

Bernard Collot, Christian Drevet, Philippe Lamy,
Laurent Ott, Philippe Ruelen

Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant

Proposition de réforme par des praticiens de l'école

Les Auteurs

Bernard Collot : Instituteur en classe unique, auteur de “ *Une école du 3ème type ou la pédagogie de la mouche* ” éd. L’Harmattan, co-fondateur de l’Association Européenne pour la Défense d’une Education de Proximité (Sétubal).

Christian Drevet : Instituteur en classe unique, Directeur des Centres de Recherches des Petites Structures et de la Communication, co-fondateur de la Fédération Nationale de l’Ecole Rurale.

Laurent Ott : Directeur d’école de banlieue, docteur en philosophie, co-fondateur de Association INTERMEDES/ Maison Robinson, auteur de “ *Enfants seuls* ” éd Dunod, “ *L’école au piquet* ” éd Albin Michel.

Philippe Lamy : Instituteur, école de banlieue, Président du Groupe Parisien de l’Ecole Moderne et délégué de l’Institut Coopératif de l’Ecole Moderne.

Philippe Ruelen : Directeur d’école rurale, délégué des Centres de Recherches des Petites Structures et de la Communication..

Avec la participation de longue date et l’appui de :

Catherine Chabrun : Professeur des écoles, école de banlieue, secrétaire de l’Institut Coopératif de l’Ecole Moderne.

Bruce Demaugé-Bost : Professeur des écoles en banlieue, Groupe Lyonnais de l’Ecole Moderne.

Frédéric Gautereau : Instituteur école rurale, président des CEMEA Poitou-Charentes, co-fondateur de la Fédération Nationale de l’Ecole Rurale, membre d’un jury d’entrée à l’IUFM, élu municipal.

Paul Le Bohec : Compagnon de Célestin Freinet, instituteur dans une école ordinaire, auteur de “ *Le texte libre mathématique* ” éd Odilon, “ *La méthode naturelle d’apprentissage d’écriture* ” éd ICEM, “ *Le texte libre... libre* ”, “ *Rémi à la conquête du langage* ”, éd Odilon

Jean-Noël Manouba : Professeur des écoles.

Préambule

Dans toutes les contributions, propositions qui ont abouti chaque fois à une réforme, il y a toujours eu un grand absent : les praticiens, qui quotidiennement ont à se débrouiller dans le cadre mis en place et à limiter autant que faire se peut les dégâts pour celui qui est quand même l'objet final de ces transactions : l'enfant.

Nous ne prétendons pas représenter l'ensemble du monde enseignant. Mais nous représentons toutes celles et ceux qui depuis un siècle ont montré dans leurs pratiques qu'une autre approche de l'acte éducatif et de l'école était possible. Des milliers d'enseignants qui n'ont pas accepté que des enfants soient condamnés par simple application des habitudes et des croyances. Des milliers d'enseignants qui n'ont pas hésité à faire autrement, bien que les systèmes dans lesquels ils opéraient n'aient pas été faits pour cela. Des milliers d'enseignants qui ont dépassé la facilité de leur statut de fonctionnaire, pour consacrer une bonne partie de leur vie personnelle à faire de l'école un lieu de chance et d'épanouissement pour tous.

Les incompatibilités du système éducatif

L'école a été bâtie sur le modèle du seul système structuré qui existait avant elle : celui des Jésuites à la fin du XVI^{ème} siècle. On décrivait un contenu dans un référentiel, ce qui permettait, en excluant les élèves lorsqu'ils ne *suivaient* pas l'enseignement dans la classe, de rendre homogène le niveau des élèves.

De Platon à Rousseau en passant par Montaigne, Comenius et quelques autres, des penseurs s'étaient préoccupé d'éducation mais leurs propos tenaient plus de la philosophie voire de l'idéologie ou de l'utopie que de la connaissance des processus d'apprentissages. Il n'existait pas véritablement de travaux ou d'expériences sur lesquels on aurait pu s'appuyer. Le système scolaire a ainsi été bâti sur des représentations datant de la fin du Moyen Age.

Entre l'édification du système éducatif et nos jours il y a eu les immenses progrès de la connaissance du fonctionnement neuronale.

Depuis les années 60 et surtout 70, l'Education Nationale a tenté de tenir compte de tous ces nouveaux apports.

Pourtant le système éducatif est resté une sorte de chaîne industrielle, alimentée par un programme, découpée par des maillons (classes), régulée par des contrôles de conformité (tests, examens), devant aboutir à un produit final (le baccalauréat). Dans cette organisation, on ne peut éviter la recherche de filières où orienter les " déchets " produits, ceux qui ne peuvent plus être absorbés par la chaîne. L'on parle alors de " revaloriser " telle ou telle filière ce qui revient à en chercher désespérément un sens acceptable.

Retour sur quelques réformes....

1 - Le tiers-temps pédagogique.

L'activité devenait plus importante que la réalisation d'un référentiel. Mieux (ou pire !) il était admis qu'il y avait interaction entre le " temps " des apprentissages fondamentaux et les " temps " de l'éveil et de l'éducation corporelle. L'école prenait ainsi en compte les apports des sciences de l'homme.

Cela supposait une transformation profonde des représentations des enseignants et de leurs pratiques ainsi qu'une transformation de la logique tayloriste et structurelle du système. Or les enseignants, tout comme l'administration, se sont contentés d'appliquer ou de faire appliquer, ces nouvelles instructions dans la même logique. D'une façon générale cela s'est traduit par une concentration le matin des disciplines fondamentales (lecture, orthographe, grammaire, calcul) alimentées par le programme.

L'habitude de se préoccuper (parce que c'est sur cela que l'on était jugé) des traces de la réalisation d'un programme (c'est lui que doivent réaliser les chaînes scolaires) et non des processus d'apprentissage, a amené une floraison de splendides exposés affichés dans les conférences pédagogiques, manifestement faits par les quelques bons élèves et surtout l'enseignant, les autres s'étant contentés de quelques coloriages ou découpages. Du coup, à l'encontre de ce qu'elles visaient, les disciplines d'éveil ont surtout favorisé ceux qui disposaient déjà des compétences puisque l'important était la qualité de la réalisation et non les processus dans lesquels chacun aurait pu être impliqués. Ceci a conduit à creuser l'écart entre les élèves.

2 - Les maths modernes

Les fiches de patates ont remplacé les fiches problèmes et ont été distribuées collectivement de la même façon standardisée. On ne peut même pas le reprocher aux enseignants.

Or cette vraie réforme s'appuyait sur une réalité : les mathématiques ne peuvent pas être comprises comme de simples notions à acquérir mais comme un **langage** qui fait rentrer dans d'autres représentations du monde des objets. Elle prenait en compte le fait que l'entrée dans ce langage artificiel était difficile, complexe et qu'il demandait une autre approche que celle de l'apprentissage de notions.

Ce faisant, on induisait que, comme pour le langage oral à la maison, l'enfant allait être placé dans les conditions du tâtonnement, de la provocation, du plaisir et des rythmes et processus différents pour chacun. L'incompatibilité avec l'organisation rigide, standardisée, contrôlée et compartimentée du système était absolue.

3 - La pédagogie de groupe

Elle relevait elle aussi d'un constat des sciences cognitives ou tout simplement du bon sens : la nécessité de l'interaction et de l'interrelation dans la construction des apprentissages.

Combien d'enseignants ont raconté les trésors d'ingéniosité, de patience, d'énergie qui étaient nécessaires pour réaliser ces moments de travail en groupe, le temps passé à pousser les tables, rassembler et répartir le matériel, maintenir tout le monde assis parce qu'il n'y avait pas la place de bouger, pratiquement empêcher de parler parce que dans un espace exigu et unique le bruit devient vite insupportable (ce qui est le comble pour des travaux de groupe !), calmer tout son monde excité par les conditions même dans lesquelles cela se passait... puis tout remettre en ordre pour le retour à la norme habituelle !

4 - L'introduction des technologies modernes

Il était difficile de les considérer comme de simples outils similaires à des crayons billes, utilisables dans de multiples situations, quand seules les propositions collectives du maître ou des manuels régente l'activité..

5 - Les BCD/CDI

On ne s'est pas posé le problème de ce qui allait vraiment permettre leur utilisation ou de ce qui l'empêchait.

L'utilisation des BCD/CDI s'opère de la même façon annexe que celle du matériel informatique : l'accès s'y fait soit de temps en temps collectivement.

L'impact éducatif qu'aurait pu avoir la création des BCD/CDI et des documentalistes s'est heurté mécaniquement à un système qui ne pouvait pas l'intégrer sans dysfonctionner immédiatement.

6 - La pédagogie différenciée

Lorsque l'on a été conscient qu'il était impossible qu'un ensemble d'enfants acquière de façon similaire et simultanément la même connaissance ou la même compétence, il a été prôné la pédagogie différenciée.

La pédagogie différenciée n'homogénéise pas les niveaux mais permet à contrario la diversité la plus grande des processus et des avancées de chaque enfant.

Or on demande à l'enseignement primaire de tenir compte des différences entre chaque individu y entrant, mais pour rendre l'ensemble homogène à sa sortie (collège).

7 - La suppression du redoublement

Statistiques à l'appui, on s'était bien aperçu que le redoublement d'une classe n'aboutissait pas aux effets escomptés. D'où la suppression préconisée du redoublement... qui n'a pas eu plus d'effets ! Insufflée dans un système tayloriste, il ne pouvait en être autrement.

Si, à un stade quelconque d'une chaîne, une pièce est mal boulonnée ou défectueuse, au stade suivant ou bien les opérations ne pourront pas être exécutées, ou bien la pièce sera encore plus défectueuse. La refaire passer au stade précédent, d'une part va encombrer la chaîne et l'engorger, d'autre part va lui faire subir les mêmes opérations qui l'ont rendue défectueuse (elle a alors toutes les chances de le rester !).

