

# PREMIER BILAN DES TABLES RONDES

## 1. Quelles questions retenir ?

*par Roger-François Gauthier*

---

### Sommaire

❖	QUESTIONS DE MACHINERIE : ORDRES, DESORDRE ET POUVOIRS .....	2
➤	<b>Désordre, ordres, une question politique</b> .....	2
▪	L'expérience du désordre par les élèves, les parents, les professeurs.....	2
▪	Mais : ...un souvenir d'ordres pas si anciens. ....	2
▪	Mais : ...une expérience d'ordre pour ceux qui savent jouer au jeu scolaire. ....	2
▪	Mais : les disciplines, ilots d'ordre.....	2
▪	Un désordre qui porte surtout préjudice à certaines parties de la population scolaire .....	3
➤	<b>Redéfinir la mission de l'Etat</b> .....	3
▪	L'Etat n'a pas toujours exercé le pouvoir sur ce que l'Ecole enseigne, en tous cas il n'est plus seul...3	
▪	Une affaire dangereuse en termes de démocratie .....	3
▪	Questions posées aux juristes.....	4
➤	<b>Les programmes et la question du « compromis »</b> .....	4
❖	RECHERCHE DU SENS.....	5
➤	<b>Dans l'« ordre » : valeurs, finalités, savoirs, culture</b> .....	5
▪	Questions sur les savoirs.....	6
▪	La question de la forme : qu'apprend-on ? des connaissances, des compétences, une culture ?.....	6
▪	Savoirs scolaires et non scolaires : les savoirs que l'Ecole n'enseigne ni n'enseignera.....	6
▪	Pour un « procès constructif » des disciplines scolaires.....	7
➤	<b>L'évaluation : finir ou commencer par-là ?</b> .....	7
▪	L'évaluation comme élément du curriculum.....	8
▪	Examens et sélection.....	9
➤	<b>Les enseignants et les savoirs : reproduire ou non ?</b> .....	9

**S**ix **tables rondes** se sont déroulées, sur des sujets distincts qui étaient censés couvrir le plus complètement les questions qui sont à l'origine de cette recherche de politique éducative. Elles ont permis l'expression d'une trentaine de personnes.

Il est temps de nous demander ce qui s'en dégage : quelles idées forces, ? quelles questions dont la difficulté n'était pas assez apparue ? Quelles passerelles entre des thèmes tenus d'abord distincts ? Il ne s'agit pas d'une synthèse, mais d'une mise en relief de convergences, susceptibles à leur tour de susciter d'autres réflexions et contributions de la part des publics (enseignants, formateurs, éducateurs, chercheurs, responsables, parents, étudiants...) auxquels cette recherche s'adresse.

## ❖ QUESTIONS DE MACHINERIE : ORDRES, DESORDRE ET POUVOIRS

### ➤ Désordre, ordres, une question politique.

La **table ronde 1** en traitait, puisqu'elle avait d'emblée à se faire les dents sur un mot, celui de chaos, qu'on trouvait aussi sous la forme de « désordre » dans l'intitulé même de tout notre travail. Et c'est en se fondant sur cette expression de « chaos » qu'avaient été posées les questions qui relevaient des autres tables rondes : « Mais s'il y a désordre, cela veut-il dire qu'on n'est pas au clair sur les finalités de l'éducation ? » (**table ronde 2**), « Mais s'il y a désordre, cela veut-il dire que les pouvoirs organisateurs, le ministère et les ministres, ne sont pas capables ou pas en position de mettre plus de cohérence ? » (**table ronde 3**), etc.

Ce « chaos » a bien été mis en évidence. Pas nécessaire de reprendre cela. Mais la table ronde nous a conduits bien plus loin : nous voyons à présent cette question ordre/désordre de façon plus complexe, et sans doute plus politique.

#### ▪ L'expérience du désordre par les élèves, les parents, les professeurs...

Bien sûr l'impression dominante et le caractère dominant du menu qui est proposé aux élèves (et aux professeurs) en France aujourd'hui est celle du désordre : juxtaposition d'injonctions contradictoires (le socle, les programmes, les « éducations à »...), d'objectifs non articulés (enseigner des connaissances ou des compétences ?), changements sans fin des programmes à tous les niveaux, ce qui déboussole élèves, enseignants et parents, etc.

