

Colloque

« Défendre et transformer l'école pour tous »

Marseille : 3-4-5 octobre 1997

Rappelons que ce colloque est né à l'initiative de S. Joshua (université de Provence) : 150 universitaires avaient lancé un appel pour attirer l'attention sur la gravité des menaces qui leur semblaient peser sur l'école du fait des options libérales prises par les deux précédents gouvernements (suite au rapport Fauroux, entre autres). Une association s'est créée : « Défendre et transformer l'école pour tous » qui a organisé ce colloque (prévu en mai et reporté pour cause d'élections anticipées).

L'appel des 150 soulignait les dangers de « certaines orientations prises sous couvert de l'aménagement des rythmes scolaires, dans les quartiers dits sensibles et qui opposent les apprentissages « fondamentaux », considérés comme fatalement ennuyeux, aux activités dites ludiques, culturelles, artistiques ou sportives, considérées comme n'ayant rien à voir avec les apprentissages ».

Il proposait de « mettre en débat les pratiques enseignantes, ainsi que la nature des contenus disciplinaires scolaires et leurs didactiques ».

C'est pourquoi l'ICEM lui avait apporté son soutien.

La structure

Le colloque est construit sur un schéma de séances plénières en matinée : succession d'interventions (sans discussion) où sont présentées des données théoriques ou des éléments de débat qui peuvent se discuter ou s'approfondir dans les travaux d'atelier l'après-midi.

Cinq ateliers sont proposés :

- Le système éducatif s'est-il démocratisé ?
- Évolution des finalités et des fractures de l'école en France.
- L'école et ses environnements.
- Pratiques enseignantes et travaux des élèves.
- La définition des contenus de l'école pour tous.

Quelques chiffres : 400 participants, 92 intervenants (dont 3 praticiens et un seul non-enseignant).

Les ambitions du colloque

L'introduction proposée par S. Joshua est alléchante. On sent l'homme passionné. Non sans humour, il soutient « l'importance et l'urgence d'engager le débat sur l'école, même si certains pensent qu'il est déjà terminé ». Il fustige la critique libérale qui veut faire porter à l'école la responsabilité du chômage ou de l'inadéquation entre les besoins de l'entreprise et les filières de formation : « on veut faire jouer à l'école le rôle de sélection. »

Il estime que les problèmes que nous avons à résoudre maintenant ont changé par rapport à l'idée d'école pour tous : la France s'est lancée dans un projet de donner une culture de haut niveau à des générations entières. Il est donc normal que cela soit difficile et que cela provoque des bouleversements entre l'école et ses environnements.

A la question : « notre système éducatif s'est-il démocratisé ? » on est bien obligé de donner une réponse négative. Le succès scolaire, allant de pair avec la réussite sociale, n'est plus de mise aujourd'hui, d'où une accentuation des clivages sociaux, de la concurrence et du « *consommérisme scolaire* ».

Ce constat plaide en faveur de la nécessité de « *défendre pied à pied l'école* ». Mais il ne s'agit pas pour lui d'une « *défense passive* » : « *il faut défendre pour transformer, mais aussi transformer pour défendre.* » L'école est sollicitée pour prendre en charge de nombreux problèmes nouveaux, sans réflexion, ni organisation. C'est pourquoi il propose de « *dessiner un cadre dans lequel le débat devrait être mené* » :

- on ne peut pas poser ces problèmes sans mettre à distance la question de l'emploi qui, selon lui, « finira par cannibaliser tous les autres problèmes » ;

- prendre comme point fixe l'enfant ;
- affirmer l'éducabilité universelle ;
- la réponse à la question « quoi enseigner ? », liée à la définition de la culture commune (débat explosif !) doit rester liée aux autres éléments de la culture non définis comme essentiels : il ne faut pas opposer à tout le reste les disciplines « fondamentales » (considérées comme rébarbatives, peu flexibles et de peu d'intérêt).