L'enfant qui devait subir une année de plus la reproduction identique de ce qui l'avait amené en difficulté avait peu de chances d'en ressortir dans un meilleur état.

Il n'était pas mieux loti à passer dans la classe suivante où l'action collective, pour être efficace, requerrait de chaque élève un bagage identique que lui ne possédait pas. Dans les deux cas, il grevait le travail des opérateurs (enseignants) et gênait la marche collective. La structure et la logique du système éducatif rendent insoluble toute prise en compte de la différence.

8 - Les cycles

Ils ont bien été créés (et pas seulement en France) à la suite du constat de la différence incontournable des processus et des rythmes d'apprentissage de chacun. En terme de chaîne éducative, cela a consisté à allonger le temps de chaque maillon. On ne peut pas conduire tout le monde au même niveau en un an, alors donnons-nous trois ans.

Chacun sait et peut constater que plus de dix ans après, cette réforme n'est toujours pas mise en œuvre. Même le Ministre de l'Éducation Nationale continue de parler de CP, CE1... et même de redoublement d'un CP... qui officiellement n'existe plus !

Cette réforme supposait que chaque enfant, sur une période continue de trois ans, allait pouvoir développer des processus suivant des rythmes différents. Elle ouvrait donc la voie à une transformation structurelle d'au moins la période couverte par un cycle. Elle laissait même une relative liberté aux enseignants pour inventer de nouveaux modes d'organisation scolaire. Mais il eut fallu modifier quelque peu la mécanique tayloriste qui régentait tout le système. Or on a continué à lier chaque enseignant à une classe d'un cycle jusque dans ses demandes de mutation, à l'évaluer solitairement (inspections), à répartir les enfants suivant les âges... Jusque dans les locaux scolaires qui constituent depuis un siècle une série de cases cloisonnées et isolées les unes des autres.

Dans cette réforme, qui cherche à prendre en compte les connaissances que l'on a maintenant de la cognition, qui semble même relever du simple bon sens, on se heurte encore à l'incompatibilité du système. On admet l'hétérogénéité à l'entrée du premier cycle à condition d'arriver à une relative homogénéité à l'entrée du cycle suivant. Cette homogénéité doit ensuite absolument être atteinte pour entrer dans le cycle du collège auquel on ne veut pas toucher. Comme si les différences de rythmes et de processus n'étaient pas inhérentes à la personne humaine, comme si elles pouvaient être gommées pour que le système fonctionne !

9 - Les devoirs à la maison

Nous terminerons ce tour d'horizon sommaire, malheureusement pas exhaustif, par une interdiction qui date de 1956 et qui n'a jamais été respectée. Depuis longtemps il a été constaté que les devoirs à la maison étaient inutiles voire nocifs. Nous ne reviendrons pas sur les raisons de ce point de vue qui n'ont jamais été démenties. Il est pour le moins curieux qu'une instruction qui ne remettait en cause ni la pédagogie, ni l'approche éducative n'ait été ainsi pendant plus d'un demi-siècle ni appliquée par la majorité des enseignants, ni faite appliquer par l'administration.

Dire que les devoirs sont inutiles, c'est aussi égratigner la croyance sur laquelle est fondé le système scolaire : c'est par des batteries d'exercices préparées pédagogiquement (nous n'osons pas dire scientifiquement puisque l'apport des scientifiques est systématiquement nié) que se construisent tous les apprentissages et que s'acquièrent toutes les connaissances requises par les programmes. C'est par l'induction et la répétition qu'ils s'ancrent. Les prolonger à la maison ne peut être que bénéfique. Constater et avouer que c'est faux, c'est ouvrir la porte à une remise en question des fondements sur lesquels le système s'est bâti.

En dehors de son absurdité et de ses conséquences, ce fait apparemment anodin est significatif de l'impasse dans laquelle se sont fourrées toutes les tentatives de réformes : aucune n'est possible si ne sont pas simultanément remis en cause les fondements de l'acte éducatif et le système sur lesquels il est bâti.

Quoique l'on puisse dire, de quelque mal qu'on puisse l'accuser, l'enseignement primaire, malgré l'immuabilité de la structure et de la logique éducative dans lesquelles chaque enseignant doit travailler, en faisant évoluer ses pratiques, en prenant en compte de nombreux nouveaux paramètres, a bien fait progresser l'ensemble des enfants qui lui étaient confiés. Si, autrefois, pas plus de 10 % franchissait la barrière du cours complémentaire ou du collège en étant conforme aux attentes et pratiques des professeurs, ce pourcentage a notablement progressé. Même si nous n'en sommes qu'aux balbutiements des cycles, peu à peu, à travers le nouveau regard qu'ils véhiculent, l'enfant commence à être reconnu comme parcourant des processus différents et personnels dont on essaie de tenir compte. En revanche, les pratiques et les attentes de beaucoup de professeurs du secondaire sont toujours les mêmes ! Si l'on reste dans cette structure tayloriste archaïque du système éducatif, aussi bien dans son découpage que dans son alimentation (programmes) et que dans les pratiques collectives basées sur la matière à transmettre, il est impossible que l'école primaire " fournisse " au maillon du secondaire un effectif homogène qui lui permette de continuer de fonctionner de manière ancestrale. Il est impossible de prendre en compte la moindre des données apportées par un siècle d'avancées scientifiques.

Les points fondamentaux sur lesquels repose une réforme du système éducatif

1 – Au cœur des contradictions qui fondent l’acte éducatif dans le système scolaire

Au cours du siècle, on a tenté de déplacer la finalité de l’enseignement des contenus à transmettre vers les apprentissages des élèves. Il est apparu que l’essentiel ne consistait pas à apprendre la lecture, mais à lire et à écrire, pas à apprendre le calcul, mais à calculer. Le “ faire ” est apparu comme au moins aussi important que le “ savoir ” et est devenu le “ savoir faire ” plus que le “ savoir reproduire ”. Cette révolution conceptuelle était à la base des trois tentatives de réforme des années 70 : le tiers-temps pédagogique et les maths modernes, dont nous avons parlé, ainsi que la réforme du français. Faute de s’appuyer sur les fondements radicalement différents qu’elles supposaient, ces réformes étaient vouées à l’échec..

Peu à peu, au niveau du primaire notamment, la notion de compétences est apparue à côté de celle de connaissances.

La performance, l’action réalisée par l’élève est l’élément observable de la compétence, ce n’est pas le but à atteindre.

En découpant les performances par rapport à un produit final à obtenir (le “ niveau ” requis pour passer en 6ème) on restait dans une accumulation de pièces isolées les unes des autres quant à leur production n’ayant de sens qu’en elles-mêmes... quand on arrivait à leur donner du sens.

Les compétences restent “ transmises ” par le maître.

Le recours au concept des “ compétences ” ne permet pas de sortir de la transmission du maître à l’élève si la toute puissance du “ programme ” est maintenue comme nécessité impérative d’une part d’être exécutée, d’autre part de l’être à des moments déterminés : “ *Il faut que les compétences et connaissances soient acquises dès que le prévoient les programmes....., disent les IO de 1985, et en tenant compte des rythmes propres de chaque enfant.* ” ... ce qui nous amène à une nouvelle contradiction. On admet que les compétences ne peuvent s’acquérir que différemment dans la manière et dans le rythme par chacun. On admet donc l’hétérogénéité. Cette hétérogénéité reconnue doit pourtant aboutir à la plus parfaite homogénéité à l’entrée au collège, ce dernier continuant à fonctionner de la manière la plus tayloriste qui soit.

Compétences et connaissances restent prises comme des objets indépendants des sujets sur lesquels ils doivent être greffés.

Les Instructions officielles de 1989 tentent d’agir sur la structure. Elles placent “ *l’enfant au centre* ”, ce qui signifie que l’enseignant aide à construire les apprentissages nouveaux sur les compétences précédemment acquises. L’organisation en cycles de 3 ans doit permettre de mieux prendre en compte l’hétérogénéité. Chaque structure (école) pourra s’adapter à son terrain grâce aux projets d’école. Il s’agit cependant toujours de “ produire ” un effectif aussi homogène que possible à l’entrée de chaque cycle et surtout du collège. L’état tayloriste est desserré, mais il subsiste. L’expression “ l’enfant au centre ” n’est pas exacte. C’est le référentiel (le programme) avec son exécutant, (l’enseignant) qui sont toujours au centre, mais il est admis que l’enfant n’est plus tout à fait un objet et que l’on doit tenir compte de ce qu’il est dans ce qui est prévu de lui faire acquérir.

En 1995, une autre notion apparaît, qui nous rapproche d’une plus grande cohérence conceptuelle : les langages : “ *maîtrise des langages fondamentaux.... langages artistiques..... langage du geste et du corps...* ”. Chaque champ disciplinaire est abordé en deux parties : Une partie “ pratique du champ disciplinaire ” qui aborderait en quelque sorte le champ sous son aspect de langage, une autre partie “ compétences à atteindre ” listant des “ savoir ”, des “ savoir-faire ” et des “ savoir-être ”. L’articulation

entre les deux parties n'est jamais clairement définie.

Nous reviendrons plus loin sur cette notion de langages, qui n'est pas plus explicitée dans les instructions que précédemment ne l'était celle de compétences, et qui est pour nous le fondement non seulement de tout acte éducatif, mais de toute construction cognitive.

En 2002, " Les présents programmes renouent avec la tradition qui consistait à expliciter de manière détaillée non seulement les contenus d'enseignement arrêtés mais aussi les méthodes et l'organisation des activités susceptibles de les appliquer de manière efficace et cohérente ", " Les manuels doivent redevenir les instruments de travail qu'ils n'auraient jamais du cesser d'être.. "

A chaque enseignant de se débrouiller dans son maillon pour que la transmission s'opère par rapport à ce qui est prévu qu'il doit obtenir : " *L'enseignant sélectionne une situation de départ qui focalise la curiosité des élèves, déclenche leurs questions et leur permet d'exprimer leurs idées préalables. Il incite à une formulation précise. Il amène à sélectionner les questions qui se prêtent à un démarche constructive d'investigation débouchant sur la construction des savoir-faire, des connaissances et des repères culturels prévus par les programmes* ". Terminé l'acceptation que rythmes et approches puissent être différents suivant chaque individu. Comme le système ne peut s'y adapter, on les nie tout simplement.

