

LA JUNGLE DES DISPOSITIFS

Marie-Michèle Cauterman
Collège Debeyre, Marquette-lez-Lille

Bertrand Daunay
Université Charles de Gaulle – Lille 3, équipe Théodile-CIREL

Avec la collaboration de la rédaction de Recherches

Accompagnement éducatif, Accompagnement personnalisé, Aide personnalisée, APAC, ATP, B2i, C2i, Classe à PAC, Collège et École au cinéma, DRE, École ouverte, Enseignements d'exploration, ENT, Histoire des arts, IDD, Livret personnel de compétences, Lycéens au cinéma, PDMF, POF, PPCP, PPRE, PPS, PAI, PEI, Socle commun de connaissances et de compétences, Stages de remise à niveau, Stages passerelles, TPE, Tutorat (et la liste n'est pas exhaustive) : un simple tour circulaire de l'environnement scolaire de l'élève comme de l'enseignant met en évidence le fait qu'à côté des programmes qui constituaient jusqu'à ces dernières années la référence majeure des enseignants – et des inspecteurs qui en vérifiaient l'application – ont proliféré quantité de « dispositifs » transversaux qui modifient les tâches des professeurs. Sous l'étiquette « dispositifs », nous désignons donc ici des structures, procédures, projets, outils, certains récents, d'autres plus anciens, dont la mise en œuvre modifie les tâches de l'enseignant. On aura une idée du sentiment de dispersion que cette prolifération peut entraîner à la lecture des descriptifs d'une bonne partie de ces dispositifs, rédigés par tous les membres de la rédaction de *Recherches*, et rassemblés à la suite de cet article¹.

1. Nous nous en tiendrons aux dispositifs réglementaires nationaux, mais il faut avoir à l'esprit la multiplication des dispositifs *locaux*, favorisés par ce qui passe aujourd'hui pour un « droit à

Le but de cet article est d'essayer d'en dégager, autant que possible, quelques lignes de force, de repérer certains des problèmes qu'ils soulèvent et des questions qu'ils posent à l'enseignant de français.

LA COHÉRENCE DE LA DÉMARCHE

L'ensemble de ces dispositifs obéit à une logique politique qui n'est pas sans cohérence et qui n'est pas propre à la France. On peut la caractériser comme le choix de changer les missions de l'école, conçue non plus seulement dans sa mission propre de transmission des savoirs, mais comme lieu de médiation entre l'élève et la société. Cela engendre, pour reprendre les mots de Régis Malet (2010, p. 10), « l'élargissement de l'activité enseignante à une mission de formation politique et sociale de l'élève », ce qui « produit des effets sur les savoirs scolaires eux-mêmes, leur définition et leur transmission, et sur les disciplines qui les organisent, lesquelles se trouvent dès lors interrogées dans leur propre capacité à former des élèves armés pour la vie sociale ».

L'Europe et l'orientation tout au long de la vie

À la lecture des références règlementaires des différents dispositifs, on ne peut manquer de constater que les décisions prises trouvent des justifications dans un contexte international, essentiellement européen. C'est ainsi, par exemple, que le décret sur le socle commun (11 juillet 2006) renvoie à la « proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie » faite par la Commission le 10 novembre 2005.

Adoptée le 18 décembre 2006 par le Parlement européen, cette recommandation a été suivie deux ans plus tard (sous la présidence française) par la résolution du 21 novembre 2008 intitulée « Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie ». C'est à ce texte que se réfèrent les parcours de découverte des métiers et des formations, le passeport orientation formation, les entretiens personnalisés d'orientation, une bonne partie des dispositifs inclus dans la réforme du lycée (enseignements d'exploration, aide individualisée, tutorat, stages passerelles).

Le dernier né, le livret de compétences expérimental (à distinguer du livret personnel de compétences, et au contenu plus large que le passeport orientation formation) se fonde quant à lui sur l'article 11 de la loi du 24 novembre 2009 ; il s'agit d'une loi « relative à l'orientation et à la formation tout au long de la vie », qui se situe dans la filiation directe de la résolution européenne du 21 novembre 2008, modifie le code de travail et porte sur la formation initiale et sur la formation continue.

l'expérimentation » au sein des établissements, selon l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (BO n° 18 du 5 mai 2005) : belle invention en soi, assurément, mais qui ne peut qu'accroître, en l'accompagnant, l'effet de morcellement du système que nous évoquons.

Sans mener ici une enquête complète sur l'ensemble des dispositifs qui nous occupent, on voit bien qu'ils relèvent d'une cohérence législative qui déborde largement le cadre de l'éducation et les frontières nationales. Cela n'est pas en soi un problème, et c'est même une litote : le fait que les politiques éducatives européennes voire mondiales (si l'on ramène le monde, du reste, aux seuls pays *occidentaux*) s'harmonisent peut au contraire passer pour une avancée de nos sociétés. Mais l'on sait bien que cette « mondialisation » en accompagne une autre et il n'est pas nécessaire d'être devin pour supposer que les finalités de cette harmonisation ont quelque chose à voir avec l'extension constante du libéralisme dans tous les domaines de la société, y compris le service public d'éducation...

