

# REVUE DE PRESSE 2020

## REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION DE SEVRES

### ARTICLES MENTIONNANT LA REVUE

- **Le Figaro, 06/01 : « Les jeunes filles d'origine asiatique têtes de classe en France, loin devant tout le monde » - Marie-Estelle Pech**

#### Article complet (réservé aux abonnés) :

Les jeunes filles d'origine asiatique têtes de classe en France, loin devant tout le monde

Selon une étude du Cnam menée auprès de 30 000 élèves de 2007 à 2016, elles connaissent une réussite éclatante, surpassant les jeunes Français. Depuis le primaire jusqu'aux études supérieures.

**ÉDUCATION** - Les enfants d'origine asiatique, et plus particulièrement les filles, se démarquent par leur surréussite, même comparés aux Français d'origine : moins de redoublements dès l'école primaire, meilleurs niveaux scolaires en sixième puis en fin de troisième, orientations plus fréquentes vers les filières sélectives, taux record de bacs généraux, notamment scientifiques.

C'est ce que démontre une étude de la sociologue du Cnam Yaël Brinbaum, parue en décembre 2019 dans la revue *Éducation et formation* du ministère de l'Éducation nationale, qui étudie les « trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat ». Elle a suivi un panel de 30 000 élèves entre 2007 et 2016, confrontant les résultats des enfants dont les parents sont nés en France avec ceux dont les deux parents sont nés à l'étranger.

En moyenne, 76,14 % de ces élèves entrés en sixième en 2007 ont obtenu un baccalauréat en 2016. Une moyenne qui masque des disparités notables selon l'origine sociale, migratoire mais aussi selon le sexe des élèves. Les secondes générations d'immigrés détiennent moins souvent un bac que les Français d'origine, sauf les descendants du Portugal qui s'en rapprochent et les descendants d'Asie qui les dépassent.

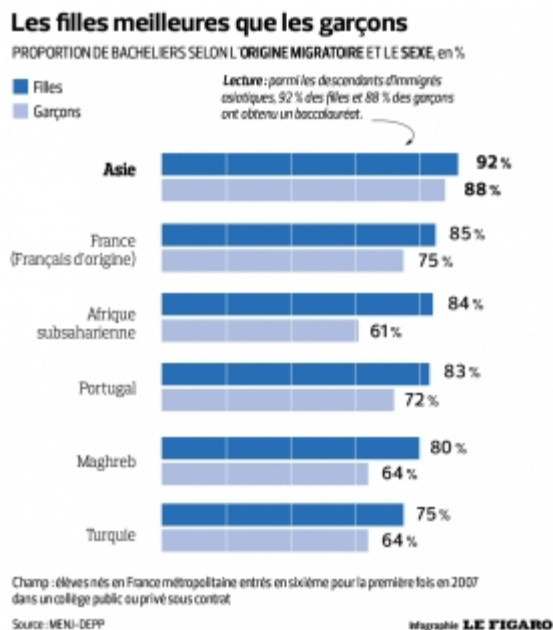
La prise en compte du sexe, en plus de l'origine migratoire, fournit une photographie plus intéressante. Quelle que soit l'origine, les filles dépassent les garçons. L'écart est particulièrement important pour les filles africaines et maghrébines dont les résultats se rapprochent fortement des Françaises d'origine, contrairement aux garçons dont les résultats sont comparativement bien plus faibles. La seule exception, ce sont les descendants asiatiques : les filles comme les garçons atteignent des taux de réussite au bac très élevés (92 % et 88 %), qui dépassent même les Français d'origine.

Encore faut-il préciser qu'il y a bac et bac. Si les filles de plusieurs groupes obtiennent autant un bac que les filles d'origine française, elles ont beaucoup moins obtenu des bacs généraux (- 15 points pour les filles d'immigrés portugais ou maghrébins, - 22 points pour celles originaires d'Afrique subsaharienne ou de Turquie). Elles obtiennent davantage des bacs technologiques et surtout professionnels. À l'inverse, les descendantes d'immigrés d'Asie surpassent les filles françaises d'origine, avec 63 % de bacs généraux (+ 12 points). Les garçons asiatiques connaissent également un résultat spectaculaire avec un avantage de 14 points (52 % de bacs généraux).

Les descendants d'immigrés asiatiques sont par ailleurs surreprésentés parmi les bacheliers scientifiques (36 % des filles, 42 % des garçons), filière la plus prestigieuse, contre seulement un quart des Français d'origine. À l'inverse, les descendantes et descendants d'immigrés d'Afrique subsaharienne ainsi que les fils d'immigrés turcs y sont minoritaires (7 % à 9 %).

Comment expliquer ces différences si importantes selon l'origine et le sexe ? Les familles de ces 30 000 enfants ont été interrogées en 2011 sur l'orientation envisagée pour leur progéniture. Et les familles asiatiques se sont démarquées de tous les autres groupes par leur préférence pour un bac général, en particulier scientifique, pour les filles et pour les garçons. Par contraste, le bac professionnel est le plus cité pour les garçons d'origine portugaise et d'Afrique subsaharienne, et dans une moindre mesure pour ceux d'origine maghrébine.

les  
pays



Dans Pisa, étude internationale qui analyse compétences scolaires des élèves de 15 ans, les asiatiques comme la Chine ou la Corée du Sud obtiennent d'excellents résultats. Faut-il y lire une explication ? Deux connaisseurs des modèles éducatifs, Jean-Marie De Ketele et Bernard Hugonnier, relevaient, en 2015 dans la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, des similitudes pédagogiques dans ces pays asiatiques : ils ont le culte de l'apprentissage par la répétition qui « *part d'observations et d'imitations* », écrivaient-ils. Le travail, très important, fourni par les élèves est reconnu comme une valeur en soi, écrivaient-ils surtout. Les élèves sont capables d'une forte persévérance dans l'effort et d'une haute autodiscipline.

« **Les parents d'origine "asiatique visent assez systématiquement le meilleur lycée, l'orientation la plus prestigieuse et exigent de**

**leurs enfants une forme d'excellence** » UN PRINCIPAL DE COLLÈGE PARISIEN.

On peut également constater une « forte pression exercée par les parents quant au travail scolaire, qui s'oppose à un certain laxisme occidental où l'objectif semble désormais de faire d'abord plaisir aux enfants », observent Hugonnier et De Ketele. Enfin, les maîtres et leurs fonctions y sont particulièrement respectés... Cette focalisation sur la réussite scolaire, « on la ressent, c'est vrai, dès le plus jeune âge, raconte le principal d'un collège parisien. Les parents d'origine asiatique, plus que les autres, visent assez systématiquement le meilleur lycée, l'orientation la plus prestigieuse et exigent de leurs enfants une forme d'excellence ».

- **Le Monde, 19/05 : « La crise a montré la nécessité d'apporter de la flexibilité à un système éducatif qui n'en a pas »**

**Sujet : ITW d'Alain Bouvier par Séverin Graveleau**

**Article complet (réservé aux abonnés) :**

Evolution de l'école et du métier d'enseignant, rôle des parents, individualisation des apprentissages, etc. : quels enseignements pour l'école tirer de la crise sanitaire ? « Le Monde » a posé la question à Alain Bouvier, ancien recteur et rédacteur en chef de la « Revue internationale d'éducation de Sèvres ».