#### ▪ Mais : ...un souvenir d'ordres pas si anciens.

Ce constat de « désordre » dans les savoirs scolaires a presque quelque chose de paradoxal par rapport à l'opinion commune. Quand on se réfère à un état pas seulement rêvé, mais assez objectif du passé : dans le collège Jésuite et dans le « secondaire » actuel qui en est l'héritier tellement ressemblant, comme dans l'école de la III<sup>e</sup> République, pour ce qui est de l'enseignement primaire ou primaire supérieur, on savait pertinemment « ce que l'école enseignait ». **Et cela donnait plutôt l'impression d'un ordre.** Parfois même critiqué en tant que tel !

#### ▪ Mais : ...une expérience d'ordre pour ceux qui savent jouer au jeu scolaire.

Et cet état d'ordre n'a pas disparu pour tous du jour au lendemain : on peut en effet dire que pour les élèves et les familles qui « savent s'y prendre », qui savent comment faire et quelles stratégies déployer dans le grand labyrinthe des scolarités, le désordre n'est pas si grave. On s'en remet. On sait faire.

#### ▪ Mais : les disciplines, ilots d'ordre.

Voyons aussi qu'il n'y a pas désordre partout : on peut même soutenir que les enseignements de chaque discipline, avec leurs programmes bien peignés et les belles tables des matières dans les manuels,

fournissent une belle image d'ordre. Beaucoup de professeurs de disciplines vous diront que le désordre règne, peut-être, mais sans que leur discipline soit concernée.

- **Un désordre qui porte surtout préjudice à certaines parties de la population scolaire.**

Pourtant si aujourd'hui on parle de désordre ou de chaos dans les programmes scolaires, c'est bien que quelque chose s'est passé. C'est comme si le projet pédagogique d'autrefois était devenu inadéquat, peu à peu, à partir d'une certaine époque, sans doute celle de la scolarisation de masse, à partir des années 1960.

Cet ordre en effet, d'où on est parti, n'a pas empêché, ce qui fut la source centrale du désordre contemporain, l'apparition d'inégalités dramatiques dans les constructions des parcours et au-delà des carrières scolaires entre familles et élèves au courant ou non des toutes les stratégies possibles, entre la perception qu'ils ont ou non des prérequis, des filières, des options, du choix entre des disciplines qui sont présentées comme égales alors qu'elles abritent des hiérarchies tacites etc. Les jeux de pistes sont devenus la réalité centrale des scolarités.

On peut d'ailleurs se demander si cette imbrication, de désordre qui englobe des îlots d'ordre, n'est pas une des explications du fait que le système dans son ensemble est si difficile à bouger.

### ➤ **Redéfinir la mission de l'Etat**

Après cette première approche, on en est venu bien sûr à porter le regard vers le « pouvoir » susceptible d'être le facteur d'ordre et de désordre, en France l'Etat. Là on commence à entrer dans les rouages et les questions.

- **L'Etat n'a pas toujours exercé le pouvoir sur ce que l'Ecole enseigne, en tous cas il n'est plus seul.**

La [table ronde 3](#) s'est penchée sur la question des pouvoirs organisateurs, des « producteurs » des programmes, et elle nous a d'abord conduits à remettre en cause ce qui semblait aller de soi pour des gens élevés dans la conception française étatique de l'école.

Au départ, nous avons tendance à croire ce que l'organisation de l'éducation nationale en France aime nous laisser penser : « les programmes sont arrêtés par le ministre en charge de l'éducation nationale » ! Et nous le croyions. Fermez le ban ! Il n'y pas très longtemps dans l'histoire que les Etats définissent les programmes des écoles, mais dans nos catégories mentales de Français, c'est écrit en majuscules !

Or il nous a été bien montré que bien des « pouvoirs » sont à l'œuvre en fait : oui PISA et les grandes organisations internationales provoquent des évolutions, mais l'UNESCO<sup>1</sup> dès son fameux préambule faisait des suggestions aux Etats à propos des enseignements, et les grands acteurs numériques mondiaux jouent un rôle, ou bien encore les parents, et pas seulement dans l'éducation à domicile, donnent de la voix.