Notre propos ici n'est pas de dénoncer la libéralisation économique de l'école : d'autres le font régulièrement et parfois mieux que nous², même s'il va de soi que les principes éthiques qui justifient encore l'existence d'une revue comme *Recherches* ne trouvent pas leur compte aux évolutions qui minent la notion même de service public d'éducation (Rédaction de *Recherches*, 2009). Car la tendance générale de ces ouvertures de l'école par la multiplication des dispositifs est en fait à la fois la constitution d'un marché général des services éducatifs, morcelés pour être mieux disposés à la concurrence, et une mise en adéquation des missions de l'école à l'« employabilité » des personnes, mot récurrent dans les textes de référence : non que l'école n'ait pas à se soucier du devenir professionnel des élèves (elle l'a toujours fait), mais sa mission de transmission de savoirs, indépendants de leur utilité directe, et de formation de la personne, conçue autrement que comme simple agent économique, mission qui fonde une conception républicaine de l'école, est mise à mal par ce souci de « compétitivité » (mot également récurrent) des dispositifs scolaires.

Une triple externalisation

La conséquence la plus immédiatement visible est le mouvement d'externalisation des dispositifs, à différents niveaux : hors de l'école, hors de la classe, hors de la discipline...

Hors de l'école

La première externalisation est celle qui engage à ne plus considérer comme du seul ressort de l'école l'accompagnement de l'enfant, y compris pour ce qui relève du scolaire : ce sont par exemple les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, les contrats éducatifs locaux, les contrats locaux de sécurité, les dispositifs de réussite éducative, l'accompagnement éducatif... Il s'agit de mettre en place une

2. Cette tendance a été dénoncée depuis une dizaine d'années de façon militante, soit par des spécialistes de l'éducation politiquement engagés (particulièrement Johsua, 1999 ; 2003), soit par des sociologues (notamment Le Goff, 1999 ; Laval, 2004), soit encore par des enseignants devenus essayistes (Hirtt, 2001 ; Michéa, 1999), parmi lesquels certains « sauveteurs » des « lettres » (par exemple, Finkielkraut, 2000 ; Joste, 2002). Les auteurs de cette troisième catégorie se retrouvent pour accuser parfois sans réserve les « pédagogistes », censés avoir trempé dans le grand complot libéral, consciemment ou par naïveté ; l'ignorance, chez ces auteurs, des recherches en sciences de l'éducation ne les laisse pas supposer de divergences au sein de ce champ et l'existence de critiques déjà anciennes des risques de certains choix pédagogiques (pour une critique de ces billevesées « théoriques », cf. Coget, 2003).

logique de territorialisation des accompagnements sociaux envisagés de façon globale. Cette logique obéit à l'évidente nécessité de faire dialoguer et travailler ensemble des partenaires d'institutions différentes, pour penser l'aide à l'enfance. Mais l'effet de cette logique est de penser hors de l'école (non comme lieu physique mais comme institution) ce qui relève de l'accompagnement scolaire : l'école est comme dépossédée de sa logique propre. Ce qui se traduit concrètement par le fait, par exemple, que l'accompagnement éducatif, à l'école primaire et au collège, peut se faire aussi bien par des enseignants que par d'autres personnels extérieurs à l'école.

Une autre forme d'externalisation de l'école tient au projet de formation tout au long de la vie : l'école n'est plus qu'un moment d'un processus de formation qui perdure tout au long de la vie dans des lieux non scolaires. On peut voir là à la fois un processus de « scolarisation de la société », mais on peut aussi y voir une forme de « déscolarisation de l'école »³ : cette dernière n'est plus un lieu spécifique où l'on apprend spécifiquement, mais un élément dans une chaîne sociale où l'on apprend tout le temps. Il faut mettre ce phénomène en lien avec l'exigence croissante d'un rôle de « socialisation » de l'école, en réponse aux manques supposés d'autres instances sociales : l'école socialise, la société scolarise, et l'école n'est plus pensée dans sa spécificité – le dispositif de l'« école ouverte » est de ce point de vue assez parlant⁴. Ce processus n'est pas sans lien avec la possible externalisation (aux entreprises ou aux écoles professionnelles) de tous les apprentissages professionnels : l'actuelle réforme des lycées professionnels peut en effet laisser craindre cette forme-là d'externalisation.

Hors de la classe

Si l'on reste dans le cadre des apprentissages scolaires, on observe une externalisation à un autre niveau : la dévolution à d'autres espaces que la classe d'activités propres à la classe (là encore, non comme lieu physique, mais comme cadre instituant), comme c'est le cas exemplairement avec les PPRE (Programmes personnalisés de réussite éducative), qui concernent l'école élémentaire et le collège, et qui sont destinés à offrir à l'élève en difficulté par rapport aux acquisitions du socle commun une aide au sein ou en dehors de la classe, avec ses enseignants ou d'autres personnels. Cette externalisation n'est pas une nouveauté en soi : au primaire, les RASED avaient précisément cette fonction ; ce qui est nouveau est que l'on supprime la plupart des spécialistes de ces mêmes RASED pour reporter sur l'enseignant cette exigence d'aide aux élèves en difficulté, mais en dehors des activités propres à la classe. Les « aides personnalisées » de l'école primaire en sont un exemple flagrant : les élèves en difficulté, repérés par l'enseignant, sont aidés par des heures spécifiques dédiées, en dehors de la classe, au risque non seulement d'alourdir le temps scolaire de cet élève, mais de créer l'idée que la classe en soi

3. Ces formules sont empruntées à Johsua (2003, p. 76), qui inspire ces lignes (très librement, par rapport à son propre propos).

4. Observons comme un paradoxe : cette ouverture de l'école s'accompagne de discours sécuritaires l'incitant à se retrancher derrière des sas, des portiques, des caméras de surveillance pour la rendre étanche...

n'est pas le lieu le mieux adapté pour l'aide individuelle ; effet ou cause d'une conception très magistrale de l'enseignement dans la classe⁵.