Ce texte est paru dans « Le Monde de l'éducation ». Si vous êtes abonné au Monde, vous pouvez vous inscrire à cette lettre hebdomadaire en suivant ce lien.

Ancien recteur, rédacteur en chef de la Revue internationale d'éducation de Sèvres et professeur associé à l'université de Sherbrooke (Canada), Alain Bouvier est un observateur attentif du système éducatif français, qu'il côtoie depuis longtemps. Son dernier ouvrage, *Propos iconoclastes sur le système éducatif français* (Berger Levrault, 2019), ne lui a pas valu que des amis dans la « corporation » enseignante et chez les « statuologues », comme il dit. Dans le cadre des Discussions du « Monde de l'éducation », Le Monde lui demande quels sont, selon lui, les enseignements pour l'école à tirer de la crise sanitaire.

En 2009, en pleine épidémie de grippe H1N1, vous évoquiez, dans une interview au « Monde », un système éducatif « individualisé, empirique et non régulé » en cas de fermeture généralisée des écoles. Ce ne fut pas le cas. Ce moment est-il advenu aujourd'hui, selon vous ?

A l'époque, nous étions dans le contexte d'une possible pandémie de grippe A. Cette fermeture généralisée n'avait heureusement pas eu lieu. Mais l'analyse que je faisais correspond bien à ce que nous

sommes en train de vivre. Pendant cette crise, l'enseignement formel pour tous, par un professeur suivant le programme officiel en présentiel dans sa classe, a de fait disparu au profit de propositions pédagogiques diverses, parfois innovantes, parfois moins, à distance, plus individualisées et moins encadrées. Les familles s'en sont saisies différemment selon les milieux...

Cette fragmentation sans précédent du système éducatif s'incarne aujourd'hui dans les modalités de « retour » à l'école. Les réouvertures d'établissement s'étalent sur plusieurs semaines. Les familles ont le choix de renvoyer ou non leur enfant à l'école. Et selon quatre modalités différentes de scolarisation : tout présentiel, distanciel et présentiel, tout distanciel, et enfin un temps partagé entre les cours et les nouvelles activités périscolaires « 2S2C » (sport, santé, culture, civisme) ...

Mais l'individualisation dont vous parlez est exceptionnelle, dans un contexte qui l'est tout autant. Quels peuvent en être les effets à long terme sur l'école ?

Il est bien sûr impossible de dire ce qui restera de ce fonctionnement inédit après la crise. Mais cette situation pose la question des finalités que l'on donne à l'école. Est-elle là, comme certains le défendent, pour son rôle social, pour construire du vivre-ensemble et une culture collective, découvrir l'autre, etc. ? Ou bien sa mission est-elle de se mettre au service de la réalisation des projets de chacun et chacune, individuellement ? Je crois que la crise réactive ce débat historique, dans la mesure où la mission sociale de l'école a été, un temps au moins, mise en difficulté par la fermeture des établissements...

Au-delà de cette question, il est possible que le rôle des familles et le trio « enseignants-élèves-parents » sortent renforcés de la crise. Par la force des choses, l'école française, qui a historiquement mis à l'écart les familles, a dû s'ouvrir aux parents comme jamais, et vice-versa. Je me réjouis de voir que, grâce à cette crise, les apprentissages des élèves ont été mis sur la table de façon visible pour les familles. Les enseignants, souvent habitués à travailler dans le huis clos de leur salle de classe, ont été obligés d'« ouvrir leur porte ». Espérons qu'ils y auront trouvé du plaisir pour continuer à le faire, après la crise, auprès de parents qui s'y seront un peu habitués.

Selon vous, quels sont les autres effets de la crise sur le métier d'enseignant et son image auprès des Français ?

Elle a permis de voir que l'accompagnement des élèves est aussi important que l'enseignement qui leur est donné, et donc mis en avant le rôle pédagogique central à côté des enseignants des autres accompagnants que sont les parents, les CPE, etc. Et la nécessité d'échanger avec les autres professeurs pour partager des pratiques pédagogiques. La crise a donc montré que la pédagogie ne peut être qu'un travail d'équipe. Mais aussi que l'apprentissage doit être en partie individualisé, alors que cela est nié par une partie de la profession depuis cinquante ans, qui explique qu'il n'y a d'apprentissage que collectif, avec la « dynamique » d'un groupe, etc. La situation a prouvé que les deux approches sont complémentaires.

Quant à l'image du métier auprès des Français, si celle-ci s'est détériorée progressivement depuis quarante ans, c'est justement car ce métier n'est pas assez connu, tout étant fait pour qu'il ne le soit pas. Aujourd'hui, c'est peut-être un peu moins le cas qu'il y a deux mois...

Quelles sont selon vous les évolutions souhaitables de l'école après cette crise ?

Cette crise a une nouvelle fois montré la nécessité d'apporter de la flexibilité à un système éducatif qui n'en a pas, entre autres à cause du rôle de ceux que j'appelle les « statuquologues » (certains syndicats, la technocratie intermédiaire de l'éducation nationale, etc.). J'observe d'ailleurs que ceux-ci ont observé une relative « trêve », au moins au début du confinement. Les enseignants ont une nouvelle fois montré que lorsque le cadre se desserrait un peu, ils étaient capables, au moins pour une partie d'entre eux, d'innover et de bien faire leur métier, sans que celui-ci n'ait besoin d'être corseté par une multitude de circulaires tatillonnes arrivant à cadence renforcée de l'administration centrale.

On pourrait donc imaginer, aujourd'hui plus qu'hier, et même si une partie de la corporation n'y est pas favorable, des modes de fonctionnement avec plus de flexibilité et de responsabilité au niveau local, pour les chefs d'établissement et les enseignants. L'école de demain devra faire sa place aussi à une diversité des formes de scolarisation, pour développer des modèles « hybrides » combinant, de manière plus organisée que pendant la crise, temps de classe et travail à distance, comme cela existe dans

d'autres pays. Et ce afin de ne pas laisser cette souplesse aux seules structures privées, qui proposent aussi leurs services aux familles.

Les semaines qui viennent, ainsi que la rentrée de septembre, seront déterminantes pour juger de la pertinence des solutions proposées pour faire face à la crise. Est-ce qu'on cherchera immédiatement, en fonction des succès ou des échecs, à revenir à l'uniformisation qui prévalait avant ? C'est une vraie question, qui mériterait, je crois, un débat parlementaire et un nouveau « contrat scolaire » entre les Français et leur école.