- **Une affaire dangereuse en termes de démocratie**

Or nous sommes là sur une question dont on ne voit pas toujours assez combien elle est dangereuse, suivant comment on la traite ! Le pouvoir que des pouvoirs peuvent prendre sur ce que les enfants doivent apprendre est une question dangereuse, et qui ne l'a jamais été autant que dans le monde contemporain. Il

---

<sup>1</sup> « Les gouvernements des États parties à la présente Convention, au nom de leurs peuples, déclarent : Que, les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ; Que l'incompréhension mutuelle des peuples a toujours été, au cours de l'histoire, à l'origine de la suspicion et de la méfiance entre nations, par où leurs désaccords ont trop souvent dégénéré en guerre ; Que la grande et terrible guerre qui vient de finir a été rendue possible par le reniement de l'idéal démocratique de dignité, d'égalité et de respect de la personne humaine et par la volonté de lui substituer, en exploitant l'ignorance et le préjugé, le dogme de l'inégalité des races et des hommes ; Que, la dignité de l'homme exigeant la diffusion de la culture et l'éducation de tous en vue de la justice, de la liberté et de la paix, il y a là, pour toutes les nations, des devoirs sacrés à remplir dans un esprit de mutuelle assistance ; Qu'une paix fondée sur les seuls accords économiques et politiques des gouvernements ne saurait entraîner l'adhésion unanime, durable et sincère des peuples et que, par conséquent, cette paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité. »

ne faut pas plaisanter avec cela : dans les années toutes récentes des pays comme la Turquie ou la Hongrie ont vu des idéologies partisans s'emparer, avec beaucoup d'habileté (comme avec le thème des savoirs « alternatifs ») des programmes scolaires !

On peut aussi, comme la [table ronde 2](#) consacrée aux finalités l'a fait observer de son côté, rappeler que les curriculums dans lesquels l'Etat se reconnaît trop fidèlement risquent très souvent d'instiller des biais nationalistes.

#### ▪ Questions posées aux juristes

On a vu dans la [table ronde 3](#) consacrée à ces questions qu'en France les programmes, qu'on pourrait considérer comme une brique non négligeable du fonctionnement démocratique, sont l'objet de simples décisions du pouvoir exécutif placées très bas dans la hiérarchie des normes de droit! Tout est fait pour inciter les ministres successifs à en jouer sans crainte, pour des motifs qui peuvent être liés à des émotions de circonstances, ou à la flatterie du corps électoral....

On voit là émerger la nécessité de résoudre une question JURIDIQUE : si on estime que le curriculum est une affaire importante qui ne peut être laissée aux décisions de ministres de passage, sur la foi de commissions *ad hoc* réunies pour sa convenance, il faut alors inventer des formules qui situent la production des programmes au-dessus du simple pouvoir exécutif. Ce n'est pas le moment de dire ici ce qu'il pourrait en être, mais il sera nécessaire d'en reparler. Aux juristes, aux constitutionnalistes de travailler !

Une autre question à débrouiller au plan juridique et qui ne nous semble pas à négliger, dans cet examen de la fonction de l'Etat, nous semble être celle de savoir si le curriculum doit en totalité être un curriculum national, ou ce qu'il peut y avoir d'intérêt à distinguer une conception au moins nationale et une mise en œuvre locale (« *think global, act local* »). Serait-il souhaitable et possible que toutes les décisions de prescription du curriculum ne soient pas prises à l'échelle nationale, mais qu'il y ait place pour ce qu'on appelle, là où cela existe, un curriculum d'établissement - voir le jalon [Curriculum national et curriculum local | Interpellation curriculum \(hypothèses.org\)](#) ? Idée qui peut effrayer, en France légitimement, tant on craint, de façon à la fois légitime et conditionnée, pour l'égalité du service public, mais idée qui mérite sans doute mieux que d'être écartée d'un revers de manche sans examen. La [table ronde 6](#), qui traitait de la professionnalité des enseignants, n'a d'ailleurs pas hésité à suggérer que la perspective curriculaire permettrait de penser à des curriculums locaux, et une enseignante s'est même posé la question de façon provocatrice, dont nous devons nous inspirer : « une logique curriculaire peut-elle être nationale ? ».