Il évoque quelques questions épineuses :

- école ouverte ou non sur la vie ? : « *il y a la vie à côté, l'école ne la traite pas* » ;
- comment faire apprendre à tout le monde ce qu'on faisait apprendre avant à peu de gens ? Et l'on voit poindre là une allusion au couple pédagogie et didactique : « *il y a maintenant une exigence de compréhension* », qui remet en cause « *l'équilibre entre ce qui est de la responsabilité du maître et celle de l'élève et de son environnement* ».

Le point de vue des sociologues

Les premières interventions, d'ordre démographique, géographique et historique sont bien utiles pour nous remettre quelques idées en place ou bousculer quelques représentations.

Encore aujourd'hui, on a plus de chance d'accéder à l'université selon que l'on est fils de cadre supérieur ou des classes moyennes que fils de paysan ou d'ouvrier, on est plus égal à Paris qu'en banlieue (58 % de réussite au bac dans l'académie de Créteil, pour près de 70 % à Paris) mais la Bretagne talonne Paris, tandis que, nous assure R. Héryn (université de Caen), Nice, Bordeaux, Montpellier et Strasbourg sont plus près de Créteil...

Le tableau historique de l'évolution des inégalités dans l'accès au savoir dressé par J.-P. Terrail (université de Versailles) nous rappelle le glissement progressif du système de réseaux scolaires cloisonnés de la III^e République vers un enseignement de masse, avec toutes les difficultés et les contradictions lorsque l'on prétend en même temps à un enseignement de haut niveau, sans que, pour autant, la proportion des enfants d'ouvriers accédant à l'enseignement supérieur n'ait vraiment augmenté : « *Il est difficile de rendre compatible un enseignement de masse de haut niveau avec des mécanismes de ségrégation de classe.* »

Il montre que, depuis les années 60, « *le formidable essor des scolarités* », même s'il a mobilisé d'énormes investissements, a été réalisé au moindre coût. Ainsi, la décision de mener 80 % d'enfants d'une classe d'âge n'a été accompagnée que par un redéploiement des moyens. Résultat ? une inégalité interne, une disparité qui se manifeste par le cumul des inégalités entre filières et établissements. L'école de la V^e République conjugue formation et sélection : « *Au niveau des filières nobles, les proportions d'enfants des classes populaires n'ont pas vraiment varié* » (1 sur 24 en 1950, 1 sur 23 aujourd'hui).

L'intervention de B. Lahire (université de Lyon II) nous a posé de tels problèmes, au niveau même de sa réception, que nous avons éprouvé le besoin de vérifier notre compréhension en posant des questions écrites à l'auteur, qui a bien voulu y répondre. Nous ferons une place à part à ce sociologue, qui nous a semblé porteur d'un discours « qui nous interpelle » et qui se répand de plus en plus, y compris dans le champ des recherches sur l'éducation. Nous reviendrons ultérieurement plus en détail sur cette intervention.

La formation professionnelle ne pouvait rester absente. G. Bruzy

(université d'Amiens) met en évidence les rapports plutôt conflictuels entre l'école et la production. D'abord entièrement laissée aux mains du patronat, la formation professionnelle entre à l'intérieur de l'école seulement en 1945. Mais ce n'est que dans les années 70 que l'on incite les enseignants à se rapprocher de l'entreprise (notamment par le biais des premières formations en alternance).

... et les mises en garde du journaliste

E. Plenel, le directeur de la rédaction du Monde s'est interrogé sur cette volonté de « défendre l'école ». Notre génération, dit-il, a mis en scène une critique du mythe de l'école libératrice, c'est-à-dire d'une école instrument de la dictature du patronat, « *au moment même où les tenants du marché scolaire, de la privatisation, du libre choix du consommateur qui parle au consommateur... nous sommes sur la défensive, nous sommes piégés : nous sommes dans une forme de critique qui nous a quelque peu désarmés* ».