- [Le Temps, 06/11 : « Réformer en éducation, l'exercice impossible ? » - Kilian Winz-Wirth](#)

## **N°81 – LA SANCTION EN ÉDUCATION (septembre 2019)**

- [ITW d'Eirick Prairat, coordinateur du numéro, dans l'émission « 7 milliards de voisins » sur RFI dont la thématique était « Faut-il punir les enfants à l'école ? », 01/01](#)
- [Le Progrès, 09/02 : « Comment punit-on dans le monde ? » - Collectif](#)
- [The Conversation, 16/02 : « Repenser la sanction, un défi pour l'école » - Eirick Prairat](#)

## **N°82 – LES PRIVATISATIONS DE L'ÉDUCATION**

- [Mediapart, 05/02 : « Privatisations de l'éducation : quels impacts dans le monde ? » - Jean-Pierre Véran](#)
- [ToutEduc, 06/02 : « Privatisations de l'éducation : un phénomène mondial aux logiques profondes » - Pascal Bouchard](#)

### **Article complet (réservé aux abonnés) :**

"Certaines familles (qui pratiquent l'instruction à domicile) semblent en recherche pour inventer des rapports inédits à l'enfance et au monde", et l'action publique pourrait en venir à composer une forme d'étatisation inédite", "en interaction avec cet ensemble en cours de constitution". C'est sur cette touche d'optimisme à l'égard du système public d'éducation français que se clôt le dossier du dernier numéro de la Revue internationale d'éducation consacré aux "privatisations de l'éducation" et "dans l'éducation".

Thierry Chevaillier (université de Bourgogne) et Xavier Pons (Paris-Est Créteil) qui l'ont coordonné se demandent pourtant "si la promotion des intérêts privés est compatible avec un processus d'éducation", alors que les auteurs, qui évoquent la situation au Chili, aux USA, en Suède, en Angleterre, en Côte d'Ivoire, en Inde et plus largement en Asie et en France, soulignent "une croissance sans précédent de la privatisation ces dernières années".

### **Angleterre, Côte d'Ivoire ...**

En Angleterre, "la proportion des académies dans l'enseignement secondaire - ces établissements gérés par des trusts, organismes privés d'intérêt général émanant de personnes, d'entreprises,

d'associations ou d'églises - est passé de 6 % en 1970 à 75 %" l'an dernier, tandis que la proportion d'enseignants "dépourvus de qualification statutaire" s'est accrue, que le coût pour les finances publiques est "substantiel" et que les autorités locales voyaient leur rôle réduit, ainsi que le "contrôle démocratique" sur ces établissements.

En Côte d'Ivoire, le nombre des écoles privées a été multiplié par sept depuis l'indépendance, au point qu'elles sont aujourd'hui plus nombreuses que les écoles publiques, et Zamblé Théodore Goin Bi (université de Korhogo) et N'guessan CLaude Koutou (université de Cocoy) dénoncent : "non respect de la réglementation, non paiement des salaires des enseignants pendant de longs mois, non respect des critères de recrutement des enseignants, insuffisance de matériel didactique".

## **Le marché du soutien scolaire**

Le phénomène de privatisation est différent en Asie, ce qui amène les responsables du dossier à écrire "privatisations" au pluriel. En 2018, 82,5 % des élèves d'écoles élémentaires sud-coréens ont eu recours à du soutien scolaire privé. Ce n'est pas le fruit "de politiques publiques délibérées" mais il a "des conséquences sur le travail des écoles régulières", les enseignants peuvent supposer que "leurs élèves bénéficient d'une aide complémentaire" et ils forcent d'autant le rythme des apprentissages. Quant à l'Etat, il peut considérer que les enseignants ayant la possibilité d'augmenter leurs revenus, il peut se dispenser d'un effort budgétaire.

L'article consacré aux USA liste plusieurs formes de privatisation, plus ou moins développées selon les Etats, les "charters schools" financées par le public mais gérées par le privé, les "chèques éducation" qui ont amené la "prolifération" des écoles privées, mais aussi la sous-traitance de la gestion et de la formation des enseignants, la gestion de l'administration des écoles ou de services comme les transports, la restauration scolaire.... "Les résultats académiques de ces politiques ont été jusqu'à présent d'une pauvreté notoire, pour ne pas dire négatifs."

## **Des effets décevants**

Globalement, pour Thierry Chevaillier et Xavier Pons, ces privatisations ont des effets "décevants" et "inattendus", notamment en termes de ségrégation et de paupérisation des établissements. Ces phénomènes de privatisation s'étendent d'ailleurs à ce qu'ils appellent un "quasi-marché", les pouvoirs publics gardent le contrôle mais mettent les établissements en concurrence. Il faut d'ailleurs reconnaître que le secteur privé répond à une demande. En France, ces parents qui "instruisent en famille" le font souvent "par contrainte, faute de scolarisation satisfaisante", "qu'il s'agisse de la perception d'un établissement scolaire comme défaillant, d'une situation irrésolue de harcèlement ou de 'phobie scolaire' (...), ces situations procèdent d'attentes de scolarisation non satisfaites, donc de déceptions relativement à l'Etat."

Alors que monte la demande d'individualisation des parcours, les Etats peuvent-ils reprendre la main ? L'exemple chilien témoigne de la difficulté après une privatisation extrême et rapide du temps d'A. Pinochet. "la privatisation a construit un puissant secteur privé" qui a les moyens d'influer sur les politiques publiques tandis que les institutions publiques affaiblies peinent à prendre le relais.

## **Des logiques difficiles à contrer**

Lors de la présentation à la presse de ce numéro, les deux coordinateurs et Alain Bouvier, rédacteur en chef, ont mis en évidence les logiques à l'œuvre. Les systèmes éducatifs avaient une obligation de moyens, ils devaient mettre en œuvre les moyens nécessaires à la réussite des élèves, et ils sont passés, avec l'individualisation des parcours, à une obligation de résultats. Or les résultats ne peuvent pas être garantis. Les parents demandent à choisir parmi des offres concurrentes celle qui a le plus de chances de répondre à leurs attentes. Les acteurs favorables aux logiques de marché usent de moyens détournés pour vaincre les résistances, souvent sous couvert d'expérimentation, ce qui permet de contourner la

réglementation. C'est ainsi que le mouvement "teach for all" finance des projets pilote et promeut la contractualisation comme moyen de recrutement.

- **AEF, 07/02 : « Les privatisations de l'éducation constituent une 'lame de fond' » - Maïwenn Lamy**

### Article complet (réservé aux abonnés) :

"Les privatisations de l'éducation". Tel est le titre du numéro de la Revue internationale d'éducation de Sèvres publié en février 2020 qui examine les modalités et les conséquences des privatisations de l'éducation dans plusieurs pays d'Asie, d'Europe, d'Amérique et d'Afrique. "Les auteurs convergent pour souligner la croissance sans précédent de la privatisation ces dernières années", observent les chercheurs Xavier Pons et Thierry Chevaillier, coordinateurs du numéro. Ils estiment aussi que les formes de privatisation sont "extrêmement nombreuses" et ont des effets négatifs.

La privatisation de l'éducation constitue une véritable "lame de fond" et revêt des réalités "diverses", estime Xavier Pons, sociologue, lors d'une rencontre avec la presse, le 5 février 2020. Il présentait à cette occasion, avec l'économiste Thierry Chevaillier et Alain Bouvier, rédacteur en chef, le dernier numéro de la revue internationale d'éducation de Sèvres consacré aux "privatisations de l'éducation" (1).

Le numéro, coordonné par Xavier Pons et Thierry Chevaillier, comporte neuf articles en plus d'une introduction qui tente d'identifier les formes et les enjeux des privatisations de l'éducation dans 7 pays et un continent (2). Soutien scolaire privé en Asie, "privatisation par le marché" au Chili, développement de l'instruction en famille en France... les situations abordées sont variées mais évoquent des débats qui traversent la France.