Cela est d'ailleurs très explicite dans l'« accompagnement personnalisé » au lycée (destiné, lui, à tous les élèves), qui doit, dit le texte qui l'institue⁶, être « distinct du face-à-face disciplinaire »... Ce dispositif se substitue notamment aux modules, qui concernaient l'ensemble des élèves en demi-classe⁷, au profit d'une personnalisation de l'aide, où enseignants, CPE, conseillers d'orientation-psychologues, etc. concourent, hors de la classe, à la définition d'un « projet personnel ». Font écho à cette personnalisation de l'accompagnement de l'élève hors de la classe le « parcours de découverte des métiers et des formations », destiné aux élèves du secondaire ou le tutorat dans les lycées.

Hors de la discipline

Cette externalisation hors de la classe se double d'une fuite hors des disciplines scolaires. Qu'on prenne encore l'exemple de l'« accompagnement personnalisé » au lycée, dont on a vu qu'il se substitue au « face-à-face disciplinaire » : si ce dispositif se substitue aux modules, il remplace aussi l'« aide individualisée »⁸. Cette dernière était aussi conçue hors de « l'enseignement dispensé en classe entière, en demi-groupes et en modules », qu'elle était censée *compléter* : mais elle restait disciplinaire. Si elle devait se concevoir en concertation avec les professeurs des autres disciplines, elle était initialement attribuée aux enseignants de français et de mathématiques⁹ afin de « faciliter une meilleure appropriation des savoirs fondamentaux et l'acquisition de l'autonomie nécessaire à la prise en charge des apprentissages, en redonnant aux élèves confiance en eux »¹⁰. L'« accompagnement personnalisé » est au contraire pensé hors du cadre disciplinaire.

D'autres dispositifs anciens envisageaient l'interdisciplinarité, parmi lesquels les (encore) actuels « itinéraires de découverte » en collège, « travaux personnels encadrés » en lycée, « projet pluridisciplinaire à caractère professionnel » en lycée professionnel et ce n'est pas une question nouvelle que celle de la transversalité des contenus et du décloisonnement des disciplines, qu'ils soient conçus dans le cadre de dispositifs mettant en jeu diverses disciplines ou dans le cadre même d'une discipline (particulièrement pour la discipline français¹¹). Il y a même, peut-on dire, une tendance assez lourde, qui n'a que le défaut de multiplier les dispositifs, qu'ils instituent un dialogue entre disciplines ou s'en séparent au contraire pour ouvrir l'école à des approches non disciplinaires : qu'on pense aux « 10% » du temps

5. Les temps sont loin où, dans le cadre de la rénovation des collèges, on ne parlait de l'aide au travail qu'avec la perspective de l'inclure dans les cours...

6. Circulaire du 29 janvier 2010 (BO n° 1 du 4 février 2010).

7. À raison d'une heure par quinzaine en français, LV1, histoire-géographie et mathématiques.

8. BO n° 25 du 24 juin 1999.

9. À raison d'une heure par semaine, pour chaque discipline. L'aide individualisée était destinée à un groupe de 8 élèves maximum (« présentant des difficultés ponctuelles ou des lacunes plus profondes »). Un texte plus récent signale que l'aide individualisée peut être attribuée à d'autres disciplines, selon les choix de l'établissement, voire peut disparaître (circulaire n° 2005-067 du 15 avril 2005, BO n° 18 du 5 mai 2005).

10. *Ibidem*.

11. Sur les tensions inhérentes à la discipline *français* en matière de transversalité, cf. Daunay (2005 ; 2009).

scolaire institué en 1973, aux projets d'actions éducatives et culturelles (PACTE) de 1979, aux PAE de 1982, aux « thèmes transversaux » de 1985, aux travaux croisés de 1998...

Mais ces dispositifs reconnaissent aux disciplines un rôle de choix dans l'organisation des apprentissages fondamentaux. Ce qui change aujourd'hui est la multiplication des apprentissages non disciplinaires, non pas seulement à la marge des disciplines, mais comme au cœur des apprentissages scolaires et, d'une certaine manière, *contre* les disciplines. La multiplication des *Éducat*ions à en est l'illustration parfaite : si elles peuvent être conçues *disciplinairement* (mais sans professeur attitré) comme l'Éducation civique, juridique et sociale, elle sont plus généralement des dispositifs qui transcendent les disciplines mais s'imposent comme contenus spécifiques, en général posés comme centraux par les textes qui les instituent : éducation à la citoyenneté, à la santé, au développement durable, aux médias, etc. Comme l'écrit François Audigier (2010, p. 25), « *Éducat*ions à... et *Domaines* remettent profondément en cause l'habituelle organisation de l'école autour de disciplines scolaires dont la liste est remarquablement stable depuis plus de 100 ans ».

D'autres dispositifs transversaux viennent miner les disciplines : il s'agit soit d'enseignements qui reprennent, en les modelant *hors disciplines*, des contenus disciplinaires laissés au choix des élèves (comme les « enseignements d'exploration » au lycée), soit de pratiques facultatives, selon le bon vouloir d'enseignants et d'autres acteurs de terrain (comme les « ateliers de pratique artistique et culturelle »), soit de contenus transversaux identifiés comme tels et évalués spécifiquement, même si leur acquisition relève d'un cadre disciplinaire (comme la maîtrise des TICE évaluée par le B2i ou l'histoire des arts au secondaire).

Une demande sociale ?

Tous ces dispositifs répondent incontestablement à une demande sociale. Encore qu'il faille s'interroger sur la nature de cette demande sociale : le singulier n'est pas de mise en fait. Une première demande est celle des orientations politiques européennes, qui concourent à la constitution d'un marché des services : demande sociale, certes, mais guidée par des impératifs économiques qui ne sont pas le fruit d'une délibération collective.