Cette analyse succincte de la difficile évolution du concept éducatif au travers d'un siècle d'instructions que certain d'entre nous ont presque entièrement traversées, montre surtout que l'on ne peut pas faire l'impasse de la remise en cause à la fois du fondement théorique sur lequel s'appuie l'école (transmission des savoirs) et de la structure du système éducatif qui le permet.

2 – Une autre finalité : la construction des langages

Cette notion de langage, résultant d'une construction et non plus d'une transmission, n'a pas, on l'a vu, été vraiment explicitée.

Or, on sait maintenant que les langages sont avant tout les outils cognitifs qui permettent d'appréhender par les sens des informations, de les interpréter, de produire une représentation du monde dans lequel on vit, de s'y adapter, d'y exister, d'y évoluer, de le modifier. Ces outils étant avant tout des outils cérébraux qui se traduisent par des connexions neuronales de plus en plus complexes, l'accès aux codes sociaux normalisés (le français correct, la numération décimale...) ne devenant possible qu'au fur et à mesure de la construction cérébrale. On sait aussi que cette construction cérébrale est provoquée par l'interaction permanente de l'individu avec son environnement physique et humain.

Dans cette interaction, il développe les connexions neuronales qui vont lui permettre de saisir, d'interpréter de nouvelles informations et de les utiliser pour s'adapter et évoluer dans ce nouvel espace. Le langage est alors à la fois l'outil neurocognitif de traitement de l'information qui se développe par rétroaction (" le cerveau crée le cerveau ") et son expression.

Si on prend les langages naturels (" *ceux mis en œuvre du corps vécu et qui prolongent la puissance signifiante du corps* ", disait Popper), ils se construisent toujours par interaction avec l'environnement. Tant que je ne plonge pas dans la piscine là où je n'ai pas pieds, mon corps et mon cerveau ne peuvent traiter les nouvelles informations et je ne créerai jamais le nouveau langage corporel appelé " nage " me permettant d'évoluer dans un nouveau monde et même de me le représenter. Ils se construisent tous d'abord dans une phase exploratoire de création débridée. Si le bébé ne se ravit pas lui-même dans la production de gammes de gazouillis, s'il ne teste pas la nouvelle puissance d'un sourire, d'un pleur sur le petit monde qu'il perçoit, il ne parlera jamais. S'il n'a pas besoin de normaliser ce langage qu'il invente (comprendre et se faire comprendre), il ne parlera jamais comme il faut. Dans cette dernière phase, il aborde ce que Popper appelle les langages artificiels, qui sont des langages entièrement extériorisés mais qu'il devra intérioriser. Et tout ceci se fait dans un tâtonnement expérimental constant.

Ces langages sont les outils qui vont permettre à l'enfant d'étendre son espace, de pénétrer dans de nouveaux mondes... à condition qu'ils existent autour lui, qu'il puisse y accéder, les explorer et aller à

leur conquête.

Les langages dont l'apprentissage semble dévolu à l'école, se traduisent par le même développement ou simplement la poursuite du développement de l'outil neurocognitif. Il n'y a pas de différences. Ils donnent accès par les mêmes processus et sous les mêmes conditions à d'autres mondes créés par l'esprit humain ou à d'autres représentations du même monde. Au lieu d'être celui de la piscine, c'est celui de l'oral, de l'écrit, des mathématiques etc. Tout devient alors simple et cohérent. Toute activité (projet) nécessite des langages et peut faire pénétrer dans de multiples mondes. Les "compétences" qui sont réduites aux performances rendues possibles par le niveau de langage atteint deviennent secondaires en tant qu'objectifs mais elles servent alors de repères en ce qui concerne le niveau atteint

Dans la construction des langages, l'environnement dans lequel se trouve l'enfant et à partir duquel s'effectuent les interactions (et les stimuli) qui se traduiront par des connexions neuronales, est essentiel. L'enfant d'une famille "cultivée" se construit généralement un langage oral proche de la langue académique considérée comme l'outil universel pour accéder au monde scolaire et au patrimoine culturel. Le monde de l'écrit ne lui est pas inconnu, il le côtoiera quotidiennement. Celui d'une famille des cités se construira généralement d'abord un langage oral "beur", tout aussi complexe et performant mais lui donnant une autre représentation de l'environnement dans lequel il évolue d'abord et où l'écrit est peu présent. Un petit Tahitien développera plus facilement que d'autre un langage aquatique, sans enseignants de natation. Les musiciens et compositeurs classiques qui n'ont pas baigné au début de leur vie dans un environnement musical restent une exception. Tout langage permet d'accéder à des représentations différentes du monde qui préexistent et d'y évoluer. Et chacun construira ses langages en fonction des mondes qu'il percevra autour de lui. La recherche du sens se trouve là.

Le problème de l'école est de faire rentrer les enfants dans des mondes qui ne sont pas encore très visibles pour la plupart d'entre eux. Le monde de l'oral dans lequel ils baignent tous dès leur naissance a produit un outil cognitif (la parole) généralement très performant dont l'évolution, la normalisation (parler correctement) ne posent pas trop de problèmes à l'école. Il ne fait pas l'objet de récrimination des professeurs et on peut même être surpris de la facilité d'élocution de ces adolescents rejetés par le système scolaire quand ils sont interviewés !

L'accès aux connaissances, la réalisation de performances observables dépendront de la construction des différents langages dans lesquelles elles ont été produites. Se contenter d'affirmer que la fonction de l'école est la transmission des savoirs est vain, même si nous acceptons qu'il est raisonnable qu'une société liste un certain nombre de savoirs qui lui paraissent indispensables à son bon fonctionnement.

Ce serait plus simple si nous pouvions considérer que chaque langage se construisait indépendamment des autres. Or les scientifiques, comme certains praticiens, nous ont appris que c'est infiniment plus complexe que cela ! Il n'y aurait pas de zones cérébrales spécialisées et dédiées à l'un ou à l'autre.

La problématique de l'école et surtout de nous, enseignants, se résume en fait à ceci : aider enfants et adolescents à construire **au plus loin pour chacun** les 4 langages nécessaires à l'insertion et à la participation au monde actuel (oral, écrit, mathématique, scientifique). On pourrait penser que les autres langages, corporels, graphiques, poétiques, musicaux, artistiques... n'ont pas une nécessité sociétale vitale et pourraient n'être qu'accessoires ou ne pas faire l'objet d'une attention particulière. Or là aussi les faits et la longue expérience des praticiens démontrent qu'ils contribuent eux aussi à la construction des langages dits fondamentaux. L'épanouissement de l'enfant est parfois présenté comme une idéologie contestable, ou tout au moins une affaire de conviction. En fait, cet épanouissement est indispensable pour que l'ensemble des apprentissages s'enclenche au mieux et au plus loin.

Ces 4 langages font partie des langages artificiels, comme le dit Popper " *extériorisés, isolés du corps vécu et par le fait même séparés de la source du sens* ". C'est à dire qu'il ne suffit pas de les considérer comme un système de codes (langue, langage écrit, mathématique...) à savoir à des moments déterminés mais qu'il va falloir les **intérioriser** pour qu'ils fassent partie de soi-même. Qu'ils se traduisent par des connexions neuronales qui procurent de nouvelles possibilités, une nouvelle puissance. Tout le problème dit des apprentissages est là. Et tout notre problème d'enseignants est là.

Si la construction des langages devient la finalité pratique de l'école et en particulier de l'action des

enseignants, les données de la problématique sont profondément modifiées : l'objectif n'est plus qu'une masse d'adolescents puissent restituer simultanément à la sortie du système (baccalauréat) un catalogue de savoirs (programmes), il est que chacun ait pu développer au maximum ses possibilités langagières dans les 4 domaines admis comme indispensables. Le problème n'est plus d'atteindre tel ou tel niveau mais d'aller au plus loin dans chaque niveau. Il n'est plus la transmission des connaissances mais celui de l'accès aux connaissances.

Il est évident qu'au fur et à mesure que l'enfant développe ses langages, il acquiert des connaissances.

Les langages ne peuvent être définis comme objets d'études comme peuvent l'être des connaissances.

La construction des langages ne peut s'effectuer que selon des cheminements individuels propres à chacun. Les performances rendues possibles ou les connaissances susceptibles d'être acquises ne constituent pas des buts en elles-mêmes mais des repères sur l'état des langages individuels et non sur un état qui pourrait être collectif. Elle implique également la continuité.

La construction des langages en tant que finalité technique de l'école libère l'efficacité pédagogique. Celle-ci n'a plus à se focaliser sur des performances à atteindre collectivement à un moment donné mais sur l'évolution de chaque enfant.

Si la construction des langages ne peut se faire simultanément et de la même façon par tous, elle se fera nécessairement en interaction avec les autres puisque c'est ainsi qu'ils prennent leur sens.

En réduisant les finalités de l'école à la simple (mais complexe !) construction des langages, non seulement on met ces finalités en accord avec ce qui relève des processus d'apprentissage, on fixe un objectif tout aussi ambitieux (aller au plus loin pour tous).

Il est évident qu'assigner à l'école une finalité ainsi simplifiée va poser dans un premier temps la nécessité de remettre à plat un certain nombre de pratiques et de représentations.

Depuis très longtemps, des enseignants, parfois mais plus rarement des établissements, axent leurs pratiques avec succès sur cette notion de construction des langages. Partant du principe que les langages n'ont de sens que dans leur utilité sociale et se construisent dans l'interaction et l'interrelation avec l'environnement physique et humain, une importance très grande est accordée pour l'enclenchement et l'évolution des apprentissages au fonctionnement du groupe et à son environnement.