Dans leur introduction, Xavier Pons et Thierry Chevaillier constatent "la croissance sans précédent de la privatisation ces dernières années". De plus, "une fois que la logique de privatisation est lancée, elle est difficile à stopper", ajoute Alain Bouvier. Si les coordinateurs du numéro estiment que les formes prises par la privatisation de l'éducation sont extrêmement nombreuses", ils distinguent trois catégories :

La privatisation et politique éducative. Cela va d'une "reconnaissance officielle de l'éducation privée" aux "politiques les plus étendues comprenant le libre choix de l'école et un système universel de 'chèques éducation' (vouchers)".

La privatisation et logique de marché. Cela fait référence à "l'organisation d'un secteur de production dans lequel il est fait appel aux instruments du marché pour coordonner les activités des producteurs et des utilisateurs".

La privatisation par la recherche croissante de satisfaction d'intérêt individuel privé. Cela peut par exemple amener les parents à opter pour un modèle d'éducation alternatif à celui qui est dominant au sein du système scolaire.

La France est également concernée par le phénomène : Alain Bouvier évoque les enseignants du secondaire qui donnent des cours privés en parallèle de leur métier, tandis que Thierry Chevaillier s'interroge sur le poids d'acteurs tels qu'Acadomia. "En France, nous avons une ignorance totale de ce que représentent ce genre d'acteurs." Sont encore évoqués le recours à des acteurs du privé (logiciels informatiques de gestion tels Pronote, un logiciel créé par l'entreprise Index Éducation, ou l'industrie du logiciel éducatif), l'instrumentalisation de la carte scolaire, la recherche d'écoles alternatives...

Quant aux conséquences de la privatisation, elles sont globalement négatives, pour les deux chercheurs : "leurs effets positifs attendus sont loin d'être évidents", écrivent-ils, quand les effets négatifs

sont "nombreux en termes de ségrégation et de paupérisation des établissements scolaires". La "question de la régulation de la privatisation" est donc "un enjeu démocratique majeur", estiment-ils. Ils entrevoient deux pistes de solution : "régulation de la privatisation" et "renforcement de l'éthique des acteurs de l'éducation".

- **Vosgesmatin, l'Est Républicain, Le Républicain lorrain, 21/05 : « L'école face au risque de la privatisation » - Philippe Rivet**

### **Article complet (réservé aux abonnés) :**

La « croissance sans précédent ces dernières années de la privatisation » de l'éducation a poussé une prestigieuse revue internationale d'éducation publiée en France à dresser un panorama mondial et évaluer l'impact des évolutions sur les inégalités scolaires.

L'école ne serait-elle plus ce bien commun qui a formé des générations de futurs citoyens de toutes conditions ? La croissance « sans précédent » de la privatisation de l'éducation ces dernières années invite à se poser une série de questions. Elles sont soulevées par deux universitaires, Thierry Chevaillier, de l'Université de Bourgogne et Xavier Pons, de Paris-Est-Créteil, qui pilotent un dossier sur « les privatisations de l'éducation » dans la dernière livraison de la remarquable Revue internationale d'éducation de Sèvres que la crise sanitaire a reléguée trop vite en fond de cour. Treize spécialistes auscultent sous des angles différents et complémentaires l'Angleterre, le Chili, la Côte d'Ivoire, les États-Unis, l'Inde, la Suède et bien sûr la France.

### **Concurrence**

Le pluriel employé n'est pas une coquetterie de chercheurs. Car la privatisation de l'éducation peut prendre des formes très diverses, entre le développement du secteur marchand, le renforcement de la concurrence entre établissements, le développement du soutien scolaire privé qualifié de « privatisation par défaut », l'octroi de « chèques éducation » aux familles, le management inspiré du privé appliqué au secteur public qui procède de la privatisation « endogène ».

La privatisation « exogène » correspond à « une entrée du secteur privé dans le secteur public de l'éducation [...] opérateur à but lucratif et des entreprises privées pour concevoir, gérer ou distribuer certains segments de l'enseignement public ». La croissance « sans précédent » de la privatisation frappe surtout l'Angleterre, où la proportion des « académies » - gérées par des organismes privés - est passée de 6 % en 2010 à 75 % en 2019.

### **« L'enfant-individu »**

La quasi-généralisation des classements d'écoles, la publication d'indicateurs de réussite ne placent-elles pas les familles en position de consommateurs, interrogent aussi les deux pilotes du dossier. Ce qui peut conduire à rechercher « un modèle d'éducation alternatif au nom des besoins et des intérêts de l'enfant-individu ». Philippe Bongrand qui rédige le chapitre sur la France consacré à l'instruction en famille, relève que l'on est passé de 3275 élèves concernés en 2007 à presque 14 000 dix ans plus tard (0,16 % de la population en âge scolaire).

« Réguler les privatisations » est « un enjeu démocratique majeur », car « les effets positifs sont loin d'être évidents ». L'innovation, par exemple aux USA, privilégie le marketing plutôt que la pédagogie. En Inde ou en Côte d'Ivoire, « les effets négatifs de la privatisation sont nombreux en termes de ségrégation et de paupérisation des établissements scolaires ». Si l'éducation privée « s'autonomise », c'est la démocratie qui reculera, redoutent Chevaillier et Pons.

Le système éducatif confronté à différentes formes de privatisation, avec notamment la concurrence accrue entre établissements.

- [Lectures, 22/07 : « Les privatisations de l'éducation » - Anaïs Clerc-Bedouet](#)
- [RFI, « 7 milliards de voisins », 19/11 : ITW de X. Pons, co-coordonateur du numéro – Emmanuelle Bastide](#)

## N°83 – RÉFORMER L'ÉDUCATION

- **AEF, 17/06 : « La Revue internationale d'éducation de Sèvres publie un numéro sur les réformes en éducation » - Maiwenn Lamy**

### [Article complet \(réservé aux abonnés\) :](#)

Un numéro de la Revue internationale d'éducation de Sèvres, intitulé "réformer l'éducation" est publié ce 17 juin 2020. Il fait suite au colloque international organisé par la revue en juin 2019 et rassemble une vingtaine de contributions autour de trois axes :

- les questions préalables à se poser quand il s'agit de concevoir, implanter et évaluer un processus dit de "réforme" ;
- les conditions de réussite qui se retrouvent dans tout processus de réforme ;
- les perspectives déclinées par les experts et les organisations internationales pour penser les systèmes éducatifs à l'horizon 2030.

Le numéro coordonné par Jean-Marie De Ketele, professeur émérite à l'université catholique de Louvain, croise le regard de chercheurs, de responsables politiques (avec la participation de Jean-Michel Blanquer) et d'autres acteurs de l'éducation.

