

REVUE DE PRESSE 2021 RIES

Les valeurs dans l'éducation, n°87, septembre 2021

- **ToutEdu**c, 13/10, Pascal Bouchard : « **De l'impossibilité de définir des valeurs en éducation** »

Article complet (réservé aux abonnés): "Depuis 1996, l'Unesco défend une vision de l'éducation conçue comme une utopie nécessaire, où apprendre à vivre ensemble est la priorité absolue." Elle "défend ardemment ce concept d'éducation à la citoyenneté mondiale." Mais "l'optimisme confiant dans les progrès vers un monde plus juste et pacifique a subi (depuis) de sérieux revers" et les "tenants d'une modernisation conservatrice ont engrangé des victoires substantielles (...). Le modèle économique néolibéral (...) met l'accent sur la compétitivité et la dérégulation. Il encourage aussi à une approche utilitariste, consumériste et nationale de l'éducation." Ces quelques lignes, extraites de l'article de Hugh Starkey (Institute of education, London) qui conclut le dernier numéro de la Revue internationale d'éducation de Sèvres, posent la question qui est au coeur du dossier, "les valeurs en éducation".

C'est une question qui ne peut être éludée. Certes, le pragmatisme et les "evidence based policies" prétend s'en affranchir, mais elles tendent à devenir elles-mêmes "une idéologie politique", font remarquer Alain Boissinot (Inspecteur général honoraire) et Bernard Delvaux (Université catholique de Louvain) dans leur propos introductif. Et aucun pays n'y échappe, même la Chine qu'Ora Kwo (ECNU, Shanghai) et Mingrui Yang (U de Hongkong, Mengzi) décrivent comme confucéenne, "le pouvoir de l'obéissance" étant remis "à jour" et l'individu s'intégrant dans l'harmonie collective, mais où la compétition scolaire (donc l'individualisme) est exacerbée. Elle se pose différemment en Bolivie, pays que la constitution de 2009 définit comme "un Etat plurinational, de caractère communautaire" et où les finalités du système scolaire sont posées, en termes de valeurs, avec les termes d'intraculturalité, d'interculturalité, de "complémentarité entre les savoirs et les connaissances indigènes originels et universels", mais aussi de décolonisation, dépatiarcalisation et de "bien-vivre". Mais, ajoutent les universitaires F. Galindo et J. A. Mayorga, le pays "vit une tension entre deux systèmes de valeurs : les valeurs intégratrices homogénéisantes, liées à la construction de l'Etat-nation et les valeurs intégratrices plurielles, liées à la construction de l'Etat multiculturel et maintenant plurinational".

En Finlande, notent M. Björkgren, T. Gulberg et S-E Hansen (Äbo Akademi), "il reste des traces" d'un système de valeurs qui s'appuyait sur "une convergence des normes sur la valeur unique de l'enfance", mais "la politique traditionnelle de l'individualisme égalitaire a ouvert (...) un espace de plus en plus large (...) à la recherche de la performance", d'où "une tension croissante entre les intentions des rédacteurs du curriculum et les évolutions de la pratique" puisque "la politique actuelle de libre choix de l'école permet aux familles aisées d'envoyer leurs enfants dans un environnement social favorisé" et remet en cause "l'idée d'équité et d'égalité".

A. Boissinot et B. Delvaux s'interrogent. "Peut-être a-t-il existé des temps supposés heureux où les valeurs de l'école, de la société, du monde paraissent en harmonie" en Asie ou en France... Mais "le projet de la modernité occidentale, longtemps conquérant, s'est progressivement mondialisé", "la quête d'autonomie qui impliquait une démarche d'autolimitation, s'est muée en recherche d'une liberté individuelle sans limites et d'un épanouissement qui autorise peut-être des relations interpersonnelles, mais non un projet collectif". Dès lors, la question des finalités est laissée aux individus, le collectif s'occupant seulement de mettre à leur disposition "les moyens les plus efficaces de réaliser leurs ambitions". Les Etats pourtant restent "investis de la mission d'assurer la cohésion sociale", ce qui suppose "de défendre, voire d'enseigner les valeurs". Ils prennent toutefois le risque d'aboutir "à un catalogue de bonnes intentions" et "à un affichage artificiel jouant sur la polysémie (inéluçtable) des mots". Il existe par exemple "plusieurs définitions de l'égalité ou de la liberté". Il faudrait notamment redéfinir "une valeur démocratique aussi essentielle que la liberté d'expression"...

Pour leur part, sur le terrain, les écoles "interprètent librement des finalités officielles trop touffues et hétérogènes (...). Il en résulte une fragmentation de chacun des systèmes scolaires (...)." Certaines écoles "résistent à mettre en oeuvre un projet officiel trop peu tolérant", la puissance publique tolérant, par le biais de politiques de décentralisation, "la priorisation différenciée de certaines valeurs".