#### ➤ Les programmes et la question du « compromis »

La dernière question politique que nous reprenons ici est née d'une contribution écrite de la [table ronde 3](#) qui nous prévient bien que tout pousse les auteurs de programmes à proposer aux ministres des compromis entre plusieurs parties divergentes (les tenants de telle ou telle idéologie qui souhaitent influencer sur les contenus enseignés, des syndicats d'enseignants hostiles à tel projet, les spécialistes d'une discipline partagés entre plusieurs courants, etc.). Le curriculum, comme Patrick Rayou le fait remarquer, risque bien, comme « logique politiquement assumée de formation (de tous, des élites, pour des compétences individuelles au service de la réalisation de soi, d'objectifs collectifs incluant le sort de la planète...), d'être une chaîne de compromis assumés ? Depuis la définition des grands axes éducatifs jusqu'à la déclinaison locale et les collaborations entre disciplines ? » Question qui nous est vraiment posée !

Et qui débouche sur une autre : est-ce en raison de la frilosité du pouvoir politique qu'on débouche si souvent sur des compromis ? Ou est-ce que la définition des contenus et formes d'enseignement doit être en effet le résultat de compromis sociaux ? La vie démocratique y fait appel sans cesse. Or il y a des difficultés autour de ces compromis : il faut en effet savoir voir que le compromis crée facilement un premier ordre de difficulté : si le compromis entre ceux qui veulent enseigner A et ceux qui veulent enseigner B est d'ajouter B à A, on crée sans l'avoir voulu un programme à la fois trop lourd donc en réalité infaisable, ce qui laisse la place à des choix plus ou moins arbitraires dans la mise en œuvre, ce qui produit une perte de sens.

L'autre question est de s'interroger sur la question de savoir si l'existence du compromis doit être explicite ou cachée. Les élèves n'auraient pas le droit de savoir POURQUOI ont été prises telles ou telles décisions relatives à ce qu'on leur enseigne ! Si le curriculum est quelque chose d'important dans des sociétés où la confiance collective est un sujet de préoccupation, il est capital qu'il soit un exemple obstiné et fondateur de recherche de cette confiance. Peut-on imaginer des compromis transparents ? explicites ? Est-ce la voie ? N'est-ce pas une étape vers la recherche de sens et de son explicitation ?

Plusieurs tables rondes donnent d'ailleurs d'excellents exemples de compromis de fait, comme l'analyse des programmes d'EPS dans la [table ronde 5](#), où on voit les bonnes intentions d'évaluation formative en compromis avec les réalités d'un enseignement, l'EPS, peut-être plus tourné encore que d'autres vers la performance, la recherche du résultat, la comparaison avec autrui, et même la place donnée à des activités où il est question d'abord de « dominer ».

## ❖ RECHERCHE DU SENS

**N**ous sommes parvenus à des questions dont le traitement nécessite bien sûr l'émergence d'un débat public de nature politique, mais qui se focalisent autour de la question du sens des études, pour les élèves. Question complexe, pour laquelle les tables rondes qui l'ont abordée, c'est-à-dire presque toutes, nous demandent de faire des distinctions et d'avancer par étapes.

### ➤ Dans l'« ordre » : valeurs, finalités, savoirs, culture

Le « désordre » mis en avant avait en effet conduit à interroger une éducation semblant n'avoir pas de finalités, c'est-à-dire ne plus savoir quels étaient les objectifs d'apprentissages poursuivis par l'Ecole pour les élèves. C'est sans doute une question importante.

Mais les tables rondes qui ont traité cette question et centralement la [table ronde 2](#) ont bien vu la complexité en même temps que la nécessité de la question.

Car une école peut très bien avoir des finalités d'enseignement sans appuyer ses finalités sur des valeurs. Et une Ecole peut très bien déclarer des valeurs et ne pas les mettre en pratique ni en faire une finalité des apprentissages ! Il y a donc un couplage à éclairer, ce qui est essentiel.

Il semblerait que nous voyons déjà se dessiner les traits suivants :

- Si des valeurs sont proclamées **elles ne peuvent à l'école relever d'un domaine qui se tiendrait extérieur aux savoirs académiques**. Comme c'est le cas aujourd'hui. Dans ses contenus, dans ses méthodes d'enseignement, un curriculum doit se conformer aux valeurs proclamées. Par exemple, la valeur de liberté doit être illustrée par la liberté de penser qui est un des éléments qui fondent la recherche de la vérité.
- Si des valeurs sont proclamées, elles ne peuvent rester à l'école dans le déclaratif et c'est d'abord la vie à l'école, mais aussi le système scolaire comme un tout qui doit s'y conformer. Les valeurs sont d'abord des valeurs à mettre en œuvre dans les comportements, donc des valeurs à finalité éducative. L'Ecole en France si inégalitaire et si peu fraternelle est bien entendu une partie importante du sujet.
- **Il est apparu fructueux de rattacher les valeurs scolaires à la devise républicaine : mais est-ce complet ?** Et n'y a-t-il pas un risque, que l'intervenant anglais pointe à propos de son pays, de ne s'y référer que parce que c'est la devise française. Risque aussi de les voir prises en otage par tel ou tel développement de l'actualité, comme c'est sans doute le cas autour de la valeur de « laïcité ». Peut-être peut-on trouver dans le Protocole de création de l'UNESCO des valeurs qui auraient l'intérêt d'être explicitement internationales ?