Une autre demande est celle de l'accompagnement des élèves en difficulté : cette demande, plus diffuse mais visible dans le développement du marché périscolaire, correspond sans doute à une réelle exigence d'équité, mais est aussi la conséquence d'une conception compétitrice de la formation scolaire.

On peut identifier une troisième demande sociale : l'ouverture au monde et aux évolutions culturelles de la société, qui rendent en apparence obsolètes les savoirs scolaires organisés selon les disciplines traditionnelles, lesquels auraient perdu leur sens pour les élèves comme pour les parents.

Quatrième (et évidemment pas dernière) demande sociale : le souci que l'école réponde aux attentes d'un savoir vivre commun, par l'éducation aux valeurs d'une société (civilité, sociabilité, citoyenneté, respect de l'environnement, etc.), avec le risque non seulement d'une demande inflationniste, mais de son adéquation aux

événements ponctuels qui font, le temps d'une campagne de communication, le miel des discours médiatiques.

Ces demandes engagent un changement de la conception de l'école, censée garante de la formation de l'individu dans toutes ses dimensions : c'est une conséquence de l'ouverture de l'école, de sa « socialisation », qu'on évoquait plus haut. Régis Malet, interrogeant les transformations de l'école à l'échelle internationale, écrit (2010, p. 14) :

L'école émancipatrice ferait progressivement place à une école « inclusive », se donnant pour finalité de préparer l'individu à prendre part à la société, et de le « réaliser » à la mesure de ses potentialités. À l'idéal abstrait d'émancipation, se substituerait une ambition concrète de responsabilisation – individuelle et collective – et de participation sociale.

Or ce double mouvement d'ouverture de l'école et de responsabilisation de ses acteurs risque d'aboutir à une non-reconnaissance des spécificités de l'école comme lieu (particulier) de transmission (particulière) de savoirs et des techniques afférentes (particuliers). L'école ne peut pas tout faire : mais elle est un lieu où seule elle sait faire ce qui lui est dévolu, l'étude de savoirs spécifiques organisés d'une manière qui lui est propre.

Que l'école ne puisse pas tout faire est une proposition somme toute assez raisonnable... Pour autant, a-t-elle jamais cessé de s'intéresser au monde réel et de former les élèves au savoir vivre commun ? L'école de la République n'a-t-elle pas toujours formé des citoyens et inculqué des valeurs propres à la société ? C'est précisément le rôle des disciplines de *discipliner* ses comportements intellectuels, physiques, moraux, et c'est bien là le propre de la « forme scolaire », qui dépasse d'ailleurs le cadre historique de la République, telle que l'ont décrite des sociologues et historiens (cf. Vincent *dir.*, 1994).

Plus trivialement, en quoi les disciplines actuelles ne rempliraient-elles pas leur rôle dans la formation générale de l'élève ? Pourquoi ces dispositifs transversaux qui mettent en cause les disciplines constituées, alors même que ces dernières sont parfois instrumentalisées pour transmettre ou évaluer les contenus transversaux identifiés dans ces dispositifs ? Par exemple, pourquoi l'histoire des arts doit-elle être identifiée comme un contenu transversal au lieu de simplement donner lieu à une réorientation des disciplines constituées ? Pourquoi isoler les compétences en informatique dans un B2i, quand il n'est pas absurde de supposer que chaque discipline peut former l'élève au maniement des techniques nouvelles, au même titre qu'elle les forme au maniement de techniques plus anciennes comme... l'écriture, par exemple ?

Dans un chapitre intitulé « La fin des disciplines ? », Samuel Johsua écrit (1999, p. 127) : « Que les “savoirs disciplinaires” laissent échapper une masse de concepts et de techniques par ailleurs indispensables à leur propre étude n'est pas contestable [...]. Toute étude suppose des gestes de l'étude qui débordent le strict domaine “disciplinaire” ». Mais, ajoute-t-il, soit on les constitue en savoirs « transversaux » spécifiques, et ils deviendront vite *disciplinaires*¹², soit on les

12. On peut prendre l'exemple de la technologie, née comme discipline dans les années 1980, mais qui pouvait aussi bien être pensée comme ensemble de contenus distribués dans des disciplines différentes : cf. Martinand (2001).

envisage au sein des disciplines : « Beaucoup d'outils et de techniques nécessaires aux apprentissages devront inévitablement être acquis "en situation", comme conséquence et conditions de l'abord de contenus explicites » (*ibid.*, p. 128).

Une logique de compétences

La remise en cause des disciplines traditionnelles et la réorganisation des programmes par dispositifs trouvent en fait leur traduction dans une logique qui sous-tend tous les choix effectués : la construction des contenus d'enseignement en *compétences*, dont témoigne particulièrement le « Socle commun de connaissances et de compétences ». Instituer un socle de compétences entre en fait dans une logique de définition de contenus d'enseignement qui ne soient pas référés à des disciplines constituées mais qui obéissent à des impératifs non scolaires, plus généralement « sociaux » voire, on connaît ce risque, économiques. En effet, il est clair que le pilotage par les *compétences* met à mal une logique de *qualification* des élèves en identifiant les acquis de l'école à l'aune des besoins inhérents à la vie économique essentiellement. La supposée rigidité des qualifications ne convient pas au mouvement de *flexibilité* de nos sociétés : de ce point de vue, la logique de la dispersion des dispositifs (au gré des choix individuels ou locaux) va dans ce sens¹³. François Audigier écrit ainsi (2010, p. 35) :

Dès lors que l'on est dans l'instrumentation de l'individu, ce sont bien des compétences sociales qu'il s'agit de construire et non des connaissances au sens formel du terme, d'une encyclopédie au sens noble du terme, laquelle contribue largement à construire une vision du monde [...]. Ce qui intéresse d'abord est ce qui peut se traduire en termes de pratiques et de comportements.