- **ToutEduc, 17/06 : « Rares sont les ministres de l'Education qui lancent une réforme après avoir écouté les acteurs" (M. Ndoye, Revue internationale d'éducation de Sèvres) – Pascal Bouchard**

### [Article complet \(réservé aux abonnés\) :](#)

Quelles sont les conditions de réussite des réformes en éducation ? La Revue internationale d'éducation de Sèvres, après avoir organisé sur ce thème un colloque international l'an dernier (voir ToutEduc [ici](#) et [ici](#)), publie ce 17 juin un numéro spécial qui ne donne pas des actes, mais qui revisite les diverses contributions. Il était présenté ce matin à la presse et Jean-Marie de Ketele (Université catholique de Louvain et coordinateur du colloque et du numéro) en a donné, avec une formule reprise d'Antonio Novoa, la tonalité : ce ne sont pas les réformes qui changent l'école, mais l'école qui change les réformes. Si "une décision politique" peut être prise pour "produire durablement un changement", à l'inverse, les interventions d'acteurs locaux dans un contexte particulier doivent être reconnues comme des réformes.

Il évoque à ce sujet la nécessité de "développer une intelligence collective", de travailler avec tous les acteurs, y compris les élèves. Certes ceux-ci "ont une puissance d'inertie considérable lorsqu'ils sont placés en situation de subir", mais "ils peuvent développer une énergie considérable" comme ces lycéens sud-coréens à qui on a permis "d'organiser eux-mêmes entièrement le curriculum de tout un semestre". Ils ont "balayé toutes les craintes des responsables", "tant ils ont été rigoureux" et "ce semestre libre n'a pas nui et, au contraire, a même amélioré la réussite finale au lycée". Mais le chercheur met en garde, trop souvent chacun des acteurs, les instituts de formation, les chercheurs, les institutions internationales, le monde associatif, les syndicats... travaillent seuls, ou en bilatéral, et vont alors à la confrontation quand il s'agirait de construire des "récits mobilisateurs", d'ouvrir des perspectives nouvelles.



Mamoudou Ndoye (ancien ministre de l'Alphabétisation, de l'éducation de base et des Langues nationales au Sénégal) fait valoir que les organisations syndicales ont leur logique propre, puisqu'elles défendent à la fois les intérêts des personnels et ceux de l'école démocratique, mais que le responsable politique doit, sachant cela, tenir compte de leur réflexion. "Rares sont les ministres qui lancent une réforme après les avoir écoutées", et les solutions qui "tombent d'en haut", "aériennes" n'ont "rien à voir" avec les problèmes que rencontrent les personnels.

Il convient donc de "bâtir un consensus national de long terme", ce qui suppose "un dialogue démocratique authentique et ouvert à toutes les parties prenantes du système et aux différentes composantes de la société". Le risque est évidemment de favoriser des oppositions binaires et des débats qui peuvent tourner au "Café du commerce" s'ils ne sont pas éclairés par la science, comme l'a été, en Afrique, la décision de donner toute leur place aux langues premières pour les apprentissages.

L'ancien secrétaire exécutif de l'ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique) évoque alors deux autres écueils. Si le débat scientifique s'inscrit dans un cadre contraint, monolithique, il subira des influences idéologiques, s'il est organisé pour la recherche du consensus, il ne permettra pas une prise de position rapide alors que le pouvoir politique a besoin de décider tout de suite. Celui-ci doit d'ailleurs répondre à d'autres contraintes, comme le besoin de disposer d'une langue de communication internationale.

Mark Bray (Université normale de la Chine de l'Est), pour qui il est de même important de travailler avec toutes les composantes de la société, en souligne la difficulté. Cela revient pour le ministre en charge de la scolarité à partager le pouvoir, et à reconnaître que l'école n'en fait pas assez. Les apprentissages informels ont lieu "avant, après, aussi bien que pendant la scolarité", mais aucun gouvernement n'imagine "que l'éducation non formelle pût se substituer à l'éducation formelle". Toutefois les technologies de l'enseignement à distance pourraient modifier la donne. Il donne l'exemple d'entreprises chinoises de tutorat qui mobilisent leurs meilleurs enseignants en ville pour atteindre des élèves dans les zones rurales. Des caméras et un logiciel permettent d'analyser les expressions faciales des élèves et de voir s'ils s'ennuient, s'ils comprennent... "Et ces enseignants à distance n'ont pas besoin de se limiter à des partenariats avec des écoles formelles. De plus en plus de familles s'inscrivent à des formes de soutien sur internet (...). Même si la société doit s'attendre à ce que les systèmes éducatifs formels demeurent une caractéristique permanente de l'écosystème social (...), (ceux-ci) devront coexister avec de nombreux autres canaux d'apprentissage et d'enseignement, et l'évolution de ces autres canaux nécessitera des ajustements des modèles de scolarisation."

Le recteur Alain Bouvier, rédacteur en chef de la revue, rappelle que "des mécanismes de privatisation sont en marche dans tous les secteurs", y compris l'enseignement public et renvoie au précédent numéro de la revue, consacré à ce thème (voir ToutEdu*c* [ici](#)), mais Jean-Marie de Ketele veut croire que "des formes de partenariats aux formes inédites" pourraient "mieux correspondre à l'avenir que le scénario de la forme scolaire".

- [Mediapart, 17/06 : « Réformer l'éducation : un défi mondial ? » - Jean-Pierre Véran](#)
- [Le Café pédagogique, 19/06 : « Réformer l'éducation et non plus l'école ? » - François Jarraud](#)

- ***Enseignement catholique actualités (ECA), août-septembre : « Réussir une réforme » - Noémie Fossey-Sergent***

**Article complet (réservé aux abonnés) :**

Réformer l'éducation... Vaste sujet auquel s'attelle la Revue internationale d'éducation de Sèvres dans son numéro d'avril dernier et qui prolonge le colloque international qu'elle avait organisé en juin 2019 sur ce thème. Jean-Marie De Ketele, chercheur en sciences de l'éducation, pilote ce dossier riche d'une vingtaine de contributions internationales, dont une de Jean-Michel Blanquer. Le dossier comprend trois parties : un état des lieux des questions à se poser avant de lancer un processus dit de « réforme » ; un focus sur les conditions de réussite de ces réformes ; une réflexion sur l'avenir de l'éducation. Pour Antonio Novoa, de l'Université de Lisbonne, réformer s'avère pertinent seulement s'il s'agit d' « une réaffirmation de l'éducation comme un bien commun ». Le sociologue Xavier Pons rappelle pour sa part que le sens d'une réforme réussie n'est pas le même pour le professionnel de la politique, le cadre intermédiaire, l'acteur de terrain ou les familles. Dans la deuxième partie, Jose Weinstein insiste sur le rôle clé des syndicats, trop souvent perçus comme des opposants à toute réforme, et qui doivent être entendus « dans la conception et les choix liés à celle-ci ». Pour le sociologue et homme politique chilien, la recherche du consensus est primordiale pour asseoir la légitimité de tout changement. En conclusion, Jean-Marie De Ketele liste trois conditions à une réforme réussie : identifier les leviers qui permettront la transition (enseignants, chefs d'établissement, parents, instituts de formations... mais aussi élèves, trop peu sollicités dans le processus de réforme) ; installer un maillage collaboratif qui développe les relations entre les acteurs et promeut une intelligence collective ; enfin, proposer un scénario pour l'avenir. L'éducation ne se résumerait plus à la forme scolaire, elle serait le fait de divers acteurs, partenaires et lieux, « au service d'un bien commun ».