- **Les valeurs ne sont pas à assimiler à des finalités : on comprend qu'un système d'éducation puisse avoir des finalités diverses** (si on affirme par exemple : « aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde », comme dans la Charte des programmes, ou « préparer chaque élève à un emploi ») **qui ont leur légitimité mais qui devront se conformer aux valeurs**. Un système qui ferait sien par exemple la devise républicaine ne pourrait s'accommoder d'une école qui laisserait se développer en son sein, au-delà d'un seuil dont la nécessité sera à prouver, la compétition entre les élèves.

#### ▪ Questions sur les savoirs

Valeurs. Finalités. On en arrive aux savoirs, pour lesquels plusieurs questions se posent :

- Comment s'appellent et quelle devrait être **la forme des « savoirs » que l'école devrait enseigner** ? Il y a peu d'années par exemple des guerres assez aveugles pouvaient se déchaîner dans les établissements pour savoir si ces savoirs devaient ou non être de l'ordre de la connaissance, entendue comme académique et plutôt théorique, ou de l'ordre de la compétence. La question des compétences, ou plus largement celle de savoir-faire vs vivre vs être, présente quand était évoquée la question des *life skills*, devra être reprise d'une façon ou d'une autre.
- **Quels contenus pour ces connaissances et/ou compétences ?** On identifie assez bien, même superficiellement, ce qu'aujourd'hui on appelle « savoirs scolaires », mais, précisément, la question est de se demander comment on les désigne comme tels et quels rapports ces savoirs peuvent avoir avec ceux qui ne sont pas désignés comme tels.
- La troisième question, une fois qu'on aura avancé sur la question des valeurs, des finalités, de la forme des savoirs à atteindre et de leurs contenus, sera de se demander **quelle devrait en être la bonne organisation, et c'est en particulier soulever la question des disciplines**.

- **La question de la forme : qu'apprend-on ? des connaissances, des compétences, une culture ?**

A un moment ou un autre, dans la foulée des travaux de la [table ronde 4](#), nous aurons besoin de définir les savoirs « scolaires » pas seulement en les décrivant en tant que tels, mais aussi en les décrivant par ce qu'ils sont censés devenir pour l'élève, dans le cadre d'une subjectivisation. Or, précisément, on découvrira alors qu'en faire simplement des savoirs, même « scientifiques » ou « objectifs », ou « critiques », ou des « compétences », même « de haut niveau », ne suffit pas : **on attend qu'ils fassent sens pour les élèves, en termes de pensée, de vie et d'action**. Nous aurons alors, comme le fait déjà le jalon [Culture\(s\) et curriculum | Interpellation curriculum \(hypotheses.org\)](#), à nous intéresser à la notion de « culture », comme pouvant être un rapport au monde, instruit par les connaissances et permettant d'y agir, que chaque élève conçoit de façon personnelle, dans un cadre en partie commun.

- **Savoirs scolaires et non scolaires : les savoirs que l'École n'enseigne ni n'enseignera**

Il est sans doute souhaitable, dans la foulée de la [table ronde 4](#), de désigner mieux dans les savoirs à prendre en considération (on emploie ce mot dans son acception la plus large) ce qui est du domaine de la foi, de l'opinion, de la perception, de la médecine populaire, de la croyance magique, des classements sportifs, des propositions de la publicité et du marketing commercial, des « informations » délivrées par l'actualité, des fake news qui vont avec et des complotismes de divers types, y compris avec les dénonciations abusives du complotisme pour faire taire des dénonciations critiques fondées. Il s'agit de l'environnement épistémique réel des élèves, qui demande en tant que tel à la fois respect et réflexion.