Et lorsque les normes qui traduisent des valeurs communes ne font plus consensus, "elles retrouvent un caractère discutable qui relance le débat sur les valeurs et oblige à s'interroger sur le fondement même du projet éducatif. C'est pourquoi les valeurs apparaissent comme un horizon, une visée idéale, plus que comme une donnée préalable", ce qui exclut, "dans l'acte éducatif, une simple pédagogie dogmatique reposant sur l'assertion : elle suppose plutôt une formation au débat et à l'argumentation (...). Elle suppose aussi que l'on s'interroge sur les formes que peut revêtir, ou non, la 'démocratie scolaire'."

- **Le Café pédagogique**, 14/10, François Jarraud : « [L'école a-t-elle encore de la place pour des valeurs ?](#) »
- **Vousnousils.fr**, 14/10, Chloé Le Dantec : « [Quelles valeurs transmettre à l'école ? \(Revue de Sèvres\)](#) »
- **Mediapart**, 15/10, Jean-Pierre Véran : « [Les valeurs dans l'éducation : quel horizon commun possible ?](#) »
- **Les Cahiers pédagogiques**, 25/11, Nicole Priou : « [Les valeurs dans l'éducation](#) »

L'oral dans l'éducation, n°86, avril 2021

- **La Croix**, 21/06, Denis Peiron : « [Grand oral, l'école française veut rattraper son retard](#) »
- **Mediapart**, 28/05, Jean-Pierre Véran : « [L'oral, un révélateur de l'Ecole](#) »

- **Le Café pédagogique**, 27/05, François Jarraud : [« Revue de Sèvres : plaidoyer pour l'oratie »](#)
- *ToutEdu*, 26/05, Pascal Bouchard : « L'oral s'apprend, oui, mais comment ? »

Article complet (réservé aux abonnés) : "L'oratie", la compétence à écouter et parler devrait faire partie des fondamentaux, au même titre que lire, écrire, compter, et dans de nombreux pays "existe un mouvement irréprouvable" en faveur de la prise en compte de l'oral à l'école. Mais "l'oral – et plus encore, au sein de l'oral, la compétence à 'écouter' – apparaît un peu comme le parent pauvre des efforts d'une école qui privilégie classiquement l'écrit". D'ailleurs, faut-il vraiment en faire un objet d'apprentissage ? C'est la question posée par le dernier numéro de la Revue internationale d'éducation de Sèvres. Daniel Coste (ENS Lyon) et Roger-François Gauthier qui ont coordonné ce dossier constatent que l'oral peut faire peur, aux enseignants qui craignent de perdre le contrôle de leur classe et aux élèves pour qui "répondre à une question de l'enseignant, passer au tableau, réciter un poème devant les autres" peut être source de malaise.

Le rôle de l'oral est d'ailleurs souvent minoré. En Inde, bien que la civilisation soit "fondée sur des savoirs développés à travers les traditions orales", le rôle de l'oral à l'école ne se limite qu'"à l'apprentissage par cœur des tables de multiplication (...) et à l'apprentissage de poèmes (...). Tout le reste passe par l'écrit."

L'oral d'ailleurs ne se résume pas à savoir parler et écouter, "c'est une voix, un timbre, une intonation et un rythme, mais aussi des gestes, des mimiques, une certaine tenue de l'ensemble du corps, une distance ou une proximité physique, le tout s'inscrivant à la fois dans un jeu de codes sociaux et culturels variables suivant les contextes". D'où ce néologisme, "oracy" en anglais, "oratie" en français, qui vient après "littératie" et "numératie" placer l'oral "à hauteur de l'écrit et de la capacité mathématique".

Il est donc clair que "l'oral s'apprend et doit s'enseigner", que "ne pas le faire, c'est contribuer au maintien ou pire, au renforcement des inégalités entre les élèves", c'est ne pas les préparer à toutes les circonstances où leur compétence à parler et à écouter sera déterminante, par exemple un entretien d'embauche. Mais les conditions de cet enseignement posent question. Est-ce aux enseignants de langue qu'en revient prioritairement la responsabilité ? Et sinon, dans quelle langue attend-on que les élèves parlent ? En Italie où les dialectes ont longtemps été "la langue maternelle de la plupart des Italiens" et où "il n'est pas rare que des enfants ou des adolescents alternent l'utilisation de l'italien, de dialectes, de langues étrangères et de variétés mixtes". La question se pose aussi en Tunisie, où l'arabe classique, l'arabe dialectal et le français co-habitent, en Côte d'Ivoire...