Audigier précise, à juste titre : « Il ne s'agit pas d'opposer connaissances et compétences dans une sorte de dilemme peu intéressant, compétences ou savoirs, mais de prendre la mesure de ce déplacement. » La mesure à prendre est politique, mais elle est aussi pratique. On peut encore emprunter à François Audigier une question assez fondamentale pour ce qui est de la mise en œuvre de la logique des compétences (*ibid.*, p. 29) :

L'opérationnalisation de ces compétences demande d'identifier les moyens de faire prendre en charge leur construction dans l'école. L'alternative est simple : ou bien ces compétences prennent place dans des disciplines instituées, ou bien on les décrète appartenir à toutes et sans autre précision qu'un appel incantatoire à la pluri-, multi- ou inter-disciplinarité. Mais une certaine expérience montre que la première solution réduit ces compétences aux seules logiques disciplinaires surtout dans le secondaire et que la seconde solution aboutit de fait à leur disparition comme objectif explicite.

La question se pose donc de savoir comment les enseignants peuvent, concrètement, dans le cadre de leur pratique, *construire* les compétences dans le

13. Sur cette conception de la compétence, cf. les critiques faites dans Dolz, Ollagnier *dir.* (2002).

cadre des disciplines instituées, qui constituent finalement toujours le vrai socle des apprentissages scolaires¹⁴.

Ces remarques ne sont pas une défense des *disciplines* comme formes figées, mais veulent rappeler que l'on ne met pas en cause sans risque ce qui précisément constitue la forme scolaire, sauf à vouloir effectivement diluer l'école comme lieu spécifique d'apprentissage. Du reste, les plus ardents défenseurs des disciplines peuvent se trouver aussi être les plus critiques à l'égard des formes disciplinaires traditionnelles : l'histoire des didactiques est là pour le rappeler¹⁵. Et ce ne sont pas les résultats de la France aux enquêtes internationales qui permettent de dire que le système scolaire tel qu'il fonctionne est satisfaisant.

Les enquêtes PISA

Nombre des réformes actuelles s'appuient sur les résultats de la France aux enquêtes internationales, qui évaluent non des *savoirs* disciplinaires, mais des *compétences* dans la vie courante, qu'on peut considérer comme les transferts des acquisitions de l'école. C'est ainsi que le socle commun et ses satellites (livret personnel de compétences, B2i, PPRE) se réfèrent aux enquêtes PISA¹⁶. Les enseignants français se méfient de PISA, dont les conclusions, telles qu'elles sont relayées par les médias, leur renvoient une image peu reluisante et culpabilisante de leur système éducatif. Mais le récent ouvrage de Christian Baudelot et Roger Establet (2009) attire l'attention sur l'intérêt de ces enquêtes.

Les auteurs, qui reconnaissent la qualité de l'outil d'évaluation¹⁷, identifient « deux valeurs très simples » qui structurent les enquêtes : la démocratie et l'efficacité (p. 23).

La démocratie :

Les écarts de performance entre les élèves les mieux dotés à l'origine et les moins bien lotis sont mesurés avec soin, et les effets de ces inégalités d'origines sociale et familiale sur les performances aux épreuves, minutieusement calculés.

L'efficacité :

Un système scolaire est efficace quand il permet au plus grand nombre d'élèves d'assimiler dans les temps les connaissances enseignées et de les mobiliser à bon escient dans la vie. Ou encore : quand il parvient à élever le niveau de tous en réduisant au minimum les écarts de performance entre les meilleurs et les plus faibles.

14. Pour une réflexion didactique sur les changements induits par la logique des compétences dans les curriculums, cf. l'ouvrage récent de F. Audigier et de N. Tutiaux-Guillon (2008). Cf. aussi le débat entre divers spécialistes que proposent les *Cahiers pédagogiques* n° 476, novembre 2009.

15. Pratiquement toutes les didactiques se sont fondées sur une critique de la tradition disciplinaire scolaire, tout en reconnaissant aux *disciplines* leur rôle structurant, qui est précisément au cœur de leur programme scientifique. Pour une réflexion sur cette question, concernant la didactique du français, cf. Daunay, Reuter (2008).

16. Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves. Ce programme concerne les 30 pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) et une cinquantaine d'autres.

17. « Disons-le d'emblée : l'enquête PISA est d'une très grande qualité et offre peu de prises à une critique purement méthodologique. » (p. 21).

Il s'avère que démocratie et efficacité, loin d'être concurrentes, sont en corrélation (p. 13) : « Au total, les enquêtes PISA sont donc porteuses d'une excellente nouvelle : elles montrent qu'en ce début de XXI^e siècle, la justice et l'efficacité sont condamnées à marcher main dans la main ou à décroître de concert. » Or, notent les auteurs, la France est défaillante sur les deux plans (p. 10) : « Non seulement elle compte un taux très élevé de jeunes en échec, mais elle ne parvient pas à fournir des élites assez étoffées pour répondre aux besoins de la nouvelle donne économique. En somme, elle n'est ni juste, ni efficace. »

Ce qui nous importe ici est d'observer, avec les auteurs, que « l'image que donne PISA des forces et des faiblesses du système scolaire français recoupe en grande partie les observations menées par les sociologues et les statisticiens dans le cadre d'enquêtes nationales ». Il n'y a donc pas de raison de mettre en cause cette enquête, comme cela est souvent fait en France, mais de chercher à savoir ce qui explique ces résultats.