On a bien posé la question de savoir si des savoirs extra-scolaires doivent pénétrer à l'école. Pour un petit nombre c'est sans doute certain, mais certainement pas pour beaucoup d'autres. Qui ne sont ni ne seront pas enseignés, mais sur lesquels l'école doit donner aux élèves des repérages (il est question à un moment de « carte »), pour leur dire « ce que c'est » en tant que « savoir » : formés où ? par qui ? pour déboucher sur quel type de « connaissance » ? La Charte des programmes stipulait que les savoirs scolaires avaient comme

finalité d' « aider les élèves à se repérer dans les complexités du monde » : **quel meilleur outil pour se repérer dans la clarté qu'une carte ?**

▪ **Pour un « procès constructif » des disciplines scolaires**

Dans cette table ronde, il est apparu qu'on percevait des conceptions non homogènes des disciplines. Sont-elles, par le jeu de leurs égoïsmes, et par leur imperméabilité, et quoiqu'ordonnées pour chacune d'elles, un des facteurs privilégiés du désordre et de l'incohérence de l'ensemble ? Ou bien au contraire sont-elles le cœur de ce qui constitue l'enseignement, la seule organisation qui produise de l'enseignable ?

Bien sûr je serais bien incapable de répondre à ces interrogations, mais ce qui est certain c'est qu'il ne s'agira pas pour nous de l' « Affaire Dreyfus », dont nous ne parlerions pas pour protéger la paix publique ! Nous en parlerons, et pas pour conclure sur les charmes de l'interdisciplinarité comme on la connaît trop souvent, une sorte de supplément d'âme aléatoire que l'on propose à des élèves quand les conditions de température et de pression requises sont par hasard réunies. Une partie importante de notre réflexion collective porte et portera sur la question des disciplines : elle est sensible.

Donc oui : il faut que le procès des disciplines soit instruit. Ni à charge ni à décharge mais de façon constructive, en se demandant comment ce qui de toute évidence ne va pas dans le jeu disciplinaire actuel, et peut-être dès la formation des enseignants, et la conscience qu'ils ont de leur identité, peut être résolument et profondément repensé et peut-être corrigé. La [table ronde 6](#) sur la professionnalité des enseignants pose à cet égard des questions précises, et nous rapporte des propos d'enseignants qui sont loin d'être décourageants.

Et aucune question ne sera tenue pour mauvaise a priori ! Citons-en deux qui commenceront à tirer le fil de bien d'autres :

• **Les disciplines absentes**

Il y a un jalon qui pointe les « disciplines absentes » - [Curriculum et les disciplines absentes | Interpellation curriculum \(hypotheses.org\)](#), en s'interrogeant sur le fait que les disciplines actuelles « lavent leur linge sale en famille », alors même que plusieurs, et pas des moindres comme le droit, la médecine ou la psychologie, sont tout simplement absentes.... Simplement parce qu'elles n'étaient pas là quand on a fermé le ban ! Alors je ne tiens pas particulièrement au droit, à la médecine ou à la psychologie, mais c'est une vraie question : le panorama des disciplines enseignées ne peut pas se résumer à être l'héritage aveugle de l'histoire de l'enseignement secondaire d'un autre temps ! Qui est même plutôt renforcé dans son immobilisme par des créations aux allures modernes comme avec l'informatique, qui vient de déboucher sur la création d'un CAPES et d'une agrégation.

• **Les savoirs absents des disciplines**

Tout autant que la question des disciplines absentes m'est venue à l'esprit en suivant cette table ronde la question des savoirs absents, à l'intérieur de disciplines, dont on pourrait attendre qu'elles conduisent les élèves à les maîtriser. Un exemple entre cent : les études de français sont surtout tournées vers la littérature. Bien ! Mais faut-il que cela ait comme conséquence que les élèves ne soient pas préparés à la plupart des usages non littéraires de la langue, des usages de communication et d'élaboration des textes dans des situations professionnelles et sociales courants ? Voilà bien une question de « savoirs absents » qui peut interroger, et pas seulement je l'espère, à l'intérieur de la corporation des professeurs de lettres !

➤ **L'évaluation : finir ou commencer par-là ?**

Plusieurs tables rondes abordent bien sûr les questions de l'évaluation. La [table ronde 5](#), animée par Charles Hadji et André Canvel, qui pouvait un peu plus s'y consacrer, nous apporte des réflexions importantes.