Dans le groupe la communication devient nécessaire pour que celui-ci existe et fasse exister chacun de ses éléments. Les langages y ont ainsi un sens. L'efficacité de cette approche n'a jamais été démentie. Ce faisant, une autre finalité de l'école est atteinte : c'est dans ces classes ou établissements que les enfants ou adolescents acquièrent des comportements que l'on peut qualifier de citoyens, c'est dans ces établissements que la violence est inexistante ou très fortement diminuée.

Si l'école n'est pas le lieu où s'effectue cette construction de l'enfant, celle-ci se réalise bien par ailleurs : la famille, le quartier, la rue...

Nous pensons, pour avoir à le démêler et à le vivre quotidiennement, qu'il n'est pas possible de réformer le système éducatif si le concept sur lequel il a été bâti n'est pas remis en question. Il ne s'agit pas de changer simplement une terminologie (connaissances, compétences, langages). Lorsque nous le fondons sur la construction des langages, nous modifions la finalité de l'acte éducatif qui se porte alors sur le sujet et non plus sur des objets à transmettre à un sujet sensé les recevoir. Ce qui n'empêche pas, le fonctionnement d'un certain nombre de classes l'a amplement démontré depuis près d'un siècle, qu'au cours de cette construction s'acquièrent et non plus se transmettent les compétences et connaissances jugées nécessaires.

3 – La question de l'hétérogénéité

Bon nombre d'études plus ou moins récentes nous indiquent que *“ les étapes du développement moteur et psychique se succèdent grosso modo dans le même ordre chez tous les enfants. Mais l'âge d'apparition de telle ou telle caractéristique, capacité, compétence peut varier beaucoup plus qu'on ne le croit. (...)*

On se fie à une moyenne, en oubliant que dans une population normale, un grand nombre d'individus s'éloigne de cette moyenne dans un sens comme dans l'autre. (...) Ces décalages, (...) peuvent atteindre deux et même trois ans chez des individus normaux. »¹

Dans le même ordre d'idée, il faut admettre que l'accès aux apprentissages scolaires (lecture, écriture, calcul) peut se faire à des âges très variables, allant de cinq à huit ans, ces chiffres correspondant à la dispersion des niveaux de maturité d'une population normale².

A contrario de ce qui semble une évidence et dans un souci permanent d'homogénéisation, le système scolaire nie l'hétérogénéité qui compose toute classe. Il suffit qu'un enfant soit décalé par rapport à la moyenne pour qu'il soit étiqueté " en retard ou en avance " .

Pourtant c'est bien elle qui est la cause du dysfonctionnement ou du mauvais fonctionnement du système éducatif dont le débat actuel résulte.

Elle se pose quand l'homogénéité des niveaux est posée comme préalable à une " transmission des savoirs " ; elle est alors un obstacle à une bonne distribution. Elle se pose tout autant lorsque l'on admet la différenciation des personnes, des processus, des rythmes mais que l'on reste dans la répartition de la distribution des savoirs et compétences d'un programme. Dans ces deux cas hétérogénéité et système éducatif sont incompatibles.

La recherche de l'homogénéité par des filières de plus en plus nombreuses permet simplement au système de perdurer plus longtemps en l'état, de trier la population scolaire sans pour cela répondre à l'objectif toujours annoncé : le développement de chacun.

Si l'on part de la construction des langages, **l'hétérogénéité est admise comme un état de fait normal.**

Dans chaque espace-temps (maternelle, primaire...) les enfants vont poursuivre la construction de leurs outils, chacun dans un état différent.

La conception actuelle ne fait qu'accroître l'hétérogénéité au fur et à mesure que les enfants passent d'une case à l'autre, ce qui fait brandir et étaler les copies des élèves dès la sixième comme preuve que les professeurs du secondaire ne peuvent plus faire leur métier, que l'état de l'école est catastrophique et que le primaire en est le premier responsable.

A contrario, dans un tronc commun où l'on travaille à partir de l'hétérogénéité celle-ci s'amenuise au fur et à mesure du simple fait que les processus n'étant pas régulièrement linéaires, peu à peu ils se rapprochent. En prenant l'exemple de l'apprentissage de la parole, les différences sont très grandes pour des enfants de 12 mois, un peu moins pour des enfants de 5 ans, encore moins pour des enfants de 10 ans. La recherche de l'homogénéité crée encore plus d'hétérogénéité.

Le problème n'est alors plus l'hétérogénéité : il est de permettre aux uns de mieux lire, aux autres de mieux dissenter, à d'autre de... Ce qui devrait d'ailleurs permettre une véritable libération pédagogique : au lieu de se trouver devant l'incapacité de transmettre à tous les connaissances requises quelles que soient les méthodes, aider chacun à progresser relève bien cette fois des qualités et savoirs professionnels, c'est même l'essence de l'enseignement et cela devient faisable, constatable, vérifiable.

Il n'empêche que la présence dans le même lieu et le même temps d'enfants ou d'adolescents dont l'état des langages n'est pas identique renverse toutes les représentations de la plupart des enseignants. Nous savons bien que c'est ce renversement qui constitue peut-être l'obstacle le plus important de toute réforme.

Comment faire pour qu'en agissant sur un collectif hétérogène s'effectuent des parcours individuels tout aussi hétérogènes ?

C'est un problème simplement... professionnel³ ! Cette question est abordée et résolue depuis longtemps par de nombreux enseignants des mouvements pédagogiques.

Sans qu'il soit nécessaire de chercher une modélisation, il y a déjà à disposition un champ d'observation qu'il suffirait de favoriser pour en observer la pertinence et en tirer des enseignements.

¹ *Le retard scolaire. Retard vrai ou maturité décalée.* Guy Vermeil - Ellipses 1999

² id°

³ Le statut des enseignants, y compris des instituteurs devenus professeurs des écoles, les place dans la même catégorie que les ingénieurs (cadre A). Résoudre un problème posé par une situation concrète et incontournable s'appelle de l'ingénierie !

4 – La question des rythmes scolaires

Les langages se construisent en continuité, le temps scolaire n'étant que celui où ils se normalisent, s'affinent, se structurent.

Dans la finalité de la construction des langages, il n'y a pas de coupures entre l'école et le hors école et pas de rupture de temps.

Toute activité nécessite et produit des langages et nécessite des efforts pour la mener à bien (raconter, fabriquer, chercher,...). Le rôle de l'école devient de permettre ces activités, de les prendre en compte et de les orienter vers certains langages sociétaux. Ce n'est plus alors la structuration du temps qui induit et spécialise l'activité mais l'activité individuelle et collective qui structure le temps, les rythmes qui régulent l'activité. Le problème pédagogique devient l'activité et celui des rythmes scolaires ne se pose plus.

5 – L'implication des partenaires dans une communauté éducative

Il est donc impossible de concevoir la construction des langages hors de la globalité de l'enfant, de la globalité de son environnement et de son temps.

Ecarter les parents de l'élaboration d'une stratégie, de ses objectifs, de ses perspectives sociétales non seulement ne peut être acceptable dans un régime que l'on s'accorde à vouloir démocratique, mais c'est aussi amputer l'espace éducatif d'une de ses parties vitales, c'est aussi le séparer de l'espace familial à qui on reproche contradictoirement les maux dont souffre l'éducation.

Les enseignants restent dans une situation de professionnel (ce sont eux les ingénieurs éducatifs) qui maîtrisent une problématique dont font partie les parents (et les élus, et les partenaires sociaux...). Mais aussi en rendant au parent leur droit de participation parentale on réalise aussi un partage de la responsabilité éducative : évincés de toute participation y compris du droit de regard, il paraît logique qu'alors les parents accusent les enseignants de la responsabilité de l'échec de l'école comme de l'échec de leur propre enfant.

Vers un véritable travail local, pluridisciplinaire et en équipe autour des enfants

La construction des langages de l'enfant et son insertion dans la vie en collectivité dépend de tous les espaces de vie de l'enfant qui mettent donc en jeu la construction globale de la personne. Elle dépendra aussi de la manière dont ces espaces seront pensés, coordonnés et de la façon dont leurs acteurs agiront ensemble. Sur un territoire, existe donc de fait une véritable communauté éducative qui doit assumer son rôle. L'école ne peut en être isolée et la conception d'une stratégie éducative, son application ne peut plus impliquer les seuls enseignants de même qu'ils ne peuvent en assumer seuls la responsabilité.

Nous considérons que l'équipe éducative de l'école (enseignants, personnel) est professionnellement la clef de la conception d'une stratégie et qu'elle doit en être le moteur. Cependant, l'élaboration de cette stratégie, son suivi, son évolution ne peuvent être mis en oeuvre qu'avec les parents et les enfants et adolescents, condition nécessaire pour que l'ensemble du noyau de la communauté éducative de l'école l'assume et puisse lui donner toute son efficacité.

Ces " acteurs permanents " doivent être représentés dans ce que nous appellerons le **Conseil de la communauté éducative de l'école**. Les acteurs du secteur social et santé, bien que n'étant pas directement concernés par la mise en oeuvre, doivent pouvoir y apporter leur éclairage.

Nous savons bien qu'une telle transformation bouleverserait quelque peu les habitudes, pratiques et comportements. Toutefois une période transitoire est relativement facile. Déjà certains établissements vont dans ce sens (implication plus grande des parents, liaisons et travail commun avec des associations etc.). D'autres sont dans des conditions favorables. Nous proposons que lorsque les enseignants et les parents le demandent, lorsque sont précisés les modalités du fonctionnement nouveau dans lequel est impliquée la municipalité, lorsque la stratégie à mettre en oeuvre et les critères d'autoévaluation sont définis, un établissement soit considéré comme une **unité éducative** et fonctionne d'une façon

autonome- Les usagers de l'école directement intéressés et impliqués (parents), la présence de la municipalité dans le Conseil de la communauté éducative, seront le gage de la vérification de la validité effective des stratégies. L'État, par l'intermédiaire de son administration, vérifiera la conformité des finalités avec celles définies par la Nation mais n'interviendra pas dans la stratégie. Dans les établissements ne faisant pas cette demande dans un premier temps, il sera toujours demandé à l'équipe d'enseignants d'élaborer une stratégie collective (projet d'école étendu à la pédagogie) qui sera alors validée et contrôlée par l'État. La demande de transformation en unité éducative pourra toujours être faite à tout moment.