Et pour que cet enseignement puisse prendre toute sa place, il faut que les enseignants soient formés à cette pédagogie, mais il faut aussi veiller à ce qu'il ne vienne pas renforcer les inégalités entre les élèves qui sont à l'aise avec les codes sociaux et ceux qui le sont moins. L'évaluation de l'oratie ne doit pas tomber dans un formalisme excessif, mais elle doit également éviter le "n'importe quoi". Dans le cadre de la classe, les conditions matérielles sont rarement idéales pour l'expression orale. Et il faut surtout que cette "oratie" soit inscrite dans la logique curriculaire des élèves.

La recherche en éducation, n°85, décembre 2020

- *Mediapart*, 03/02, J-P Véran : « [La recherche en éducation : acteurs, pouvoirs, quelles articulations ?](#) »
- *ToutEduC*, 03/02, Pascal Bouchard : "A quoi (et à qui) sert la recherche en éducation ? (Revue internationale d'éducation de Sèvres)"

Article complet (réservé aux abonnés) :

Pourquoi les recherches en éducation sont-elles, dans trop de pays, moins efficaces que dans d'autres domaines ? C'est la question que pose Jean-Marie de Ketele. Le rédacteur en chef présentait, ce 3 février, le dossier du dernier de la "Revue internationale d'éducation de Sèvres" et il évoque la difficile collaboration de trois logiques, celle du monde de la recherche, celle du politique et celle des acteurs de terrain.

Elles peuvent se contredire comme dans les pays arabes où le pouvoir politique, qui subit la pression du religieux, empêche que la recherche s'intéresse à certaines questions. Soumis à la loi du "publish or perish" et privés de moyens, les chercheurs sont condamnés à produire des résultats médiocres. En Afrique sub-saharienne, les chercheurs doivent aller chercher des financements du côté des organismes internationaux. A l'inverse en Chine, on voit le politique mettre en place cette alliance de la recherche et du terrain (voir *ToutEduC* [ici](#)). En Russie, cette alliance est mise au service de l'unification d'un immense territoire grâce à l'examen d'Etat : chercheurs et acteurs sont mobilisés sur la question du curriculum correspondant. En Suède, les municipalités qui ont une bonne part du pouvoir en matière d'éducation sont très sensibles à sa qualité et au travail mené en commun par les acteurs de terrain et les chercheurs...

Mais en France, ce qui frappe Jean-Marie De Ketele, c'est "le cloisonnement disciplinaire" des recherches sur l'éducation. "Chacun défend son épistémologie." Les équipes qui se constituent pour répondre à des appels à projets, quand elles en ont les moyens techniques, ne peuvent mobiliser des ressources diverses au service de l'éducation. L'universitaire belge (UCL) note des évolutions à Rennes, Nantes, Montpellier, Toulouse, Grenoble où se constituent des équipes pluridisciplinaires, "mais les cultures disciplinaires restent vivaces chez les chercheurs comme chez les enseignants. Un enseignant français se définit par sa discipline alors que l'identité d'un enseignant anglais tient à sa compétence à faire apprendre."

Autre écueil souligné par le rédacteur en chef de la revue, le risque de voir "les financements trustés par les disciplines bien cotées". Et plus encore de voir les travaux de recherche d'autant mieux acceptés par les revues scientifiques qu'ils sont quantitatifs. La question se pose notamment pour les grandes enquêtes internationale (voir RIES n° 54). Qu'est-ce qui est évalué ? Qu'est-ce qui ne l'est pas ? Certes elles sont très rigoureuses au plan méthodologique, mais leurs objets sont-ils pertinents ? Tout n'est pas mesurable. On se souvient qu'Anthony Bryck n'a accepté la présidence de la Fondation Carnegie pour la promotion de l'enseignement qu'à la condition de financer des recherches "pour" et non pas "sur" l'éducation, donc des recherches "collaboratives et contextualisées", dont les résultats ne sont pas nécessairement transférables dans un autre contexte. En effet, les recherches

quantitatives cherchent à isoler un facteur pour en mesurer l'effet, et la méga-analyse de John Hattie les liste précisément. Mais sur le terrain, on constate immédiatement le poids des interactions et la difficulté ou l'impossibilité de transférer.

J-M De Ketele insiste enfin sur l'importance, trop négligée, des recherches sur les valeurs. Une pratique peut être efficace et ne pas être souhaitable

"Les nombreuses instrumentalisation de la recherche (en éducation) suscitent par contrecoup la méfiance des acteurs à l'égard d'arguments d'autorité d'ordre scientifique", constatent Xavier Pons (Paris-Est Créteil) et Olivier Rey (IGERS) dans le dernier numéro de la Revue internationale d'éducation de Sèvres. La situation est très différente à Shanghai, et plus précisément dans le district de Jing'an, dont on connaît les résultats au test PISA et qui, le plus riche de la métropole, "jouit d'une longue histoire culturelle". Il accueille "de nombreux établissements scolaires réputés dans le pays tout entier, héritiers d'une longue tradition". Mais cela ne suffit pas à expliquer ses résultats et Xu Mengjie détaille dans un article de ce même numéro le chemin suivi, car "la recherche est un horizon d'avenir dont les enseignants ne peuvent bénéficier qu'en y adhérant intimement et en s'y engageant pleinement".