Les difficultés que rencontre un système scolaire à s'acquitter de ses fonctions dans l'ordre de la justice sociale et de l'efficacité ne sont jamais imputables à un seul facteur, facilement identifiable, qui désignerait d'office le responsable, voire le coupable : les mauvais enseignants, les enfants d'immigrés, le laxisme pédagogique, etc. Quand les élèves d'une école obtiennent de mauvais résultats, les facteurs sont toujours multiples et débordent en général le cadre scolaire. Il en va de même pour les systèmes scolaires dans leur ensemble. (p 21)

Ce qui est en jeu est l'objet même de l'évaluation que vise PISA, qui « ne mesure pas l'acquisition de connaissances fixées par les programmes scolaires, mais des compétences ou aptitudes jugées nécessaires pour mener une vie d'adulte autonome. » (p. 24). Il faut bien en arriver à la conclusion que l'école française ne permet pas de construire les compétences requises par la vie sociale, et tirer les leçons de cette enquête qui renvoie l'école « aux finalités fondamentales qu'elle s'assigne dans tous les pays : former des citoyens autonomes, capables d'exploiter dans leur vie d'adulte, professionnelle et quotidienne, le capital de connaissances et de savoirs transmis par l'école ».

C'est cette finalité qui justifie le développement de la notion de compétence dans l'Éducation Nationale et son statut nouveau de pilote des programmes. Avec cependant, nous semble-t-il, une confusion stratégique. Car si l'on peut facilement reconnaître la légitimité de la construction de compétences comme finalités des savoirs enseignés, cela ne veut pas dire pour autant que les compétences doivent se muer en contenus d'enseignement, au risque de confondre la fin et le moyen et de rendre l'école perméable à toutes les nécessités sociales ponctuelles que d'autres institutions peuvent par ailleurs fort bien prendre en charge.

Il ne s'agit pas de jouer sur les mots, mais de savoir si le socle est un véritable instrument de progrès ou un compromis. Les enseignants de français en collège qui ont assisté aux réunions tenues par l'inspection pédagogique régionale sur le socle ont entendu un discours censé les rassurer et démontrer la grande cohérence entre le socle et les programmes, comme si les deux relevaient de la même logique ; ce qui est difficile à admettre au vu des nouveaux programmes qui se présentent plus que jamais comme une liste de contenus. Le fait que le DNB (Diplôme National du Brevet) juxtapose à partir de la session 2011 les modalités antérieures d'évaluation

des connaissances (contrôle continu, épreuves écrites), et des modalités nouvelles liées au socle (livret de compétences, B2i), à quoi s'ajoutent l'histoire des arts et la note de vie scolaire, multiplie les tâches d'évaluation, renforce le sentiment d'hétérogénéité des tâches d'enseignement, rend illisible aux yeux des enseignants, des élèves et de leurs parents les finalités de l'éducation, et, partant, les apprentissages.

LES INCOHÉRENCES DE LA DÉMARCHE

Une politique éducative se juge aux moyens qu'elle engage au service des finalités qu'elle affiche. Sur le papier, les intentions peuvent paraître louables. Difficile de regretter la mise en œuvre d'une interdisciplinarité articulée à des projets d'élèves, de nier la nécessité d'un accompagnement des élèves en difficulté, de ne pas applaudir à tout ce qui permet une ouverture culturelle, un regard sur le monde, même si cela entraîne une redéfinition du métier d'enseignant (de français pour ce qui nous concerne) et des difficultés professionnelles nouvelles. Mais le doute s'installe quand les moyens ne sont pas à la hauteur des enjeux, et quand les enjeux proclamés cachent mal les enjeux réels qui relèvent d'une logique de diminution des dépenses publiques.

Concomitances

Ainsi en va-t-il de l'accompagnement personnalisé (en lycée) : il y a une réelle imposture à promouvoir un accompagnement personnalisé quand, dans le même temps, on augmente les effectifs à un seuil de 35 élèves par classe et qu'on réduit les heures d'enseignements disciplinaires fondamentaux (4 heures en français).

Ainsi en va-t-il du dispositif des aides personnalisées, affiché d'entrée comme affaire de gestion du temps scolaire (puisque lié à la semaine de 4 jours), qui a été mis en place simultanément à l'annonce de la suppression en 3 ans des postes d'enseignants spécialisés des RASED. Autrement dit, d'un côté on supprime des postes, de l'autre on récupère des heures qui permettent de laisser croire que l'école prend en compte et accompagne la difficulté de chaque élève.

Ainsi en va-t-il de l'accompagnement éducatif, pour lequel les établissements reçoivent des heures et des vacations, au moment où l'on assiste aux suppressions massives de postes dans la fonction publique et en particulier dans l'Éducation Nationale.

Il en va de même pour les enseignements d'exploration, dispositif nouveau de la réforme du lycée, sur lequel nous allons nous attarder un peu. Ce dispositif s'inscrit dans une réorganisation globale des enseignements de la classe de seconde en trois pôles, le tronc commun, les enseignements d'exploration, l'option facultative. Les enseignements d'exploration « se substituent désormais aux anciens enseignements de détermination » mais « visent des objectifs très différents ». Or dans le même temps certains enseignements d'exploration ne sont autres que ces mêmes anciens enseignements de détermination mais avec un changement de statut. En plus du tronc commun et des enseignements d'exploration les élèves peuvent choisir une et une seule option facultative. Un élève qui veut par exemple continuer le latin en seconde peut donc le choisir en option facultative ou en enseignement

d'exploration (qui n'aura donc rien d'un enseignement d'exploration) si cet enseignement est ouvert dans le lycée visé, de même pour la LV3. La concurrence est donc ouverte entre des enseignements qui n'ont pas le même statut. Derrière la modularité affichée, le choix est donc plus restreint et la confusion plus grande pour les élèves et leurs parents entre enseignement d'exploration obligatoire mais facultatif d'économie ou gestion, l'enseignement d'exploration au choix et l'option facultative avec les diverses combinaisons envisageables. Le résultat est évidemment la baisse du nombre d'options et d'heures d'enseignement.