Tous les établissements seront identifiés par leur projet éducatif. Chaque nouvel enseignant y demandant un poste vacant sera tenu d'accepter et de participer à ce projet, il devra donc le demander en toute connaissance de cause : si un profil n'est pas demandé l'établissement a lui un profil-

6 - Une continuité à retrouver de la maternelle au lycée

La construction des langages ne peut être mise en œuvre que dans un cursus commun à tous les enfants. Ce cursus doit permettre cette construction des langages de manière continue, sans rupture, pour permettre que les différences individuelles dans les processus et dans les rythmes soient respectées. Dans l'état actuel de nos connaissances cognitives cette continuité est incontournable.

Au niveau de l'école primaire, les cycles ont élargi quelque peu le temps entre les moments des couperets de l'uniformisation. Pour autant, l'uniformisation doit rester la plus totale possible au moment du passage au collège. Dans la suite du cursus, les couperets homogénéisateurs sont restés les mêmes.

Dans les cycles sont théoriquement supprimées deux barrières et trois cases.

Théoriquement encore, un certain continuum et une certaine acceptation des processus et rythmes différents y est possible. Les rares enseignants ou équipes d'enseignants qui ont réellement utilisé cette extension du temps imparti aux compétences du catalogue et cette fois un peu plus aux enfants, l'ont tous fait plus ou moins consciemment dans la finalité de la construction des langages et ont tous démontré que les langages de chaque enfant s'ils n'arrivaient pas au même état, arrivaient plus loin dans leur progression. Lorsque l'on admet que les rythmes et processus différents doivent être pris en compte, il est irrationnel de penser qu'ils aboutiront, à tel ou tel moment, à un état identique pour tous. Peu importe que cet état soit en dessous ou en dessus d'une norme : c'est cette norme qui n'a pas de sens.

La seule solution est donc que chacun puisse parcourir le tronc commun de façon continue de la maternelle au lycée, ce qui suppose d'abolir les barrières sélectives effectives ou implicites qui conditionnent le passage d'un cycle à un autre ou d'un type d'établissement à un autre.

L'objectif étant que chacun se retrouve le plus loin possible dans ce processus de construction à la fin du cursus.

Chaque enseignant actuellement a une mission : faire acquérir à des enfants d'une tranche d'âge une tranche d'un catalogue. Pour réaliser cela, il a besoin d'un public le plus homogène possible. Il n'a pas ce public ce qui rend sa mission impossible.

Supprimer les barrières sélectives, accepter, comme étant la norme, la diversité des états des langages de chacun, fixer comme objectif l'évolution au plus loin de chacun dans tous les langages, ... devient un problème de professionnel d'ingénierie comme on peut en rencontrer dans la plupart des professions.

Si les artisans sont parfois désespérés par le manque d'apprentis, ils le sont encore plus par ceux que le système éducatif leur envoie. Il est besoin, à la base, avant l'entrée dans les cursus de formation proprement professionnel (c'est à dire à la fin du "tronc commun") du même état de maîtrise langagière (appelons-là "intelligence") pour "faire" mécanicien, ébéniste, agriculteur que pour "faire" physicien ou astronome.

Ce n'est qu'à la fin d'un tronc commun où chacun aura pu se construire au mieux que des choix personnels d'orientation pourront être faits.

A partir de cela, c'est aussi le terme final du tronc commun qu'il faut repenser : le baccalauréat et ce qui, à la fois, en découle et lui préexiste, les programmes et les évaluations.

7 - Baccalauréat, programmes, évaluations

Les termes des différents parcours dans le système éducatif ont toujours été matérialisés par un diplôme : Certificat d'Etudes Primaires quand la scolarité obligatoire s'arrêtait à 14 ans, Brevet quand celle-ci a été repoussée à 16 ans, Baccalauréat actuellement.

La tendance à ce qu'il n'y ait plus qu'un seul terme commun au parcours éducatif (le Baccalauréat) est une conséquence du passage à l'enseignement de masse.

C'est ce diplôme (le Baccalauréat) qui donne actuellement le sens à l'école. C'est ce sens qu'ont en tête parents et enseignants.

Ce qui a fondamentalement changé c'est l'utilité même de l'objet à acquérir, terme d'un périple qui prend toute la première partie de la vie de tous les petits français. Tant qu'un certificat d'études primaires permettait de passer du rang de manœuvre à celui de facteur, qu'un Bac vous élevait au rang d'instituteur, on pouvait conférer à ces objets un intérêt certain.

Or aujourd'hui, le Bac, le diplôme du système éducatif obligatoire, ne permet rien, n'assure rien.

Ce qui importe alors c'est qu'il puisse connaître les possibilités que lui permettent ses langages dans l'état où ils sont alors. Ce n'est pas d'un diplôme qui n'atteste de rien dont il a besoin, mais d'un **diagnostique** précis. Ce diagnostique devrait lui permettre de faire des choix qui dépendront à la fois de ses aspirations et des moyens qu'il possède - en terme de maîtrise des différents langages - pour les réaliser.

A un examen basé sur ce que les adolescents "doivent savoir" et sensé attester "qu'ils savent" il faut substituer un outil évaluatif qui leur permette de savoir "ce qu'ils peuvent savoir et ce qu'ils peuvent entreprendre".

Le résultat n'est pas alors un échec ou une réussite à une épreuve mais une compétence acquise dans un langage **qui ouvre sur des utilisations possibles**.

Nous ne disons pas que les connaissances et leur appropriation ne peuvent être la motivation et l'objectif de l'activité des enfants et adolescents. Nous sommes les premiers à essayer de ne pas brider l'insatiable curiosité des enfants, à nous en servir et surtout à ne pas l'étouffer. Notre objectif d'enseignants et ce qui ne peut être que la finalité de l'école n'est pas l'emménagement de connaissances mais la construction des outils qui en permettent l'accès.

A la conclusion du système, la mise au point d'un outil final d'évaluation des langages s'avère indispensable. Il ne peut s'agir d'un examen, passé en deux jours qui se solde par une estampille "bachelier", sans grande signification, ouvrant certes des portes, mais renseignant peu ou mal sur le portes possibles.

Il s'agit de créer un outil qui permettra à chaque lycéen de faire le point sur les possibilités que le système éducatif lui aura permis de construire dans les divers domaines langagiers. Les lycéens auront un véritable intérêt à utiliser un tel outil. Les progrès dans les sciences cognitives, linguistiques, rendent, aujourd'hui sa conception possible.

La mise en oeuvre de cet outil peut se faire sur un temps beaucoup plus long (par exemple la dernière année du cursus) et de façon non stressante donc positive. C'est cet outil qui ouvrira alors toutes les portes après le système obligatoire, que ce soient celles d'une poursuite d'études dans des domaines langagiers spécifiques (université), vers des domaines professionnels (préparation à une activité), vers des activités professionnelles immédiatement accessibles. **Tout le monde accède à ce stade, quels que soient les niveaux atteints dans les langages et en tire profit.**

Le Programme. Nous avons vu que le programme n'est en lui-même qu'un catalogue de connaissances (objets) ou performances à réaliser (savoir-faire). Il peut devenir un outil indicatif indispensable facilitant le repérage de l'état des langages.

L'objectif des enseignants n'est pas alors de " faire le programme " mais de permettre l'appropriation des langages.

L'évolution des programmes de l'enseignement primaire, y compris dans ceux rédigés sous la direction de Luc FERRY, va dans le sens indicatif de la construction des langages plus que dans celui de l'acquisition d'objets du catalogue. Les " maths modernes " n'avaient que cet objectif.

Le " Programme " qu'il faudra peut-être renommer, peut alors être beaucoup plus exhaustif et proposer bien d'autres pistes indicatives. Son seul objectif rationnel, raisonnable et possible étant que chacun puisse l'explorer au plus loin. Il devient alors ambitieux.

L'évaluation des élèves. Elle ne peut avoir que 3 objectifs :

- Indiquer à l'enseignant et aux équipes d'enseignants si leurs actions sont efficaces.

Dans les pratiques basées sur la réalisation de projets, sur les centres d'intérêt des enfants ou des adolescents et dans les activités qui en découlent, c'est la réalisation même du projet ou de ses phases qui est simultanément évaluation. Dans les pratiques où l'activité est essentiellement le résultat de l'action des enseignants (exercices, leçons,...), ceux-ci doivent alors évaluer si elle a produit les effets escomptés dans la construction des langages.

- Indiquer à l'apprenant l'état de ses langages et les actions qu'il doit entreprendre pour les faire évoluer. Dans les pratiques basées sur les projets des enfants et adolescents, les obstacles rencontrés ou non dans leur réalisation est en elle-même évaluation. Dans les pratiques plus classiques ce n'est qu'en permettant un réinvestissement différent des compétences que l'activité scolaire a été sensée construire qu'on peut amener l'apprenant à évaluer ses manques et à trouver intérêt ou besoin pour remédier. La remédiation ne peut appartenir qu'à l'apprenant. De la même façon cette évaluation doit se passer en temps réel.

- Evaluer l'efficacité globale du système éducatif quant aux effets des objectifs d'une politique éducative annoncée. Une telle évaluation est nécessaire. Mais elle ne peut pas d'une part être faite par le système éducatif lui-même, d'autre part elle ne peut être faite par des outils semblables aux outils d'apprentissages eux-mêmes, enfin elle ne peut être faite qu'avec un recul.

Dire que 80% des lycéens doit avoir le bac ne définit pas une politique et l'évaluation quantitative des diplômes obtenus n'apporte aucune indication sur l'effet d'un système mis en place.