- ***Le Monde, 08/09 : « Comment vraiment mesurer la qualité de nos écoles ? » - Roger-François Gauthier et Stéphane Foin***

**Article complet (réservé aux abonnés) :**

Le nouveau Conseil d'évaluation de l'école, installé en juin, vise le développement d'une « culture de l'évaluation » à l'école. Roger-François Gauthier, ancien inspecteur général, et Stéphane Foin, professeur agrégé, réfléchissent à des indicateurs pertinents.

Ce texte paraît dans « Le Monde de l'éducation ». Si vous êtes abonné au Monde, vous pouvez vous inscrire à cette lettre hebdomadaire en suivant ce lien.

Tribune. Le Conseil d'évaluation de l'école, installé à la fin du mois de juin, vise, après tant d'autres institutions qui en avaient fait leur objectif, le développement d'une « culture de l'évaluation » à l'école. Si la formule est loin non seulement de faire l'unanimité mais aussi de retenir l'attention de la plupart des acteurs de terrain, le nouveau conseil va s'attaquer à un problème qui a été décrit depuis plus de quinze ans comme une spécificité française : la France est encore l'un des rares pays, ou peut-être le seul, où les écoles, collèges et lycées ne sont pas évalués dans leur globalité.

C'est-à-dire qu'on ne demande pas, de façon systématique, régulière, homogène mais surtout publique, aux établissements scolaires où ils en sont ni comment ils progressent. Et on ne met surtout pas ces informations à disposition des parents.

En France, on inspecte des personnes individuellement, alors que, dans la plupart des pays, on préfère approcher l'ensemble des conditions qui font qu'un établissement scolaire réussit, ou non, au service de ses élèves. On a bien des séries statistiques de réussite au brevet, au bac, des tests français ou internationaux qui se multiplient pour tenter de mesurer les connaissances acquises par les élèves, mais ce n'est pas la seule chose qu'on attend. Les parents, notamment. Ils attendent, au fond, même si

le mot n'est pas souvent prononcé en matière d'éducation, quelque chose comme une « qualité » pour l'école de leurs enfants. Mais comment vraiment la mesurer ?

### **Résultats, équité et bien-être**

Certes, nous devons reconnaître, comme nous l'avons développé dans le dernier numéro de la Revue internationale d'éducation de Sèvres, que définir la « qualité » d'une école ou d'un système n'est pas simple, pas plus qu'il n'est simple de définir le « développement » ou le « bonheur ».

Comme l'indice de développement humain (IDH) a mis en cause la prise en compte des seuls chiffres du PIB (fondé uniquement sur la croissance) pour évaluer les progrès d'une économie, on comprend qu'en matière d'éducation on ne puisse définir la qualité à partir des seuls résultats bruts aux examens. A la fois parce que les examens et les savoirs enseignés méritent d'être eux-mêmes interrogés quant à leur qualité. Mais aussi parce que l'équité semble une pierre de touche indépassable, de même que tout ce qui relève du climat scolaire, élément essentiel non seulement du bien-être mais aussi du développement des apprentissages.

On voit tout le progrès qu'il y aurait, sur le plan des comparaisons des systèmes, à intégrer ces trois dimensions (acquis des élèves, équité des systèmes et bien-être à l'école), comme l'OCDE a commencé d'y penser. On cesserait alors de voir, dans diverses publications, proclamés en tête de peloton des pays dont l'activité éducative par exemple n'est, selon les cas, ni équitable ni préoccupée du bien-être des enfants.

On pourrait alors imaginer un classement par pays, ou par régions, à partir d'un tel indice de la qualité de l'éducation, qui donnerait un poids équivalent aux progrès réalisés dans l'acquisition des connaissances et dans l'équité du système – ou dans le bien-être des élèves !

### **L'intérêt des usagers de l'école**

De même, si l'on s'intéresse aux établissements, on est là face à une diversité à la fois de conditions géographiques, sociales, de moyens et de projets. Il ne s'agit donc pas de les évaluer tous avec le même gabarit, mais de savoir s'ils ont ou non une « qualité » comparable. Cette qualité-là est importante non pas seulement pour les pilotes du système éducatif, mais plus simplement et de façon bien plus directe pour les usagers et pour les agents.

On voit quel intérêt ce serait pour les parents de bénéficier d'une lecture possible de chaque école sous l'angle de sa qualité. Mais on voit aussitôt la nécessité de tenir deux exigences : éviter le rouleau compresseur qui consisterait à décrire la qualité de chaque école à partir des mêmes indicateurs, tout en permettant aux usagers et acteurs de comparer, en introduisant dans la mesure de la qualité des références communes d'une école ou d'un établissement à l'autre. Il doit être possible de demander à chaque école de s'autoévaluer non pas en fournissant un super-indice synthétique de qualité qui cachera tout ce qu'on voudra, mais avec des indicateurs objectivés et adaptés à la diversité des écoles.

Autrement dit, chaque école ou établissement choisirait ses critères, parmi un nombre restreint pour permettre la comparaison, à condition qu'ils couvrent les six domaines suivants : 1. les résultats des élèves, 2. la qualité de la vie (avec une mesure du climat scolaire), 3. la qualité de la ressource enseignante (formation continue, absentéisme...), 4. l'équité, 5. savoir si ce qui est enseigné convient aux élèves et favorise leur motivation, et enfin 6. le pilotage de l'établissement (par exemple avec le niveau d'implication des parents). Une école de qualité sera une école qui montrera qu'elle sait où elle en est et si elle progresse sur les six domaines mentionnés.

On imagine la plus-value pour l'établissement de ce regard à la fois large et libre et pour les parents d'avoir des éléments d'objectivation de ce qui, aujourd'hui, se charge trop souvent de colporter la rumeur. Cela ferait partie, étayerait et renouvellerait le dialogue entre les écoles, les parents et l'environnement, dont on sait qu'il favorise, quand il est réussi, les apprentissages de tous les élèves.

Et on voit l'enjeu du sujet : s'entendre ! Car que serait une « qualité » sur laquelle non seulement on ne serait pas capable de s'entendre, mais qui renforcerait des blocages ? Gageons que le nouveau conseil saura privilégier cet objectif ambitieux au service de la qualité aussi bien que de la transparence.

- [Les Cahiers pédagogiques, 28/09 : « L'éducation a besoin d'un horizon mobilisateur » 1<sup>ère</sup> partie et « Réformer l'éducation »](#)

**Sujet : ITW de Jean-Marie de Ketele par Jean-Michel Zakhartchouk et présentation du n°83**

- **Le Monde, 17/11 : « Les réformes de l'éducation se font aussi, et surtout, par le milieu » - Claire Ravez**

**Article complet (réservé aux abonnés) :**

Entre l'annonce d'une réforme éducative et sa mise en œuvre dans les établissements, les personnels d'encadrement de l'éducation nationale doivent faire un travail de « traduction » auprès des personnels explique Claire Ravez, chargée d'études à l'Institut français de l'éducation.

Depuis plusieurs décennies, les réformes du système éducatif se suivent et se ressemblent dans leur processus d'élaboration et de mise en œuvre : une vision politique ambitieuse, des consultations plus ou moins longues et houleuses avec les partenaires sociaux, la promulgation d'une loi ou la publication d'un texte administratif (décret, arrêté, circulaire), une couverture médiatique qui oscille entre soutien et défiance, et, sur le terrain, une réception plus ou moins enthousiaste et une mise en œuvre plus ou moins fidèle à la lettre et à l'esprit de ces directives qui viennent « d'en haut ».