Pour sortir de ce piège, il faut, selon lui, tenir ensemble la défense de l'école publique (en tant qu'institution ayant son autonomie au sens d'espace de conflits et de contradictions, qui permette à d'éventuels progressistes de jouer et d'éviter des régressions) et en même temps l'ouverture de l'école publique (ouverture, engagement dans la société) c'est-à-dire retrouver une certaine dimension républicaine - citoyenne - de la mission enseignante, au delà d'une défense corporatiste du métier.

Des idées reçues

B. Charlot (Paris 8) montre que jusqu'à la fin des années 70, la revendication (qui s'impose même à la droite) était l'accès pour tous au savoir

universel. Cependant, dans le collège Fouchet, si, comme le voulait l'auteur de cette réforme « *tous les enfants sont sous le même toit* », ils le sont dans trois filières différentes.

Dans les années 80, les collectivités territoriales sont associées à la mise en œuvre et au financement d'une politique nationale. Mais démocratiser, ce n'est plus unifier : apparaît la notion de « *discrimination positive* » à travers la mise en place des ZEP, on légitime la diversité : « *l'école démocratique est celle qui prend en compte la diversité des élèves* » (J.-M. Favret, directeur des Ecoles).

Mais la droite, de retour au pouvoir, donne à la territorialisation une version libérale (à visée consumériste) : l'établissement doit se gérer comme une entreprise.

J. Fijalkow (université de Toulouse) s'attache à cerner et relativiser les notions de lecture à travers trois termes que l'on rencontre fréquemment dans

le discours médiatico-politique actuel, à savoir : la dyslexie, la méthode globale et l'illettrisme. Ce « dégonflement de baudruche » vaut mieux que les quelques lignes que nous pouvons lui consacrer ici et fera l'objet d'un prochain article. Le discours tenu à propos de ces trois termes dans les médias n'est pas un discours informatif.

« *Si on considère ce discours en lui-même, on y trouve les constantes du discours politico-médiatique portant sur des OMNI : Objets Médiatiques Non Identifiés* » et, comme le disait S. Joshua « *le niveau baisse... depuis au moins Platon !* »

Les travaux d'atelier

L'atelier 3 : « *L'école et ses environnements* » fut l'un des rares où l'on put entendre la communication d'un praticien sur les ateliers d'accompagnement scolaire dans les quartiers Nord

de Marseille, à laquelle firent écho les questions posées par D. Glasman (université de Saint-Etienne) qui se demande si on ne va pas vers une institutionnalisation de l'accompagnement scolaire. La moisson fut si riche que nous y consacrerons prochainement un dossier centré sur la globalité de l'acte éducatif, la place de l'enfant dans la gestion de son « itinéraire de formation » et comment tout cela « questionne » le rôle de l'enseignant.

La critique plus ou moins explicite du « détour » pédagogique n'était cependant pas absente, notamment chez J.-Y. Rochex, à propos des ZEP ; il estime que l'on privilégie tout ce qui permet de sortir de la classe. Mais le retour de ces actions vers l'acquisition et la consolidation de savoirs et de dispositions intellectuelles est rarement posé.

Cela peut contribuer à décrédibiliser l'ordinaire de la classe et à ne pas s'interroger sur ce qui se passe dans

Nos impressions personnelles

Tout avait très bien commencé avec l'introduction de l'initiateur de ce colloque : S. Joshua. Regret, seulement, que la main ne suive pas, pour n'en point perdre, l'agilité d'un discours plein de pertinence, d'humour en même temps que de largeur de vue et d'esprit.

Nous sommes invités à un débat ouvert et serein, mais avertis que « *les débats sur l'éducation en France ont rarement l'apparence d'un long fleuve tranquille* », et que « *ça devient tout de suite polémique, politique et idéologique* ».