Par ailleurs, l'enseignement d'exploration repose sur une logique de projets. Mais le contexte de suppression massive de postes ne favorise guère cette logique. L'un des objectifs annoncés est de mettre en œuvre des « démarches co-disciplinaires ouvertes à l'innovation pédagogique », mais si « l'enseignement d'exploration "littérature et société" a un programme spécifique, structuré autour des lettres et de l'histoire-géographie », on ne précise pas qui doit prendre en charge cet enseignement : un professeur d'histoire ou de lettres ? L'interdisciplinarité proposée est facteur de troubles dans les établissements dans ce contexte de crise. Les équipes, légitimement inquiètes pour le nombre d'heures allouées à leurs disciplines, nombre d'heures qui conditionne bien sûr le nombre de postes, sont tentées de « vouloir » l'enseignement d'exploration pour sauver des postes plutôt que pour proposer des projets innovants.

Ainsi, comme les TPE, eux aussi très intéressants sur le fond et dans leurs modalités pédagogiques affichées, ces enseignements d'exploration apparaissent concomitamment à une baisse du nombre d'heures d'enseignements des disciplines qui y participent. Comme pour l'accompagnement personnalisé, l'enseignant est censé mieux s'adapter au projet individuel de l'élève, mais en classe complète et avec moins d'heures. Pour un temps d'enseignement très court (54 heures dans l'année), et donc trivialement très peu rémunéré, on demande à l'enseignant de français de déployer une grande inventivité pédagogique, de tisser des liens avec des partenaires locaux, d'être à l'écoute des parcours individuels des élèves alors que dans le même temps le nombre de ses classes augmente puisque les heures de modules sautent et que le nombre d'heures dans le tronc commun diminue.

Avant même leur mise en œuvre, l'enseignement d'exploration et l'accompagnement personnalisé sont, comme les itinéraires de découverte, un élément de souplesse dans la gestion des services des enseignants, et non un outil d'innovation pédagogique.

Missions impossibles pour enseignants à tout faire

Alimenté par ce constat de concomitances entre la diminution des moyens et l'apparition de nouveaux dispositifs, le doute sur les enjeux réels se nourrit de constats d'infaisabilité.

Poursuivons l'analyse des enseignements d'exploration. À raison d'une heure et demie par semaine, peut-on prétendre aborder deux ou trois domaines d'exploration aussi vastes que « Écrire pour changer le monde : l'écrivain et les grands débats de société » ou « Médias, information et communication : enjeux et perspectives », sachant qu'il faut par ailleurs s'adapter au projet d'orientation de l'élève ainsi qu'à l'environnement et à l'agenda culturels et économiques locaux, et

mettre en activité les élèves autour de projets motivants. Comment prendre en compte des projets personnels différents dans une classe de 28 élèves en moyenne ? L'enseignant est censé choisir « deux ou trois » domaines d'exploration, chacun correspondant à des métiers différents : comment dès lors répondre à la demande de chaque élève ?

De la même façon, un PPRE suppose, dans une perspective contractuelle, une évaluation des besoins de l'élève, une concertation avec d'autres enseignants, avec d'autres professionnels, la rédaction d'un projet, des entretiens avec l'élève et avec sa famille, le tout pour mettre en place des actions en principe de courte durée, et dont il faut faire le bilan pour étudier les suites à donner. Ces conditions sont-elles souvent réunies ?

D'une manière générale, toutes les actions transversales (facultatives ou obligatoires) demandent un temps de concertation important ; qu'il s'agisse de l'histoire des arts, du B2i, des divers dispositifs d'aide, du tutorat, on voit mal comment poursuivre les objectifs assignés sans inscription dans les services de temps de concertation¹⁸. Sans compter les difficultés concrètes qu'il y a à gérer, sur un cycle ou à travers plusieurs cycles, les outils que les élèves sont censés garder : passeport orientation formation, cahier d'histoire des arts.

Cette lourdeur des tâches de conception et d'élaboration de projets n'a d'égale que la prolifération des tâches d'évaluation, elles aussi tributaires d'une action concertée. À nouveau dispositif, nouvelle évaluation. L'histoire des arts à peine née (et donc à peine devenue objet d'enseignement) est sanctionnée par une épreuve en 3^e. Aux évaluations ordinaires, aux bulletins, aux conseils de classes, aux évaluations nationales (CE1, CM2) s'ajoutent les livrets (livret scolaire, livret personnel de compétences), avec leur cortège de cases à cocher : entre autres, plus de 20 items pour la seule compétence « maîtrise de la langue » à l'école, au CE1 puis au CM1 ; jusqu'à 31 items pour le B2i ; le tout nécessitant, bien évidemment, une concertation non reconnue. Reste-t-il encore un peu de temps à l'évaluateur pour penser des situations d'apprentissage ?

La multiplicité des tâches d'évaluation est à mettre en relation avec celles qui concernent l'orientation, dans le cadre des parcours de découverte, du passeport orientation formation, du tutorat entre autres. Les professeurs principaux de 3^e, 1^e et terminale de LEGT, 1^e année de CAP et seconde professionnelle sont chargés de la conduite d'entretiens personnalisés d'orientation. Ont-ils été formés à l'entretien¹⁹ ?