On ne retrouve pas les remarques classiques sur l'évaluation en France qui sont rappelées dans le jalon [Evaluation des élèves et curriculum | Interpellation curriculum \(hypotheses.org\)](#), mais qui ne doivent bien sûr pas être oubliées.

Classiquement, dans les constructions de réformes, les autorités s'occupent d'abord des questions d'accès (« qui sera admis dans cette formation ? »), et de structures (horaires, effectifs, etc.), puis très secondairement des questions de programmes. Mais l'évaluation ? Arrive-t-elle en dernier (« comment va-t-on évaluer les élèves à qui telle formation aura été proposée ? ») ? En fait, il n'en est rien, et un entretien avec un chef d'établissement dans la [table ronde 5](#) le montre bien : les cultures et tropismes évaluatifs dans les scolarités et la culture professionnelle des enseignants sont en général particulièrement stables et sont souvent décalqués des exigences d'un examen terminal. Donc sont très difficiles à modifier en même temps qu'il est particulièrement important de le faire car, tacitement, elles formatent beaucoup de choses. Tacitement.

On peut donc dire en accord avec les animateurs de cette table ronde que l'habitude est de tenter en bout de course, quand des programmes changent, de se demander en quoi l'évaluation doit changer, mais en répondant souvent par le souci de changer le moins de choses possibles (car l'examen est dangereux en termes de plus ou moins grande satisfaction des publics scolaires (élèves et parents) face à des « résultats »).

Et la question forte que la [table ronde 5](#) nous adresse est de savoir si on ne pourrait pas inverser l'ordre des facteurs. Se demander quel curriculum pourrait permettre une évaluation qui serait le moteur du changement. Et les intervenants de cette table ronde le font d'une façon qui nous incite à y revenir, pour savoir si elle est viable.

On voit bien qu'il y a là matière à réfléchir et à chercher des formules de progrès.

#### ▪ L'évaluation comme élément du curriculum

Il y aurait intérêt à se souvenir que l'évaluation peut mobiliser de fait souvent un fort potentiel de changement en raison du pouvoir qui est le sien, notamment avec les examens. L'idée serait de se polariser fortement sur l'évaluation, au lieu de la considérer hypocritement comme « la queue du chien », c'est-à-dire l'appendice non essentiel (nos collègues anglophones disent qu'il y a problème quand, au lieu que le chien batte de la queue, « c'est la queue qui bat du chien » -« *the tail wags the dog* »-). En effet, il n'est pas normal de se poser une question comme « faut-il évaluer selon une approche par compétences ? » si on n'a pas auparavant réfléchi (et décidé) de la question de savoir si on veut former des élèves à des compétences. A mon sens c'est pour avoir refusé de traiter de façon cohérente avec le socle commun l'évaluation de fin de Troisième (le brevet) que les deux socles (celui de 2006 et celui de 2015) ont été ruinés par le pouvoir administrativo-politique, sous les ministères Darcos et Vallaut-Belkacem.

D'un autre côté, donner les manettes du curriculum à l'évaluation serait tout aussi dangereux qu'en minorer l'importance : en effet, la [table ronde 4](#) analyse bien que certains nouveaux savoirs, comme les *soft skills* dont il est notamment question, ne peuvent pas entrer dans les cadres traditionnels de l'évaluation, avec un QCM ou une dissertation. La [table ronde 2](#) qui s'occupait des finalités propose par exemple de demander aux élèves de composer un projet de chef d'œuvre citoyen. Donc ce n'est pas le curriculum ou l'évaluation qui doivent décider, **mais l'imbrication forte des deux qui est nécessaire.**

D'où des questions, classiques, mais dont il faut se saisir : faut-il tout évaluer ? Quelque chose que l'on n'évalue pas selon les modalités canoniques en usage actuellement (l'épreuve abstraite et hors sol en temps limité, évaluée par des notes et des moyennes) est-il condamné à ne pas être enseigné ou même travaillé par les élèves ?