La polémique ne tarde pas à pointer lorsque l'on entend considérer l'ouverture de l'école comme un « *luxu historique que l'institution se paie... sous prétexte de ne pas opprimer les élèves* », ce qui relève d'une « *logique libertaire, en grande partie libérale* » ; regretter que l'enseignant ne soit plus qu'un facilitateur qui « *insufflé sa pratique pédagogique par de l'humour* » ; et traiter cela de « *romantisme pédagogique* ».

L. Allal et P. Perrenoud de l'Institut pédagogique de Neuchâtel se demandaient (début

des années 80) pourquoi les acquis de la recherche en pédagogie avaient si peu de retentissement sur les pratiques des enseignants. Ils avaient fait un grand pas en comprenant qu'à peine les enseignants venaient-ils de s'approprier quelques données nouvelles, celles-ci étaient remises en cause par ceux-là même qui venaient de les convaincre d'y adhérer. Ceci avait donc pour effet de culpabiliser les enseignants et de les déstabiliser.

Je me souviens également des difficultés rencontrées par les premiers formateurs MAF-PEN pour faire accepter aux professeurs des collèges la nécessité de prendre en compte la logique d'apprentissage de celui qui apprend, d'intégrer dans leur enseignement les apprentissages procéduraux et d'entraîner leurs élèves aux démarches de métacognition. Les maîtres mots étaient alors « *l'élève acteur de ses apprentissages* », « *construction des savoirs* ».

Ce colloque donne l'impression que tout cela est passé de mode, que l'important c'est le savoir, dans un retour même aux valeurs de

transmission de celui-ci. Si c'est vrai, quelle économie : on fait faire le cours par le meilleur spécialiste et on balance sur Internet ?

Certes, la défense de l'école passe par sa critique, mais de quelle défense s'agit-il, si elle piétine les quelques points d'appui existant à l'interne : les enseignants ayant déjà remis en question leurs pratiques en tentant d'intégrer les acquis de la recherche ?

Dans les ateliers, la parole est plutôt aux didacticiens, en particulier dans l'atelier « *Pratiques enseignantes et travail des élèves* » qui attire le plus de monde, avec des intervenants qui se succèdent à un rythme frisant les « cadences infernales ». Ceci réduit forcément les réactions de l'auditoire à la portion congrue et suscite des frustrations, mais aussi des malentendus : les orateurs sont souvent contraints de condenser leur propos, voire de renoncer à une partie entière de l'exposé. Des formules tombent ainsi comme des couperets : elles n'en sont pas moins révélatrices d'un courant de retour aux vertus de la transmission des savoirs.

le temps pédagogique, au nom de l'extraordinaire, à renforcer le divorce entre des disciplines fondamentales fastidieuses, où on ne peut trouver du plaisir et des activités à caractère ludique et « *ça risque d'accentuer le clivage entre des établissements où il s'agit de « consoler les élèves» et les établissements où, d'emblée, la question de l'appropriation des savoirs est socialisante en elle-même.* »

Voilà une mise en garde qui mérite réflexion.

L'atelier 4 : « Pratiques enseignantes et travail des élèves » a vu se succéder un grand nombre d'interventions balayant des domaines disciplinaires et d'autres plus transversaux. Il est impossible d'en rendre compte d'une manière exhaustive ; nous n'en citons que quelques-unes, parmi celles ayant le plus résonné avec nos préoccupations actuelles.

* L'enseignement scientifique : J.-P. Astolfi (université de Rouen) décrit

une expérience d'ateliers scientifiques hors de l'école, dans la région parisienne et envisage l'enseignement scientifique comme point d'ancrage de la réussite scolaire, en particulier pour les enfants en difficulté.

* Un nouveau regard sur les pratiques enseignantes : M. Bru (université de Toulouse-Le Mirail) ouvre des perspectives très intéressantes sur l'ouverture d'un observatoire des pratiques enseignantes avec une posture toute nouvelle : examiner ce qu'elles sont – et non ce qu'elles devraient être – afin de provoquer une transformation du système scolaire.

