école en France

Changer les têtes : passer de « orienter » à « s'orienter »

Question première au sein d'une société : à quel âge et comment organise-t-elle, ou n'organise-t-elle pas la répartition des jeunes entre les différentes fonctions professionnelles.

En France l'école a pris une fonction forte en cette matière, puisque les diplômes auxquels elle prépare, du brevet des collèges au CAP, au doctorat, au diplôme d'ingénieur ou aux BTS jouent un rôle dans cette répartition.

On peut donc imaginer un jeu relativement ouvert où une société comme la société française juge que les gens peuvent « concourir » pour ces divers diplômes...

Or ce n'est pas du tout ce qui se passe : en effet, l'Etat, par son système d'éducation, non seulement organise des formations diversifiées correspondant à la diversité des diplômes, mais il estime qu'il peut lui-même décider à la place des élèves, des jeunes, des personnes, quelles études ils doivent suivre.

L'Etat décide, en fin de classe de troisième, en fin de classe de seconde, et donc réalise lui-même la répartition.

L'école française n'est pas la seule où des « décisions d'orientation » -ou leur équivalent- sont prises par l'institution, le cas échéant contre la volonté des familles ou des enfants : c'est bien sûr le cas de tous les systèmes à orientation précoce (entre 10 et 12 ans) comme ceux des pays

de tradition scolaire germanique. Mais dans les cas où la répartition des élèves entre des voies différentes vient seulement vers 15 ou 16 ans, il est rare que l'orientation soit autoritaire et, comme c'est le cas en France, envoie certains élèves, d'une façon qui n'est pas marginale, notamment pour ceux de milieux populaires, dans une voie d'études dont ils ne veulent pas (en général la voie professionnelle) et/ou, à l'intérieur de cette voie, vers des spécialités professionnelles qu'ils n'ont pas choisies. Là encore, il est possible de nuancer en précisant :

- Qu'un rapport efficace à installer entre un élève et des savoirs ne peut l'être sur le mode de la contrainte ;
- Que l'idée qu'un « jugement » porté par un conseil de classe puisse décider de la destinée d'une personne doit être discutée, en ce que ce jugement est en général par défaut : la voie professionnelle est considérée comme une réponse à un certain nombre de carences, notamment dans les disciplines d'enseignement général du collège, ce qui est une dévalorisation de fait de l'orientation professionnelle. Cette idée est confirmée mois après mois chez les élèves de troisième qu'on « menace » justement d'une telle orientation. **Des dizaines de milliers d'enfants chaque année vont en lycée professionnel par défaut, contre leur gré, et en outre dans des filières professionnelles qui ne sont pas celles qu'ils auraient choisies, s'ils avaient accepté cette voie. Et les enfants de milieux populaires sont les moins bien armés face à cette orientation. Le décrochage se nourrit ainsi.**

Là encore, la comparaison internationale peut aider à imaginer autre chose : le système italien, qui a créé le collège pour tous en 1962, soit 13 ans avant la France, l'a fait en laissant aux élèves toute liberté de choix à l'issue du collège entre les différents types d'études proposés. Quitte, comme cela existe, à s'en donner les moyens, en apportant à l'élève l'information nécessaire sur la possibilité de choisir un complément qui l'aidera dans son projet, par exemple un stage de vacances, un tutorat efficace, etc. Faut-il refuser à un élève les études qu'il désire mener, ou bien adapter fortement la période d'entrée dans ces études (y compris avec une préparation pendant l'été) pour qu'il se sente conforté dans son espoir d'y réussir ?

Le problème de l'orientation en France vient du fait que les Français ont intégré de façon profonde le fait que le verbe « orienter » est un verbe transitif : on « oriente » quelqu'un.

Il s'agit au fond de passer de

« **l'Etat – l'établissement, le conseil de classe, etc.- oriente les élèves** », c'est-à-dire prétend influencer sur leur avenir, avec presque une capacité à le prédire

à

« **l'Etat donne aux élèves toute l'aide possible pour les aider à s'orienter** ».

Ce qui voudrait dire :

- **Garantir à tous, absolument, le « socle commun de connaissances, compétences et culture », la culture commune qui permet l'équipement de base de la personne, mais aussi pour des études et pour une formation professionnelle.**

- **Laisser à la suite de cela les élèves choisir leur « orientation », ce choix ayant une fonction de responsabilisation, et correspondant en outre à une liberté fondamentale jusqu'ici refusée ;**
- **Inventer des études après la scolarité obligatoire, en lycée, qui offrent aussi une souplesse entre différents types de choix (au lieu de filières cloisonnées dans lesquelles les élèves « sont orientés » autoritairement).**