L'auteure décrit en réalité une double évolution, celle de la recherche et celle de l'organisation du lien avec les enseignants. L'Institut de l'éducation a commencé par rassembler "quantité de théories, de littérature scientifique" et il a assuré "une formation théorique aux enseignants impliqués. A la fin du siècle dernier, il dispensait par exemple des formations sur les théories de la 'zone proximale de développement' de Lev Vygotski et 'l'apprentissage par l'expérience' de Dewey", ce dernier ayant d'ailleurs inspiré un projet franco-chinois qui a impliqué plusieurs écoles maternelles, élémentaires et collèges. A partir de 2002, la recherche a davantage porté sur les curricula (les programmes, nldr), puis sur "l'allègement du fardeau des élèves" et enfin sur la personnalisation de l'enseignement, la possibilité "d'apporter aux élèves un enseignement répondant précisément à leurs besoins". En quelques années, on constate des progrès dans plusieurs domaines, "l'atmosphère démocratique et interactive dans la classe", les "stratégies pour cultiver la métacognition" ou pour "un apprentissage génératif" (un concept issu des travaux de Piaget), et pour "résoudre des problèmes"...

Xu Mengjie ne cache pas les réticences des enseignants, une forme d'inertie qu'ils justifient par "les limites imposées par les manuels scolaires". Il faut "une intervention extérieure pour motiver les professeurs à s'aventurer hors de leur zone de confort". Mais peu à peu, ils ont été convaincus d'employer des méthodes de recherche action. Un collège est choisi "parmi les plus médiocres du district" et les enseignants expérimentés doivent y enseigner à tout de rôle un an tous les trois ou cinq ans, en même temps que de jeunes enseignants tandis que d'autres, sélectionnés parmi les meilleurs du district, sont chercheurs à mi-temps et participent au suivi de cet établissement aujourd'hui l'un des plus réputés de la ville. "Leur métamorphose d'enseignants experts en passionnés de recherche" les a amenés à partager des anecdotes issues de leurs recherches avec des enseignants, "certaines hilarantes". Les enseignants de tout le district de Jing'an "ont acquis une expérience panoptique de l'esprit humaniste de la recherche en éducation", ils ont aussi pu "jouir de leurs droits en matière de propriété intellectuelle" sur leurs publications tandis que se créait "une atmosphère démocratique et égalitaire".

L'article de Xu Mengjie suffit-il à expliquer les résultats de la Chine au test PISA ? Non,

pour Jean-Marie De Ketele, rédacteur en chef de la revue, qui témoigne de la difficulté à savoir exactement ce qui se passe en Chine. Jusqu'à quel point ce district est-il représentatif du système éducatif dans la métropole ? Quel est le poids de la culture confucéenne ? A Singapour aussi, on trouve le prestige du maître, la volonté du pouvoir politique de montrer les bons résultats du système éducatif, une différence entre les résultats des élèves de la ville et ceux des zones rurales, et des chefs d'établissement ou des enseignants qui ont de bons résultats nommés dans des établissements où les résultats sont moins bons...

"Réforme régionale et recherche enseignante : un renforcement mutuel" dans le dossier du n° 85 de la Revue internationale d'éducation de sèvres.

- *Le Café pédagogique*, 04/02, François Jarraud : "[Quel avenir pour la recherche en éducation ?](#)"
- *Enseignement catholique actualités*, Février-Mars 2021, Nicole Prioux : « Une alliance entre acteurs » :

Article complet (réservé aux abonnés) :

Pensé dans le prolongement du dossier « Réformer l'éducation » (n° 83, avril 2020), ce numéro, coordonné par Jean-Marie de Ketele, s'intéresse à la recherche en éducation. Des contributions issues de différentes régions du monde (Russie, Chine, Mexique, Québec, Afrique, pays arabes, etc.) interrogent les articulations entre la recherche en éducation, la décision politique et l'action de terrain : quel est le pouvoir des différents acteurs ? qu'est-ce qui le facilite ou le freine ? Le cas français est analysé par Xavier Pons et Olivier Rey. Pour affronter les défis sociétaux qui nous sont posés, il est plus que jamais nécessaire, affirme Jean-Marie de Ketele, de trouver les voies d'une intelligence collaborative appuyée sur l'alliance et la complémentarité entre les différentes catégories d'acteurs : chercheurs, décideurs et praticiens.