



SAVOIR « SE VENDRE » POUR ATTIRER LES « CLIENTS » À L'ÉCOLE

Derrière la vitrine de l'autonomie des établissements scolaires

Adapter la manière d'enseigner à chaque élève en fonction de ses difficultés et de ses spécificités semble frappé au coin du bon sens. Pourtant, l'individualisation pédagogique préconisée par le président Emmanuel Macron recèle bien des pièges. En son nom, on enjoint aux établissements de définir un projet destiné à séduire leur public. Au détriment d'une réflexion sur la transmission des savoirs.

PAR CLOTHILDE DOZIER *

L'EXPRESSION s'est installée en salle des professeurs. Certains continuent de l'exclure tandis que d'autres, pénétrés d'habitudes nouvelles, l'adoptent en s'excusant : « Je n'aime pas dire ça, mais il faut savoir se vendre. » Promouvoir les qualités de son établissement fait désormais partie des préoccupations des enseignants. « Se vendre » : mettre en valeur ses projets, se targuer de partenariats avec des artistes, concevoir des diaporamas séduisants, organiser des journées portes ouvertes. Ou, de manière plus grossière eu égard à l'image du service public, attirer de nouveaux « clients ».

Mettre en avant des spécificités, prétendues ou réelles, est possible en raison de la plus grande autonomie accordée aux établissements. Depuis la réforme du collège menée par M. François Bayrou en 1995, les possibilités en la matière n'ont cessé de croître. Les chefs d'établissement se sont vu attribuer des heures « globalisées » ou des « marges d'autonomie ». Le conseil d'administration, sur proposition du chef d'établissement, décide de leur usage. Le ministre Luc Chatel, dans sa réforme du lycée en 2010, prévoyait jusqu'à neuf heures par semaine non affectées par niveau. En 2014, la réforme de collège de M^{me} Najat Vallaud-Belkacem attribuait 20 % de la dotation à la décision de l'établissement. Aujourd'hui, le conseil d'administration peut modifier et valider, à chaque rentrée scolaire, le nombre de classes, la répartition des heures entre les langues, l'existence ou non d'une option latin (et son horaire), l'attribution de l'enseignement

moral et civique (EMC) à tel ou tel enseignant, l'existence de travail en effectifs allégés dans une discipline plutôt que dans une autre, le nombre de groupes de spécialité. Ces choix sont ensuite valorisés face aux concurrents, publics comme privés, notamment lors de journées portes ouvertes devenues indispensables. On y présente les enseignements, mais aussi les options et les clubs existants, qui fonctionnent comme un « produit d'appel ». Le site Internet de l'établissement devient une « vitrine », des comptes Facebook ou Instagram sont créés afin de diffuser la mine épanouie des élèves ayant participé aux projets. Lors des luttes contre les suppressions de postes, il n'est pas rare qu'un chef d'établissement voire des enseignants reprochent à ceux qui se mobilisent de nuire à l'image de l'établissement, arguant qu'il sera trop tard pour se plaindre lorsque les effectifs à la rentrée seront en baisse. La tension entre défense de l'établissement et défense du service public est alors à son comble.

Plus encore, ces nouvelles habitudes conduisent à une débauche d'énergie peu productive. Les chantres de l'autonomie en oublient le coût de cette concurrence : les heures passées à bâtir des projets en remplissant des dossiers de subventions, à prôner les bienfaits de sa spécialité (au lycée général) pour attirer les élèves, à faire la tournée des écoles primaires pour promouvoir une langue autre que l'anglais, à inventer ce qui ne se ferait pas ailleurs, à élaborer un plan local d'évaluation (à défaut d'exams nationaux) sont autant d'heures qui ne sont pas consacrées à l'enseignement. Des établis-

sements se dotent de logos et même de slogans, finalement assez proches, qu'ils se situent en Bretagne, dans le Pas-de-Calais ou dans l'Hérault : « Envol vers la réussite », « Bien vivre ensemble pour réussir ensemble », « Le vent de la réussite ». Chaque équipe pédagogique est ainsi sommée de produire un projet d'établissement qui contiendra, sans nul doute, les mots : ambition, excellence, différenciation, bienveillance, lutte contre l'absentéisme...

Pourtant, rien ne valide cette course à l'autonomie, et même l'inspection générale se montre prudente : « Les études internationales permettent d'établir que la relation entre autonomie des établissements scolaires et réussite des élèves n'est pas linéaire et s'observe sous certaines conditions, dans certains contextes (1). » Malgré cela, les apôtres du libéralisme continuent de diffuser leur petite musique : lorsque la mise en concurrence ne produit pas les effets escomptés, c'est que la réforme n'est pas allée assez loin...