Si les politiques éducatives relèvent de l'Etat elles doivent répondre à la satisfaction d'un intérêt public débattu par la Nation. Si par exemple la prolongation de la scolarité jusqu'à 18 ans avait pour objectif politique l'élévation des capacités de compréhension du monde et de la société, pour une plus grande implication citoyenne et un meilleur fonctionnement de la société, l'évaluation doit porter sur des indicateurs observables, si ce n'est mesurables. Par exemple à moyen terme l'augmentation de la fréquentation des bibliothèques, de la vente des livres et journaux, la diminution de la violence dans les établissements, l'implication plus grande des élèves... à un terme un peu plus long l'augmentation de la participation citoyenne dans les affaires de la cité, de la nation etc.

L'évaluation globale du système, telle qu'elle est conçue actuellement (sous la forme des évaluations nationales - début du cycle 3, 6^{ème}, seconde), ne réalise aucun de ces objectifs.

La forme que prend l'évaluation est devenue très souvent l'objet de l'apprentissage. Les activités d'apprentissage sont les plus proches possibles de l'action qui va les évaluer.

L'évaluation collective par niveaux d'âge depuis 1989 n'a eu d'autre utilité que de constater ce que tout

le monde constatait : à âge égal c'est l'hétérogénéité totale des niveaux ! Tenter de mettre la pression sur les enseignants et les élèves pour réaliser cette homogénéité n'a eu aucun effet. Rajouter des barrières évaluatives comme il est question de le faire en maternelle et au CE1 constitue, de même, une évidente absurdité.

Si on considère que certaines pratiques classiques nécessitent une évaluation, celle-ci ne peut être qu'un outil individuel aidant d'abord l'apprenant et pouvant guider les actions des enseignants. Son utilisation ne peut être fixée à un moment choisi arbitrairement et identique pour tous mais en fonction des parcours individuels de chacun. Dans notre perspective elle n'a plus à contrôler un programme, elle ne peut être efficiente que si elle diffère radicalement des activités sources des apprentissages.

Nous admettons que les évaluations nationales conçues par des experts de l'évaluation peuvent donner des indications sur l'état des principaux langages. Mais tant qu'elles seront utilisées uniformément, collectivement, au même moment pour tous, tant que leur fonction normative ne sera pas proscrite, elles continueront à aboutir à l'effet inverse recherché. Pour nous, la seule évaluation systématique tournée, elle aussi, à l'usage des individus et conçue par des experts de l'évaluation (et pas seulement des enseignants) doit être la dernière année du système éducatif. Au lieu d'être " l'année du Bac " ce serait " l'année de l'évaluation ".

La cohérence éducative devient effective lorsque la construction des langages dans des parcours et rythmes différents, peut s'effectuer dans un continuum où l'hétérogénéité des états est considérée comme un fait normal, le " programme " un outil indicatif et l'évaluation un outil individuel. Le problème de l'enseignement au collège ou au lycée peut alors être ré-envisagé.

8 - Les notions de responsabilité éducative et de liberté pédagogique

Dans la conception actuelle du système éducatif quelle est la mission pragmatique confiée à chaque enseignant ? **Faire que tous les enfants d'une tranche d'âge donnée acquièrent, au bout d'un an, savoirs et compétences répertoriés dans un programme.**

On sait et on ne fait que constater que cet objectif n'est pas atteint : la mission semble donc impossible. La logique voudrait que les chargés de mission assument la responsabilité de sa non réalisation devant ceux qui la lui ont confiée et devant ceux pour qui elle est réalisée : or, comment assumer la responsabilité de l'échec d'une mission impossible ?

Dans la réalité, la mission assignée aux enseignants est d'abord de permettre au système de perdurer... et la réalité c'est que c'est impossible. Nous savons bien que l'immense majorité des enseignants considère que sa mission est bien tournée vers l'évolution des individus, heureusement ! Et heureusement que cette immense majorité d'enseignants s'est servie de la " liberté pédagogique " plus pour aider l'évolution des individus que pour disséquer les programmes. Ce n'est pourtant pas ce que demande le fonctionnement du système.

L'élève qui arrive au bout est un empilement de savoirs ou compétences, briques posées ou mal posées sans qu'il soit possible de déterminer pourquoi l'ensemble de la construction n'est souvent pas conforme aux attentes. Il ne peut pas y avoir de responsabilité individuelle ou collective. Et il n'y en a pas dans la mesure où, à aucun niveau, il n'y a de compte à rendre, ni à ceux directement intéressés, les élèves, ni aux parents, ni à la collectivité, ni même à l'institution : cette dernière se contentant dans la plupart des cas de vérifier... que le programme est bien distribué. Si elle s'intéresse parfois à la façon il est distribué, jamais elle ne prend en compte ce que sont et ce que deviennent ceux qui sont visés par la distribution : les élèves.

Si la finalité pratique de l'école devient la construction des langages, alors changent à la fois la conception de la liberté pédagogique et celle de la responsabilité qui, en toute logique, est censée l'accompagner.

La cible de l'action éducative n'est plus un programme qu'il est toujours possible de découper mais un enfant ou un adolescent, disons en construction cognitive. Cette construction ne peut être la résultante d'actions séparées, mais d'une action globale qui met en jeu toutes les composantes de la personne. La mission devient claire : **faire que chaque enfant aille au plus loin dans la construction de tous ses langages.** Nous avons vu que cela ne peut se faire que dans des espaces et un temps continus. Ces espaces sont certes déterminés par la maturité et les centres d'intérêts des enfants qui doivent y vivre (maternelle, primaire, collège, lycée), c'est aussi dans ces espaces (établissements) qu'une **stratégie** doit

être mise en œuvre pour que l'objectif soit atteint. Elle ne tient pas compte seulement des caractéristiques de chaque langage mais aussi des conditions qui permettent les processus d'apprentissage, qui les provoquent, les favorisent. Elle met en place une organisation qui permet les continuums individuels à l'intérieur d'un collectif : c'est à ce défi qu'est actuellement confronté le système scolaire ! Adopter le point de vue de la construction des langages permet de donner une cohérence et un objectif clair à l'intérieur desquels ce défi pourra être relevé.

Si une stratégie a toujours pour base une hypothèse, même étayée par des connaissances, des expériences préalables ou réalisées ailleurs, elle doit être aménagée, réorientée dès qu'elle fait preuve d'inefficience. Si un ou des enfants ne peuvent plus progresser la stratégie doit être remise en cause.

La difficulté centrale de la problématique c'est que l'école doit permettre les développements individuels en ayant affaire à des collectifs. Pour autant cette problématique n'est pas nouvelle : certains ont démontré qu'elle pouvait être a contrario favorable puisque les langages n'ont de sens que dans des groupes et que les groupes, y compris celui que l'on appelle société, n'existent que par les langages. Nous ne voulons cependant pas anticiper sur les stratégies qui seraient à mettre en place.

Ce n'est donc pas de "liberté pédagogique" individuelle dont nous avons besoin mais d'une liberté "stratégique".

Nous savons bien que cela pose le problème de la constitution d'équipes éducatives.

Nous savons bien que l'efficacité d'une équipe dépend en partie de la plus ou moins grande cooptation de ses membres et qu'il va falloir peut-être reconsidérer les modalités intouchables d'attribution des postes.

On ne demande pas d'avoir un "profil" mais d'accepter le "profil" de l'établissement, ce qui n'écorne en rien la liberté du choix.

On ne peut pourtant pas réformer sans rien changer, ce qu'on s'évertue à faire depuis des décennies. Il y aura donc une transition à permettre, nous y reviendrons plus loin.

9 - L'immense obstacle de la taille des établissements et de leur aménagement

C'est à travers le problème de la violence à l'école que l'on commence à se rendre compte des conséquences de l'aveuglement qui a régi constructions et implantations scolaires.

Une bonne partie de la jeunesse est entassée pendant le temps scolaire dans de véritables "cabanes à lapins".

Dans certains établissements, des centaines d'enfants disposent chacun d'à peine un mètre carré dans leur classe hors du mobilier.

Les scientifiques qui ont fait moult expérimentations avec... les rats, ont démontré que plus ils étaient entassés dans des cages vides d'objets, plus l'agressivité était violente et plus leur développement neuronal et leur comportement social étaient limités. Pardonnez-nous ces comparaisons volontairement choquantes, mais les problèmes auxquels se heurtent l'école ont aussi des causes qui relèveraient du simple bon sens et d'un regard lucide sur la réalité matérielle.

La conception architecturale est calquée sur la conception éducative. La seule possibilité semblant raisonnable est de tenter de garder les élèves assis le temps qu'ils doivent rester dans leurs salles, de limiter autant que faire se peut la parole ce qui rend quasi impossible toute autre activité que celle de l'écoute magistrale et de l'exécution de ses applications.

Le confinement dans des espaces réduits (classes) de chaque tranche du rassemblement ne permet pas à un nombre plus raisonnable de se constituer en tant que groupe, de s'approprier un espace dans lequel il

peut se percevoir et où des relations peuvent s'établir. Dans le secondaire c'est pire puisque l'espace n'est même pas défini par la présence de groupes distincts et les enfants y sont "brinquebalés" d'un endroit à un autre. Pourtant dans le monde adulte, dans l'entreprise même, on connaît l'importance de l'agencement de l'espace, la nécessité que les individus puissent s'en approprier individuellement et collectivement des parties. La "rentabilité" en dépend !

Ce ne serait pas trop grave si ces rassemblements n'étaient qu'occasionnels. Mais les enfants et les adolescents sont dans l'obligation de les vivre continuellement pendant la partie la plus importante de leur vie. La situation, telle qu'elle est, aurait dû depuis longtemps interpellé médecins, psychologues, psychiatres, sociologues, éducateurs, parents... et tous les citoyens.

Si on s'en tient à la stricte construction des langages, la taille des structures et l'aménagement de leur espace sont d'une importance capitale.