Entre le ministre et l'élève de terminale confronté à la réforme du lycée mise en place à partir de la rentrée 2019, entre la Rue de Grenelle et les enseignants d'école maternelle qui s'interrogent sur les modalités pratiques de l'obligation d'instruction à trois ans, l'une des facettes majeures de l'activité quotidienne des personnels d'encadrement, inspecteurs d'académie et chefs d'établissement, est donc de « traduire » les modalités régulièrement renouvelées de la prescription du travail au sein de l'institution scolaire.

Dans les locaux d'une direction des services départementaux de l'éducation nationale ou lors d'une réunion du conseil pédagogique dans un lycée général, l'objectif est le même : rendre acceptables de nouvelles façons de travailler, c'est-à-dire utiles et utilisables par ceux et celles qui auront à mettre en place de nouveaux gestes professionnels sur le terrain. Les « pilotes » ressentent aussi parfois la nécessité de filtrer ces injonctions au changement, en fonction des réactions qu'une telle annonce pourrait déclencher chez les enseignants, entre autres. Il peut, par exemple, s'agir de négocier leur application en fonction de l'état des relations humaines et des moyens (humains, mais aussi financiers ou techniques).

### **Configurations locales**

Comme le rappelle le chercheur belge Jean-Marie de Ketele dans l'introduction du numéro d'avril de la Revue internationale d'éducation de Sèvres, les cadres intermédiaires doivent donner un « sens » aux réformes, indiquer quelles directions prendre et proposer des valeurs sur lesquelles fonder l'adhésion collective de la communauté éducative. Selon les modes de fonctionnement institutionnel et les normes éducatives des personnels, ces discours d'enrôlement pourront, par exemple, passer par la mise en avant de valeurs d'exigence et d'efficacité, ou d'équité et de bienveillance. En fait, ce travail d'interprétation s'effectue à deux niveaux : en fabriquant du sens pour soi (sensemaking) et en le faisant partager à d'autres (sensegiving).

Une politique nationale se décline pour commencer à l'échelon académique : les recteurs et leurs équipes de conseillers pensent son articulation avec les axes prioritaires qu'ils ont retenus pour bâtir leur projet académique et leur contrat d'objectifs, ou ceux qu'ils ont hérités de l'équipe précédente : réussite des élèves, équité, accompagnement des personnels, etc. De fait, la politique nationale de refondation de l'éducation prioritaire a ainsi été déclinée de façon variable selon les territoires depuis 2013 : appels d'offres et lettres de mission précises ici, mais pas là, sectorisation des secteurs d'intervention dans une académie, interventions dans toute l'académie ailleurs, etc. Il en va de même des plans mathématique ou français qui ont vu le jour ces deux dernières années : dans le détail, les fonctions, profils, missions, modalités de recrutement et de formation des référents de circonscription varient également, aussi d'un département à l'autre.

Au niveau de l'établissement, c'est en fonction des contextes locaux, des trajectoires individuelles des personnels de direction, des dispositifs hérités, des collectifs de travail déjà constitués qu'une politique publique se décline au singulier : le plan national de lutte contre le décrochage scolaire mis en œuvre à partir de 2014 s'est ainsi décliné en fonction, entre autres, des modalités d'appropriation d'une nouvelle instance : le groupe de prévention du décrochage scolaire. Autre exemple : le dispositif « devoirs faits » pour lequel les marges de manœuvre et les configurations locales font que les parents d'élèves d'un collège peuvent être invités à participer à des temps de travail dans l'enceinte de l'établissement, alors qu'ailleurs il est pris en charge par des animateurs du service périscolaire municipal. Ailleurs encore la réflexion collective sur le travail personnel de l'élève aboutira à se concentrer sur la compréhension de la nature des difficultés d'apprentissage des élèves... au cœur de la classe.

### « Diriger par le milieu »

Alors, comment l'action publique peut-elle prendre mieux en compte les traductions différenciées des réformes selon les territoires ? Le chercheur anglais Andrew Hargreaves propose de « diriger par le milieu », c'est-à-dire de développer une culture de la responsabilité partagée et du professionnalisme collectif des acteurs intermédiaires. Copiloter donc... plus facile à prescrire qu'à pratiquer, comme un dossier du Centre Alain-Savary le rappelait en 2017, au sujet des réseaux d'éducation prioritaires. Le fonctionnement au quotidien des instances de pilotage collectif, comme les conseils école-collège ou les comités de pilotage des réseaux d'éducation prioritaire, permet en effet de façon inégale de dépasser les tensions constitutives du travail entre différents métiers.

Comme le résume Xavier Pons, sociologue de l'action publique, chercheur associé à l'Observatoire sociologique du changement (Sciences Po), dans son article « Qu'est-ce qu'une réforme réussie ? Une réflexion sociologique », une réforme éducative n'est pas qu'un « changement prescrit par la politique publique ». Les acteurs en charge de sa mise en place et de sa mise en œuvre se l'approprient nécessairement, voire la détournent, pour donner du sens : celui d'une réforme « réussie ». Et ce sens n'est pas le même pour un professionnel de la politique, un cadre intermédiaire, un acteur de terrain, des parents d'élèves. Leurs préoccupations et leurs temporalités ne coïncident pas. Et si les démarches de type « bottom up » (de bas en haut) présentent des avantages pour les uns, en dépolitisant le rapport de forces entre les acteurs en présence et en permettant des modes de coordination souples de l'activité collective elles sont, pour d'autres, synonymes de bricolage voire d'opacité. Pour M. Pons, « une réforme est déjà réussie lorsqu'elle est le fruit d'une action publique qui a permis de réduire au moins partiellement les effets indésirables, et [permet] aux acteurs (...) de se coordonner et de se professionnaliser, pour tenter d'atteindre des objectifs communs ».

Les cadres de l'éducation nationale exercent-ils donc des métiers sous tension ? Assurément, car entre l'idéal du principe de subsidiarité (à chaque échelon son domaine de compétence et sa capacité à décider afin que l'action publique soit la plus efficace possible) et les difficultés à mettre en cohérence le pilotage national, académique et local, le travail réel des métiers de l'entre-deux est toujours plus complexe que l'idée de réformer l'éducation nationale... tant dans le monde d'avant que dans celui de l'après-Covid 19.

## N°84 – CROYANCES ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

- *ToutEducatif*, 14/10 : « EDITORIAL. "L'équation est simple : apprendre mieux dans un temps plus court. Sa résolution n'est, par contre, pas aussi facile." – *Pascal Bouchard*

### Article complet (réservé aux abonnés) :

**EDITORIAL. "L'équation est simple : apprendre mieux dans un temps plus court. Sa résolution n'est, par contre, pas aussi facile."** Abdennasser Naji (Institut Amaqem, Maroc) tire, dans le dernier numéro de la *Revue internationale d'éducation* de Sèvres les leçons pour son pays, mais bien au-delà, de "l'épreuve de la Covid" et s'inquiète notamment de la capacité des systèmes éducatifs à rattraper les enseignements perdus là où "l'échec de l'enseignement à distance est patent". Même s'il n'est pas patent dans tous les pays du monde, il faudra partout "permettre aux élèves et aux étudiants d'achever pleinement leurs apprentissages".