Lors de sa conférence de presse du 17 mars 2022, le candidat Emmanuel Macron a donc proposé « plus de liberté pour les établissements, (...) plus de liberté aux équipes pédagogiques, permettre à ces équipes de porter un projet, parfois de recruter sur profil, (...) pouvoir expérimenter d'autres organisations avec une continuité éducative différente, des nouvelles démarches pédagogiques, renforcer le soutien scolaire ». En matière d'innovation, le président géné-





ralise une idée déjà mise en pratique par M. Chatel, qui avait expérimenté le recrutement de professeurs par le chef d'établissement. Il disait déjà : « *Il faut une adaptation, plus de marges de manœuvre aux acteurs locaux, plus d'autonomie aux établissements (...) et, à la fin, une personnalisation, une solution pour chaque élève sortant du système éducatif* (2). » Aujourd'hui, il est toujours question de « *libérer les initiatives* », de « *promouvoir l'innovation et les compétences* », en soumettant évidemment les établissements à une évaluation permanente.

Ces ressassements s'appuient sur la conviction, prégnante à gauche comme à droite, de la fondamentale diversité des élèves. M^{me} Julie Benetti, rectrice, l'explique dans un jargon bureaucratique devenu courant, alors qu'elle représentait le candidat Macron au « grand oral éducation 2022 » organisé par le Syndicat national des enseignants de second degré (SNES) le 24 mars dernier : « *Le cadre, ce n'est pas le carcan, l'égalité, ce n'est pas l'uniformité. (...) Il est important, en revanche, qu'on puisse décliner, partout sur le territoire, cette concertation, cette co-construction des solutions pour mieux faire réussir les élèves, en associant l'ensemble des acteurs et en tenant compte (...) du fait que toutes les écoles, tous les établissements sont différents. Qu'il y a des caractéristiques pour chaque école, pour chaque établissement.* »

Les tenants de l'autonomie insistent toujours sur ce point : c'est la différence entre les élèves qui appelle des solutions « locales » et des expérimentations. M. Vincent Peillon, ministre de l'éducation au début du quinquennat de M. François Hollande (2012-2014), évoquait un collège capable « *de répondre à la diversité des parcours et des excellences des uns et des autres* (3) ». Europe Écologie - Les Verts (EELV) propose d'« *accueillir les enfants dans toute leur diversité, [de] s'ouvrir aux familles, donner aux équipes l'autonomie pédagogique indispensable pour construire un projet, une identité* (...) (4) ». Les écoles « alternatives », relevant du privé hors contrat, dont le nombre croît depuis 2011, mettent en valeur leur adaptation aux besoins des élèves et leur rejet de l'uniformisation. Sitôt nommé ministre de l'éducation par M. Macron, M. Jean-Michel Blanquer déclarait : « *S'il y a des inégalités, c'est parce qu'on ne sait pas suffisamment personnaliser les parcours, parce que*

chaque enfant est différent. Au XXI^e siècle, on doit avoir une école qui doit être capable d'emmener chaque enfant au meilleur de lui-même (5). » L'enseignement de l'histoire à Boulogne, à Strasbourg, à Decazeville, devrait donc se faire différemment en raison de cette diversité des élèves ou, pour reprendre un mot favori des discours, des « besoins ». Est-ce si sûr ?

Accumulation de dispositifs

L faudrait rappeler ici l'histoire des aides individualisées. Ce type de dispositif est mis en place lorsque les élèves des classes populaires et des classes moyennes en viennent à partager les mêmes bancs. Le collègue unique conduit à une hétérogénéité qui va favoriser l'émergence de la notion d'échec scolaire. Dans un discours du ministre Joseph Fontanet, en 1973, la nécessité d'un soutien particulier s'installe : « *[Le maître] peut mieux, pendant les heures réservées au travail indépendant des élèves, adapter ses conseils et son assistance à leurs besoins individuels et moduler son enseignement selon le caractère et le rythme propres de chacun. C'est l'occasion notamment d'apporter aux élèves moins doués ou momentanément en difficulté un soutien particulier qui leur évite de perdre la cadence et de décrocher du reste du peloton. (...) La véritable égalité des chances passe par des enseignements différenciés, à condition qu'ils organisent l'aide aux plus faibles, notamment par le développement systématique d'une pédagogie du soutien* (6). »

Depuis, les dispositifs de remédiation en dehors de la classe se sont multipliés, se superposant au fil des années : regroupement d'élèves en difficulté, actions de soutien com-

plémentaire (1979), dispositif d'aide et de soutien en quatrième (1991), troisième d'insertion, études dirigées, dispositif de consolidation, parcours diversifiés (1996), tutorat, programme personnalisé d'aide et de progrès (1998), aide individualisée (2000), école ouverte et classe de quatrième par alternance (2002), programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), apprentissage junior (2005), accompagnement éducatif (2007), activités pédagogiques complémentaires dans le premier degré, troisième prépa professionnelle, accompagnement personnalisé au lycée, etc.