- Il faut qu'un groupe puisse s'y constituer puisque les langages n'ont de sens que dans un environnement sociétal.

- Pour que des processus individuels aux rythmes différents puissent s'y développer en continuité, il faut que cela puisse se faire dans un espace visible par chaque enfant et où chaque enfant sera visible globalement

Cette visibilité du parcours n'est pas possible dès que la taille d'une structure dépasse une certaine limite.

- L'élaboration et le suivi d'une stratégie comme le suivi individuel de chaque enfant, le temps qu'il se trouve dans un établissement, n'est pas possible dès lors qu'un certain seuil sera dépassé aussi bien dans le nombre des enfants que dans le nombre des enseignants.

- Dans la construction des langages, l'interrelation et l'interaction sont des éléments essentiels. Cela n'est possible que lorsqu'il y a possibilité d'aménager l'espace scolaire en ce que certains appellent espace de vie et que dans cet espace puisse se constituer et évoluer des groupes.

Lorsque nous parlons de la nécessité que les espaces scolaires soient des espaces de vie, il ne s'agit pas seulement du confort psychologique.

Mais il se trouve qu'aucun apprentissage ne peut s'enclencher valablement et durablement dans des conditions de stress et de contrainte. Tous les enseignants quelles que soient leurs approches ont intérêt à ce que leurs élèves soient bien à l'école, s'y plaisent, y viennent aussi pour y vivre. Ce d'autant que l'essentiel de leur temps de vie se trouve pris et à prendre dans le temps scolaire.

C'est la construction des langages qui nécessite un aménagement de l'espace qui soit provocateur et qui la permette. Elle s'effectue dans des activités en relation directe avec l'environnement et sur l'environnement à condition que celui-ci existe et soit accessible. Nous avons cité précédemment les CDI qui devraient être les lieux permanents de l'envie et de l'utilisation de l'écrit, inaccessibles et inutilisables dans les macros structures scolaires. Et que dire de tout le matériel, que ce soient des microscopes aux magnétoscopes en passant par les pots de peinture et autres ordinateurs, qu'il n'est pas possible de sortir des placards ou d'utiliser aux moments où on en aurait besoin. Que dire de l'impossibilité de trouver un endroit tranquille pour travailler seul, souffler, réaliser une activité à plusieurs, discuter. Que dire de la quasi impossibilité pour les enseignants d'organiser ou de laisser développer des activités nécessitant de l'espace, des installations permanentes.

L'aménagement de l'espace fait partie de la stratégie éducative, encore faut-il qu'on l'ait cet espace. Ce qu'on appelle "la vie" ce sont les interactions avec l'environnement provoquant les langages et rendues possibles par les langages. C'est d'autant plus important que bon nombre d'enfants ont un environnement moins favorable et que l'on sait qu'il est la cause de ce qu'on appelle handicap. Il semblerait logique que l'école le compense.

Nous pensons que la réduction de la taille des établissements et l'augmentation de l'espace disponible sont plus importantes que le ratio élèves/enseignants. Nous avons souvent dit que 20 mètres carrés par enfant était encore plus important que 20 enfants par maître.

La meilleure école serait celle qui ressemblerait à... une maison disait il y a déjà bien longtemps un certain Célestin Freinet. L'école de Jules Ferry devait disposer d'un jardin scolaire. Le fait que même en

milieu rural ce jardin soit tombé en désuétude depuis longtemps montre à quel point l'école s'est peu à peu refermée sur l'abstraction et a éliminé tout ce qui pouvait solliciter autrement les enfants.

10 – L'évaluation des enseignants

Il est évident que l'évaluation des enseignants, telle qu'elle est pratiquée depuis la création de l'école obligatoire, est stérile, ne répond à aucun des objectifs pour lesquels une évaluation pourrait sembler nécessaire. Ceci a d'ailleurs clairement été exprimé dans le récent rapport Chassard établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole.

Dans les perspectives que nous avons développées, le problème ne se pose plus dans les mêmes termes.

- Il n'est plus possible qu'un enseignant travaille isolément (ce que souligne d'ailleurs le rapport Chassard). L'équipe pédagogique est en elle-même garante de la non nocivité d'un de ses membres (des actes de pédophilie ne devraient plus pouvoir avoir lieu), l'action de chacun se situant dans une stratégie élaborée collectivement est nécessairement transparente. L'équipe s'autocontrôle elle-même. Il faudra cependant élaborer des modalités permettant soit de régler des conflits avec un des membres, soit d'appliquer des mesures lorsqu'un membre de l'équipe fait preuve d'incompétence ou de dangerosité.

- Les stratégies étant élaborées et éventuellement modifiées en collaboration avec les premiers intéressés (parents, élèves lorsqu'ils sont plus âgés), c'est à eux que l'équipe éducative rend compte en permanence. La responsabilité est toutefois plus partagée et atténue la crainte qu'a une grande majorité d'enseignants de devoir rendre des comptes aux parents, voire aux élèves plus âgés. Il nous semble indispensable que l'action éducative s'effectue dans un système disposant de mécanismes de feedback avec ceux auxquels il s'adresse. Il s'agit alors plus de rendre efficiente l'action (intérêt partagé) que d'un contrôle-jugement.

- Nous pensons complètement inutile la mise en place d'un système de "récompenses" (rapport Chassard). Pas plus que dans le précédent système (avancement favorisé par la note) il n'est possible de déterminer des critères objectifs et les effets du recours à la "récompense" sont tout aussi négatifs que le fut la distribution de bons points dans les classes, pratique abandonnée depuis longtemps.

- L'aide pédagogique doit être résolument séparée de l'évaluation. D'une part parce que la notion d'équipe implique l'aide mutuelle. D'autre part parce que rien ne justifie actuellement des compétences particulières en ce domaine du corps des inspecteurs. Ensuite parce qu'il y a confusion entre aide et pouvoir. Enfin et surtout parce que celle-ci fait partie de la formation continue.

- L'État doit cependant pouvoir vérifier si chaque élément du système éducatif mis en place (établissements) est conforme à ses propres directives. Il s'agit alors d'une vérification et non d'une évaluation. Le terme d'inspecteur peut être pris dans son sens étymologique. La vérification porte alors sur l'établissement et non sur le personnel individuellement.

- L'État doit également pouvoir être assuré de l'efficience de son système éducatif comme de l'efficience de chaque établissement.

Cette évaluation ne peut être faite de l'intérieur même du système (on ne peut être juge et partie).

Elle doit donc être confiée à un organisme totalement indépendant de l'Education Nationale. Nous faisons remarquer que le rapport Chassard que nous citons a été réalisé par un cabinet d'études privé ! Il nous semble plus pertinent et garant d'objectivité qu'un organisme d'évaluation indépendant soit créé, ceci afin d'éviter que des intérêts d'ordre privé, économiques ou politiques viennent fausser analyses et conclusions.

La conséquence est la transformation de la fonction d'Inspecteurs. De toutes celles qu'ils assument simultanément, il n'en reste que deux : l'administration générale et la vérification de la conformité des établissements avec la politique éducative de l'Etat.

Comme pour tous les pans du système éducatif, la modification de l'évaluation ne peut avoir de sens et de solution que dans une transformation globale et structurelle du système lui-même.

Une formation au service d'un projet de pratique

Ou un constant aller retour entre théorie et pratique

Il est impossible d'entrevoir réforme ou transformation du système éducatif sans aborder le problème de la formation qui ne peut être traité isolément et doit s'inscrire dans une logique et une cohérence d'ensemble.

La finalité technique de la profession d'enseignants n'est donc plus la transmission des savoirs à ceux capables de les recevoir mais la construction pour tous des capacités à accéder aux savoirs.

Nous posons quelques principes sur lesquels une formation initiale et continue devrait s'appuyer. Ils sont relativement semblables à ceux qui conduisent à la construction des langages ! Cela n'a rien d'étonnant puisqu'il s'agit là aussi de ce que l'on peut appeler un apprentissage. Dans cet apprentissage, comme dans les apprentissages réalisés par les enfants, c'est l'apprenant, en interrelation avec ses pairs, qui tient le rôle essentiel : il est le maître de sa propre formation.

L'apprentissage des enseignants est quelque peu différent des autres catégories professionnelles en ce sens qu'il s'agit d'un apprentissage... sur l'apprentissage, un méta-apprentissage en quelque sorte !

La formation pourrait se résumer en cette question toute simple : “ **comment faire avec les savoirs, l'expérience, les outils, les compétence que l'on a ou que l'on devrait avoir pour répondre à une situation donnée ?** ” Elle doit donc se définir plus en termes d'analyse de pratiques qu'en termes de contenus (empilements, transpositions ou transferts impossibles, problématiques non conformes...).

1/ Une formation universitaire.

Nous ne nions pas que les enseignants doivent disposer d'un certain nombre de connaissances : celles-ci attestent du niveau de chacun des langages que ceux-ci devront ensuite permettre aux enfants ou adolescents de construire. Nous ne sommes pas certains que ce niveau dépende de celui des enfants à qui l'enseignant aura affaire : il faut par exemple arriver à un niveau élevé du langage mathématique pour percevoir dans le cheminement de jeunes enfants quelles représentations sont en train de se forger ou peuvent se dissimuler derrière des balbutiements ou tâtonnements mathématiques.

Quand on s'en tient à de simples connaissances à transmettre, il suffit d'avoir juste les connaissances un peu supérieures (ce qui faisait dire qu'il n'était pas besoin d'être bachelier pour apprendre à des enfants à compter). Quand il s'agit de la construction d'un langage, c'est le langage lui-même et les représentations qu'il permet d'atteindre qu'il devient nécessaire de posséder.

La formation des enseignants ne peut pas proposer de modèles, tout au moins pas encore. A l'inverse, elle doit aider à modifier les représentations qui jusqu'à maintenant enferment les pratiques dans une autoreproduction sans fin. Elle doit aider à cerner les finalités de l'action future et ses implications. Elle doit aider à construire des stratégies, les mettre en œuvre avec d'autres, les évaluer et les rectifier. Elle doit l'aider à pouvoir théoriser sur ses pratiques.