## ▪ Examens et sélection

On retrouve, tout aussi nécessaire à notre examen, la question des motifs pour lesquels évaluer. Aider à apprendre ou classer, notamment afin de certifier des études dans le cadre d'examens ? Nous ne pouvons pas ne pas nous interroger sur les mécanismes de sélection par des examens ou d'autres procédures sans imaginer **des mécanismes de sélection compatibles avec le curriculum**. Rappelons que le système français est aujourd'hui partagé entre deux réalités problématiques, l'une comme l'autre :

- **Les examens français sont très peu respectueux des savoirs** puisqu'ils sont attribués sur la base d'une **compensation généralisée** entre un nombre important d'épreuves, et qu'ils sont évalués avec des barèmes plus ou moins respectés, en tous cas **sans l'existence des standards** qui dans beaucoup de pays disent précisément ce qu'il faut savoir ou savoir-faire pour justifier de telle ou telle note ;
- Les évaluations par les conseils de professeurs, notamment pour l'admission au lycée ou dans certaines filières sélectives **ne sont pas fondées sur des épreuves, mais sur des dossiers où le « curriculum caché » est le vrai juge** : dans tel lycée, on sait que le « niveau » est meilleur que dans tel autre et qu'on a particulièrement travaillé tel ou tel point des programmes jugé crucial, etc.

## ➤ Les enseignants et les savoirs : reproduire ou non ?

C'est tout le mérite de la [table ronde 6](#) de s'être interrogée sur la relation possible entre les enseignants et une perspective curriculaire en abordant la question souvent méconnue des **rapports entre les enseignants et leurs propres savoirs**, leurs propres études et les savoirs qu'ils sont chargés d'enseigner. Ces travaux dégagent une **homothétie** intéressante entre la position des enseignants et celle des élèves : *« Le cloisonnement qui marque les programmes des élèves a au moins son égal dans ceux de la formation des enseignants ».*

En effet, la table ronde a d'abord conclu que le rapport entre les enseignants et les savoirs (les leurs comme ceux qu'ils enseignent) est une question qui n'est pas assez interrogée, et que, si on le fait, on voit apparaître bien des désordres, ou des choses qui n'ont pas été assez pensées, et qui engendrent des frustrations. Il est question de leurs (celles des enseignants) *« déception[s] face aux rigidités de l'organisation des savoirs ».*

Même chose du côté des savoirs qu'ils enseignent, et étonnamment même chose : les enseignants tout autant que des gens qu'on décrit souvent comme chargés de diffuser des savoirs qu'ils ont eux-mêmes appris sont aussi traversés par *« une volonté de ne pas reproduire ce que l'organisation et les contenus des savoirs scolaires pourraient avoir de plus éloignés du sens que les élèves peuvent construire, et de l'entrave potentielle à leur parcours, à leur développement personnel, à leur émancipation ».*

Cela voudrait dire que nos travaux pourraient s'engager sur ce sujet de façon bien plus favorable que ce à quoi nous pensions peut-être : **la perspective curriculaire, sous ses divers aspects, consistant à rechercher, à tous les niveaux de la politique scolaire, comment va se faire la production de sens pour les élèves pourrait non pas prendre bien des enseignants « à rebrousse poils », mais au contraire être pour eux un signe de libération** : cette production de sens serait à rechercher dans les programmes, mais aussi dans la conception des disciplines, dans les examens et évaluations, dans la question des compétences, dans l'aide à apporter aux élèves dans la cohérence d'une vision instruite du monde, etc.

Avec des questions portant directement sur les savoirs : par exemple, en se demandant si l'idée de **concevoir la discipline comme contributrice à la construction d'un curriculum plutôt que comme un absolu**, ou en cherchant dans quelle mesure le curriculum pourrait être un cadre pour creuser, y compris dans la perspective du sens des apprentissages pour les élèves, la question du passage de savoirs savants à des savoirs scolairement apprêtés en fonction des fortes contraintes liées à l'organisation et aux contextes réels d'apprentissage qui conditionnent la mise en œuvre de tout curriculum.

Les questions vont loin : ne sont-ce pas toutes les questions non seulement des temps et conditions d'exercice du métier mais plus rarement abordée aussi celle **des savoirs spécifiques du métier, et de la liberté pédagogique, et même du rôle des enseignants dans la cité**, par exemple en suscitant quand il le faut « l'implication des familles », ou en sollicitant l'environnement local, culturel et socio-« économique qui est posée ? Qui nous est posée.

Et si notre travail débouche, comme cela semble le cas, vers une importance plus grande attachée à l'éthique dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum scolaire, on peut en effet se demander si la **traduction des « valeurs de ces finalités curriculaires dans une déontologie de la profession enseignante »** ne serait pas une piste fructueuse.