Non, pas plus que n'ont été formés sur les handicaps ceux qui, dans le cadre de projets personnalisés de scolarisation, reçoivent dans leurs classes des élèves souffrant de troubles du langage, ou de troubles moteurs, ou sensoriels, ou cognitifs.

Il convient par ailleurs de s'interroger sur la logique qui fait dépendre un objectif d'enseignement de la recherche de financements, comme l'exigent les divers « appels à projets » (c'est le cas des Ateliers de Pratique Artistique et Culturelle) qui sont proposés aux enseignants : la responsabilisation des acteurs est ici réellement problématique, en ce qu'elle mesure la pertinence de telle ou telle action éducative à

18. Le seul dispositif qui ménageait une possibilité de travail commun des enseignants concernés, les IDD (itinéraires de découverte), n'est pas abrogé mais disparaît des circulaires de rentrée et est de plus en plus rarement mis en place faute de moyens.

19. Le conseiller d'orientation-psychologue peut y être « le cas échéant » associé, précise la circulaire du 14-12-2006 (BO n° 47 du 21-12-2006).

la capacité de ces derniers à répondre aux exigences d'un appel à projet. On peut supposer, comme cela se voit ailleurs, que les structures scolaires les plus « tranquilles » auront le moyen de dégager du temps en personnels administratifs pour mettre en œuvre ces projets, quand les établissements les plus soumis à d'autres urgences les négligeront.

Les nouveaux dispositifs contiennent en germe leur échec ; ils ne peuvent que favoriser une tricherie collective. Les réalisations risquent de n'être, à l'instar des belles intentions affichées, que, tracés sur du papier, des mots, des chiffres, des croix...

CONCLUSION

On voit bien que l'on assiste à une redéfinition souterraine, insidieuse et non négociée du métier. Il est à craindre que cette attribution de missions impossibles ait pour conséquence essentielle, non la réussite effective des dispositifs imposés, mais une culpabilisation des acteurs de l'enseignement et leur future désignation comme coupables de l'échec à prévoir du système. Cette crainte s'accroît quand on observe ce paradoxe : au moment où l'école multiplie les dispositifs transversaux qui peuvent la dénaturer, la réforme du recrutement des enseignants dissout la formation professionnelle au profit d'une fixation sur les disciplines académiques les plus traditionnelles ; rien, dans les concours de recrutement ou dans les maquettes de masters en cours d'élaboration ne laisse présager que les enseignants seront formés à penser les disciplines *scolaires* et moins encore l'interdisciplinarité.

Ce paradoxe peut s'expliquer soit trivialement par le fait que les décisions politiques manquent de cohérence entre elles soit, plus vraisemblablement, par le fait que, de toute façon, les enseignants seront pour la plupart, à l'avenir, recrutés eux-mêmes non sur la qualification que représente le concours, mais sur les compétences qu'ils pourront faire valoir et dont ils auront à démontrer par eux-mêmes qu'ils en sont pourvus...

RÉFÉRENCES

- AUDIGIER François (2010) « Les curriculums chahutés. Que faire des nouvelles demandes sociales ? L'exemple des "Éducatifs à..." et autres domaines de formation », dans MALET Régis dir., *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck, p. 23-37.
- AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (2008) *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck.
- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger (2009) *L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil.
- COGET Clémence (2003) « La réaction fait sa révolution », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, p. 69-79.
- DAUNAY Bertrand (2005) « Le décloisonnement : un enjeu de la discipline ? », *Recherches* n° 43, *Enjeux de l'enseignement du français*, Lille, ARDPF, p. 139-150.

- DAUNAY Bertrand (2009) « Le français d'une classe à l'autre », *Recherches* n° 50, *D'une classe à l'autre*, Lille, ARDPF, p. 9-25.
- DAUNAY Bertrand, REUTER Yves (2008) « La didactique du français : évolution, méthodes et enjeux », *Pratiques* n° 137-138, *La didactique du français. Hommage à Jean-François Halté*, Metz, CRESEF, p. 57-78.
- DOLZ Joaquim, OLLAGNIER Edmée dir. (2002) *L'Énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, collection Raisons éducatives.
- FINKIELKRAUT Alain (2000) « La révolution cuculturelle à l'école », dans JARRETY Michel dir., *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, PUF.
- HIRT Nico (2001) *L'École prostituée, l'offensive des entreprises sur l'enseignement*, Bruxelles, Labor.
- JOHSUA Samuel (1999) *L'école entre crise et refondation*, Paris, La Dispute.
- JOHSUA Samuel (2003) *Une autre école est possible ! Manifeste pour une éducation émancipatrice*, Paris, Textuel.
- JOSTE Agnès (2002) *Contre-expertise d'une trahison. La réforme du français au lycée*, Paris, Mille et une nuits.
- LAVAL Christian (2004) *L'École n'est pas une entreprise : Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte.
- LE GOFF Jean-Pierre (1999) *La Barbarie douce ou la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte.
- MALET Régis (2010) « École et médiations : regards croisés sur une polysémie », dans MALET Régis dir., *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck, p. 9-19.
- MARTINAND Jean-Louis (2001) « Matrices curriculaires et matrices disciplinaires », dans CARPENTIER Claude (2001) *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, Paris, L'Harmattan.
- MICHÉA Jean-Claude (1999) *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Castelnau-le-Lez, Climats.
- RÉDACTION DE RECHERCHES (2009) « Recherches n'a plus aucune raison d'exister... », *Recherches* n° 50, *D'une classe à l'autre*, Lille, ARDPF, p. 3-4.
- VINCENT Guy dir., (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.