En ce sens **la formation doit transformer résolument l'enseignant en chercheur qu'il ne peut qu'être** et elle est bien alors de type universitaire. Elle doit favoriser l'analyse des pratiques et la construction collective des pratiques par les équipes éducatives.

Cette partie de la formation comporte la prise de connaissances existant déjà (cognition, psychologie, neuro-psychologie etc.) Il y manque **une banque de données** qui serait constituée à partir de la multitude des expériences passées ou actuelles, des principes sur lesquels elles ont été conçues, de leur évolution, de l'analyse de leurs réussites ou de leurs échecs... Ces expériences constituent un immense laboratoire dont on continue à se priver stupidement . Cette banque de données doit être constituée et mise à la disposition des étudiants de la même manière qu'une bibliothèque universitaire capitalise les ressources d'un domaine.

2/ La co-formation et l'auto formation

La formation universitaire ne donne aucune certitude mais doit préparer en quelque sorte à l'incertitude.

Il s'agit, pour les enseignants comme pour la Nation de sécuriser l'incertitude de manière à ce que le seul à ne pas la subir soit l'élève, a contrario de ce qui s'est toujours passé. Cette sécurisation passe par l'échange et la confrontation permanente des pratiques qui passe elle-même par la co-formation.

Cette co-formation a été portée au plus haut point par les mouvements pédagogiques et en particulier le

mouvement Freinet et on peut dire qu'il n'est pas un praticien novateur qui ne se soit construit autrement qu'à travers les échanges avec ses pairs. La pérennité de ces mouvements malgré un contexte et des structures défavorables ne tient qu'à cela. Cette co-formation doit faire partie de la formation initiale parce que c'est le seul biais pour aborder les pratiques de terrain.

Dès l'instant où l'on abandonne la conception tayloriste du système éducatif, il n'est plus possible à des "ouvriers spécialisés" qui n'existent plus de transmettre leurs "coup de main" ! La co-formation ne se situe plus dans le compagnonnage et son rapport traditionnel maître/élève et élève qui devient maître. Elle se situe dans l'échange et la mutualisation de l'expérience, des hypothèses et des tâtonnements, des réussites comme des échecs. **La co-formation entraîne l'autoformation dans une boucle rétroactive.**

Il est inutile de demander à l'Etat une "formation standard" qu'il est incapable de fournir et dont, probablement, personne ne sait actuellement quelle pourrait être sa teneur exacte. Par contre il est du rôle de l'Etat de favoriser les possibilités d'autoformation et de co-formations exprimées ; il faut renverser complètement les rôles ! **Les enseignants doivent pouvoir devenir maître de leur propre formation sachant qu'ils auront à assumer la responsabilité de leur action dans la communauté éducative (leurs propres compétences faisant partie des moyens dont ils doivent se doter).**

Cette co-formation devrait permettre d'une part à tout acteur éducatif d'apprendre par le développement de ses propres capacités de recherches, d'autre part aux équipes de capitaliser et de mutualiser les expériences.

Dans ce même cadre, des moyens pour capitaliser les expériences et pour échanger avec d'autres sont réellement donnés aux équipes et cela est considéré comme une partie normale de l'activité professionnelle des enseignants. Les équipes doivent pouvoir faire connaître leurs expériences, leurs travaux, leurs entreprises réussies (rencontres, colloques, préparation d'expositions, de sites de travail....). Les adultes, parents ou enseignants qui ont su développer d'autres attitudes et modes de travail dans l'école avec les enfants, doivent pouvoir se lancer dans un travail de description et de communication qui leur permettront à la fois de mieux théoriser leurs pratiques et de les diffuser. Ce travail de capitalisation et de mutualisation des expériences est essentiel pour ne pas condamner les équipes à réinventer sans cesse, ce qui est, dans l'organisation actuelle, trop souvent le cas..

Nous insistons sur le fait que les équipes éducatives comprennent les parents ainsi que les partenaires des collectivités locales. Dans les actions qui peuvent être qualifiées de formation un certain nombre impliquent aussi bien les uns que les autres. Cela nous paraît d'autant plus essentiel qu'il s'agit là de contribuer à l'instauration d'une véritable nouvelle culture scolaire (et citoyenne). Du temps doit donc être dégagé pour que les parents puissent participer à la vie scolaire : cela doit être reconnu au même titre que le droit à la formation professionnelle.

- En ce qui concerne l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Dans le cursus universitaire des étudiants, l'IUFM se plaçant après la licence ceux-ci ne sont plus dans la situation d'accumuler des connaissances mais dans celle d'en produire (recherches, travaux sous la direction de...). Les relations entre recherches et enseignement nous semblent capitales, les premières justifiant le second, le second n'interrompant pas les premières. L'IUFM nous semble être le lieu où des relations fructueuses pourraient se nouer entre ces deux termes, lieu d'échanges entre praticiens-chercheurs et chercheurs universitaires. Elles est à repenser en un lieu de production d'intelligence dans lequel on puisse revenir, chercher ou apporter à tous moments !

- En ce qui concerne les conseillers pédagogiques.

Nous avons développé les principes de co-formation et d'autoformation permanentes comme garants de la qualification et de son évolution. Les fonctions de conseillers sont donc appelées à disparaître.

- En ce qui concerne les IEN

On peut admettre qu'il soit nécessaire qu'ils jouent un rôle administratif et de courroie de transmission entre l'Etat et les acteurs du système semblable à celui des préfets et sous-préfets ce qui nous semble déjà important. Le qualificatif d'Inspecteur a alors bien son sens puisqu'ils vérifient si les lois et orientations nationales sont bien respectées. Par contre ils n'ont aucune qualité pour évaluer l'efficacité des stratégies et pratiques (auto-évaluation par les acteurs et usagers et évaluation nécessairement faite par un organisme indépendant, comme nous l'avons développé plus haut). Ils n'ont pas davantage de qualification pour conseiller ou former.

Conclusion

Nous ne proposons rien qui soit révolutionnaire.

Depuis que nous exerçons, c'est à dire depuis plus d'un demi siècle pour les plus anciens du groupe, nous avons vu se modifier considérablement le contexte scolaire, échouer systématiquement une succession de réformes tentant pourtant toutes de prendre en considération à la fois des constats et les nouvelles données des sciences cognitives. Et paradoxalement, alors que toutes ces réformes échouaient globalement surtout faute d'avoir jamais pu être réellement mise en œuvre, dans de multiples endroits des enseignants s'inscrivaient dans une approche complètement différente de l'acte éducatif et réussissaient malgré un système éducatif défavorable à toute innovation. Isolément des milliers d'enseignants ont démontré la justesse d'un certain nombre de principes, de concepts et de pratiques qu'un système éducatif a été incapable d'intégrer ; et ceci parfois malgré sa bonne volonté.

Mais peut-être le monde enseignant qui innove, explore d'autres pistes depuis un bon siècle n'a-t-il pas su analyser lui-même les modifications des concepts et des structures qu'impliquaient d'autres approches. Il est vrai que dans un système où le cloisonnement est tel entre ceux pour qui il est fait (les enfants), ceux que l'on appelle les usagers (les parents), ceux qui doivent y œuvrer (les professionnels), ceux qui sont censé savoir (les chercheurs), ceux qui décident (administration et politiques), l'ignorance et la non reconnaissance mutuelle ne peut aboutir qu'à de l'incohérence et de la stérilité.

C'est bien en tant que professionnels que nous nous sommes exprimés. En tant que professionnels qui comme et avec beaucoup d'autres pendant des décennies avons cherché à rendre la plus efficiente possible notre action et ce faisant à sortir des rails des habitudes ou de l'habitus. En tant que professionnels pouvant étayer leurs propos par les résultats de ce qu'ils font ou de ce qu'ils ont fait. En tant que professionnels aptes à réfléchir, analyser et proposer directement sans avoir besoin d'être représentés ou que d'autres parlent à notre place. Ceci légitime notre parole même si nous acceptons qu'elle soit soumise à critique et contestation.

Les finalités que la Nation assignera à son système éducatif seront bien sûr lourdes de conséquences quant à l'avenir des individus qui la composent. Quelles qu'elles soient, pour nous professionnels cela se traduira par soit : *le système scolaire doit " produire " différentes catégories d'individus dont ont besoin l'économie et les hiérarchies sociales, soit par le système scolaire doit " permettre " à tous les individus de développer leurs capacités d'accession aux connaissances.* Il faudra que la Nation ait bien conscience de l'implication des choix politiques qu'elle a à prendre et qu'il lui faudra assumer ensuite. Des choix apparemment purement techniques comme *faut-il redoubler ?* ou l'établissement de filières, ou l'apprentissage de la citoyenneté, sont en réalité liés aux orientations politiques qui seront données au système éducatif (le mot politique étant entendu au bon sens du terme). Dans le premier cas, il s'agit alors un retour et une accentuation du système tel il était à son origine. Dans le second cas, il s'agit alors de revoir de fond en comble ce système. Mais ces finalités et leurs conséquences doivent être annoncées clairement et sans ambiguïté. Un choix qui s'effectuerait dans la désinformation complète ne peut être celui d'une démocratie.

Comme citoyens nous ne pouvons penser qu'au XXIème siècle la Nation comme l'Humanité puissent oser accepter et mettre en œuvre un apartheid intellectuel et social par l'intermédiaire de son système éducatif.

L'enjeu actuel de l'évolution de l'Ecole est de préserver au sein de notre société, un espace de construction des langages et du lien social, en dehors des rapports marchands et policiers. C'est parce que l'école pourrait constituer aujourd'hui une des dernières poches de résistance qu'elle est aujourd'hui encore et toujours une source d'espoir et de motivations pour tant d'enfants et d'adultes. C'est aussi dans cette seule perspective que notre travail de professionnels peut trouver son sens.