* Perversion des rapports à l'écrit et langage en maternelle : M. Laparra (université de Metz) dresse un tableau alarmiste sur les dérives qu'entraîne le rapport fort à l'écrit en maternelle.

* Arts plastiques : J. Cohen-Gonthier (collège de Montreuil) développe l'articulation entre arts plastiques, apprentissages et construction du sujet.

* Le collège unique, histoire d'une utopie, ou projet à construire ? D. Manesse (Paris V et IUFM de Paris) fait un bilan amer de l'histoire du collège unique et milite maintenant pour la réduction de l'hétérogénéité en collège.

Étant donné leur intérêt, certaines de ces interventions feront l'objet d'un développement ultérieur dans la revue.

Nous ne pouvons terminer sans citer le côté international de ce colloque par l'ouverture faite sur les aspects de l'école japonaise, allemande ou anglaise (le problème de la langue, hélas, perturbait la communication).

Compte rendu de Liliane Corre et Xavier Niquevert, Colloque « Défendre et transformer l'école pour tous »

Demandant à intervenir au moment du bilan de cet atelier, Liliane mettait en évidence cette tendance :

J'ai senti, de la part de plusieurs intervenants, une attitude sur la défensive : défensive vis-à-vis des pédagogies dites actives, qualifiées de « dérives pédagogiques ».

J'ai entendu aussi : « les effets pervers de certaines innovations des dernières années », les dangers de « l'expression qui placerait l'enfant au centre », enfant qui « serait censé s'exprimer et sépanouir en classe ».

J'ai aussi entendu parler des « ruses pédagogiques » porteuses de perte de temps... surtout pour les élèves en difficulté, etc.

J'ai aussi beaucoup entendu parler d'échec scolaire. Mais comment l'éviter, si, d'un côté il y a les « savoirs savants » et de l'autre les enfants, les élèves – dont beaucoup en difficulté – mais très peu de la logique de l'apprenant, de la globalité indispensable, or il me semble évident que si on se situe uniquement dans une logique des savoirs,

le danger est bien celui d'une accumulation de connaissances sans colonne vertébrale...

Quand j'entends dire que les enseignants sont incapables de gérer les erreurs de leurs élèves afin d'introduire des remédiations, je suis blessée globalement pour eux (leur formation est mal faite, alors !) Mais nous devons avoir l'honnêteté de souligner que toutes les interventions n'allaient pas dans ce sens.

L'atelier 3 (« L'école et ses environnements ») n'a pas été porteur du discours culpabilisateur. La parole y a été donnée à des acteurs de terrains, y compris dans les communications. Mais on comprend le désarroi ou la mauvaise humeur d'acteurs des ZEP qui se sont « décarcassés » dans l'indifférence et l'abandon quasi général et qui viennent ici prendre acte d'un bilan « globalement » négatif. Ils pouvaient s'attendre à ce que, malgré leur – légitime – prudence à se hasarder au delà des constats, les chercheurs posent quelques repères plus précis et quelques mises en garde, notamment dans ce domaine de l'ouverture de l'école sur ses environnements.

Nous avons particulièrement apprécié – parmi d'autres – les interventions de J. Fijalkow, de B. Charlot et celle d'E. Plenel. Petit « cocorico » : il aura fallu l'intervention du seul non-enseignant pour que soit affirmé : « ... dans l'héritage, je dirais plus libertaire de mai 68, nous sommes donc – et c'est légitime – dans la redécouverte du débat pédagogique – dans la redécouverte, par exemple de l'Institut coopératif de l'École moderne et du Mouvement Freinet... mais à l'inverse aussi, dans une forme d'idéalisation – dans le mouvement de balancier – du débat pédagogique, par rapport à la question de la transmission des savoirs... »

Peut-être, un de ces jours prochains, « le Canard » révélera-t-il qui avait graissé la patte du directeur de la rédaction du *Monde* pour qu'il glisse cette « publicité clandestine » quelque peu incongrue ?

*Liliane Corre
Xavier Niquevert*