Progressivement, l'idée de diversification des parcours quitte la sphère de la difficulté scolaire pour s'attacher à valoriser les « talents » des individus. Des dispositifs comme les itinéraires de découverte mis en place lorsque M. Jack Lang était ministre de l'éducation (1992-1993 et 2000-2002) devaient « *contribuer à la valorisation des goûts et aptitudes des élèves, par l'exploration de différents domaines d'étude, et faciliter ainsi la préparation des projets d'orientation ultérieurs* ». Si une telle évolution a permis la scolarisation des élèves en situation de handicap, elle entretient l'équivoque sur ce que seraient l'« aptitude » et la « réussite de chacun » : l'enseignement devrait-il s'adapter, d'une part, à la jeune fille initiée au bilinguisme par sa nourrice anglophone, d'autre part, au jeune garçon dont l'esprit serait étiqueté « concret » parce qu'il a l'habitude de bricoler avec son grand-père ?

Par ailleurs, l'accumulation de ces dispositifs présente l'inconvénient d'omettre les effets des structures. Qu'il soit question de difficulté, d'aptitude ou d'excellence, la seule réponse pertinente se situerait à l'échelle individuelle, même si l'accumulation des dispositifs « personnalisés » depuis cinquante ans fait douter de leur efficacité.

D'une part, le champ de la discipline, son épistémologie sont laissés en friche. L'usage de la compétence en pédagogie monopolise l'attention, bien qu'elle crée des confusions entre les savoirs et les procédures, et invite à enseigner ce qui s'évalue. Au lieu d'appeler « fragiles » les élèves qui ne surmontent pas des difficultés inhérentes au processus d'apprentissage, on pourrait pourtant identifier ce qui entrave l'appropriation d'un savoir, ce que l'élève peine à comprendre lorsqu'il doit interpréter un texte littéraire, élaborer une carte en géographie ou schématiser un réseau électrique en physique. En somme, répertorier les malentendus possibles (7) et former les enseignants à les identifier. Savoir que lorsqu'on enseigne des règles de grammaire (par exemple le fait qu'un verbe est à l'infinitif lorsqu'il est placé derrière une préposition), l'identification du « avant/après » est un prérequis souvent implicite. L'appropriation nécessite du temps, pas de l'innovation, et se situe à mille lieues des compétences requises par le monde du travail, des besoins des « territoires » ou des projets qui se prêtent à une communication sur les réseaux sociaux. En lieu et place de l'autonomie des établisse-

ments, c'est l'autonomie du savoir qu'il conviendrait de renforcer.

L'autre angle mort de ces dispositifs est leur cécité aux structures de classe ; ils raisonnent comme en « apesanteur sociale ». Les modes scolaires de transmission du savoir reflètent majoritairement les pratiques des classes moyennes et supérieures. Il importerait que les enseignants comprennent comment ces pratiques peuvent entrer en conflit avec d'autres normes. Il leur faut aussi prendre conscience de la prépondérance des élèves issus des classes populaires dans les collèges publics. Ces derniers se retrouvent donc en concurrence avec des établissements dont les élèves sont, eux, bien plus familiers des pédagogies dominantes. Au lieu de multiplier les rustines et les concurrences, ou d'espérer une hypothétique mixité sociale, une réforme de l'école devrait réfléchir à une structure qui instaurerait plusieurs modes de transmission de savoirs, des objets de savoir diversifiés, pour tous les élèves.

CLOTHILDE DOZIER.

(3) Lancement de la concertation sur « la refondation de l'école » à la Sorbonne, Paris, 5 juillet 2012.

(4) Note de cadrage pour l'école, 2022.

(5) RTL, 30 mai 2017.

(6) Cité dans « Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée », rapport des inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2010.

(7) Cf. Élisabeth Bautier et Patrick Rayou, *Les Inégalités d'apprentissage*, Presses universitaires de France, Paris, 2009.

IAN TRASK. – « Victorious », 2014

(1) « L'autonomie des établissements scolaires », rapport annuel des inspections générales, 2019.

(2) France Inter, 2 mai 2012.



IAN TRASK. - «Flow State Algorithm» (Algorithme de l'état du flux), 2016