Mais l'école n'est pas seulement le lieu des apprentissages, c'est aussi, juge l'intellectuel marocain, "le moule qui façonne un citoyen normalisé". Or "avec la crise, les parents ont joué un rôle important dans l'apprentissage de leurs enfants", la maison est devenue un lieu d'apprentissage et "l'école de demain ne pourra pas se priver de capitaliser sur cet acquis inestimable". Dès lors, elle ne peut plus être ce système qui formate les citoyens de demain comme le souhaitent la puissance étatique et le système économique. Cette école nouvelle est "porteuse d'une vraie révolution culturelle transformant radicalement la manière de penser des citoyens".

Abdennasser Naji est-il un doux rêveur, qui imagine que d'un mal peut sortir un bien, une école préparant "un être humain cosmopolite, qui oeuvrera pour un destin commun de l'humanité, et un monde meilleur" ? Chacun jugera. Mais à coup sûr, dans tous les pays du monde, la crise et le recours, avec plus ou moins de bonheur, au "système D" oblige à repenser les systèmes scolaires, leur place dans nos systèmes politiques et sociaux. Le risque serait de limiter cette réflexion aux moyens sans les fins. Les "états généraux du numérique", annoncés pour début novembre par le ministre, sauront-ils s'élever au-delà des questions techniques ? Le contre-forum pour une école "alternumérique", organisé aux mêmes dates et pratiquement au même lieu le pourra-t-il ? Le risque serait d'avoir d'un côté des débats d'experts, de l'autre des doléances d'enseignants. La société civile et ses représentants, députés, sénateurs, membres du Conseil économique, social et environnemental, membres des grandes associations d'éducation populaire doivent y trouver toute leur place, faute de quoi la crise n'aura été qu'une crise.

- [\*Le Café pédagogique\*, 16/10 : « Croyances et pratiques professionnelles des enseignants. Les enseignants face aux injonctions de changement » - \*François Jarraud\*](#)
- *AEF*, 20/10 : « L'expérience des outils numériques a été "insuffisante" pour garantir la continuité pédagogique (Revue d'éducation) – *Luce Burnod*

### Article complet (réservé aux abonnés) :

« Quelques effets de la Covid-19 sur l'école dans le monde » sont analysés par Jean-Louis Durpaire dans la *Revue internationale d'éducation* de Sèvres, dont le 84e numéro a paru le 13 octobre 2020. À partir des exemples de différents pays à travers le monde, le chercheur expose la façon dont la "continuité pédagogique" a été assurée et propose quatre pistes de réflexion pour envisager "l'école d'après". Par ailleurs, le dossier de la *Revue* est consacré aux "croyances et pratiques professionnelles des enseignants" dans dix systèmes scolaires, parmi lesquels la France.

## **Pexels**

Dans la Revue internationale d'éducation de Sèvres, dont le 84e numéro a paru le 13 octobre, Jean-Louis Durpaire analyse "quelques effets de la Covid-19 sur l'école dans le monde". Dans ce papier rédigé en juin 2020, le chercheur du laboratoire Bonheurs (CY Paris Cergy-Université) relève que "les décisions de fermeture des écoles ont conduit à reconsidérer ce qu'était l'école", indépendamment des différentes façons dont la notion de "continuité pédagogique" a été envisagée à travers le monde.

### **Entre maintien des services scolaires et mise en place du virtuel**

L'appréhension de la "continuité pédagogique" a différé selon les pays : tandis que "bon nombre d'entre eux ont proposé une vision selon laquelle les cours continuent, les curriculums sont poursuivis, les relations enseignants-élèves sont maintenues", d'autres ont "tenté" de substituer à l'école présente une école à distance. Une dernière solution qui existe depuis longtemps dans de nombreux pays, souligne l'auteur, rappelant que le Cned, "né dans le contexte de la Seconde guerre mondiale", a plus de 80 ans.

Si le numérique a permis le développement de dispositifs d'enseignement à distance, "un clivage a été rapidement perceptible entre les pays, selon leur degré d'avancement technologique", en termes d'existence de plateformes d'apprentissage, de diversité des contenus numériques, de densité des matériels physiques...

### **Les difficultés de l'école à distance**

En matière de technologies numériques, l'expérience se caractérise par "le niveau de formation des enseignants, la qualité des infrastructures, les équipements personnels, la quantité et la disponibilité de ressources numériques". Mais quand bien même ces conditions étaient remplies, "la continuité pédagogique n'a pas été simple à réaliser", rapporte le chercheur.

Dans tous les États, l'enseignement à distance a rencontré trois difficultés :

- la maîtrise insuffisante de l'enseignement à distance par les enseignants
- le manque de matériels numériques, l'insuffisance des réseaux, la sécurité des outils,
- l'impossibilité de maintenir une équité éducative et pédagogique.

### **Des enseignements pour "l'école d'après"**

En outre, Jean-Louis Durpaire relève que "l'attention portée au bien-être a été très variable", qu'il s'agisse des inquiétudes des jeunes et de leurs familles quant aux apprentissages ou de "l'absence de perspective" éprouvée par les enseignants et équipes pédagogiques. Aussi, il formule plusieurs "enseignements" que "l'école d'après" devrait retenir de cette crise :

- réaliser une approche intégrée de l'apprentissage en ligne, c'est-à-dire faire en sorte que les élèves utilisent "l'école en ligne" durant toute la scolarité, de manière partielle mais durable
- se doter d'outils sécurisés du point de vue des données, chaque État se libérant ainsi des entreprises commerciales
- prendre conscience de la fragilité de l'homme et de la planète

- repenser les curriculums scolaires pour mieux intégrer les questions sociales et de bien-être.

### **Le paradoxe du "beau travail" des professeurs français**

"Pourquoi les enseignants croient-ils que certaines pratiques valent mieux que d'autres ?", interroge Géraldine Farges dans la Revue internationale d'éducation de Sèvres. Coordinatrice du dossier de la publication portant sur les "croyances et pratiques professionnelles des enseignants", la chercheuse de l'université de Bourgogne-Franche-Comté/Iredu note "la variation des acceptions de ces deux termes". Le dossier porte ainsi sur "le changement en éducation" et "les dilemmes" qu'il suscite, "entre acceptation des consignes institutionnelles et expertise professionnelle issue de la pratique", dans dix systèmes scolaires et contextes socioculturels contrastés" parmi lesquels la France.

Dans sa contribution intitulée "les paradoxes du 'beau travail' des professeurs des premier et second degrés en France", Françoise Carraud analyse, au préalable, la notion de "normes", autrement dit "ces règles (de pensée, ou d'action) dont la légitimité est collectivement reconnue au sein d'un groupe professionnel, et qui contribuent à le définir". La chercheuse de l'ISPEF-université Lumière Lyon 2 part du "'malaise' des enseignants au travail, comme si ceux-ci ne trouvaient plus de sens à leur métier". Mais s'il est "bien réel", ce sentiment de malaise "n'empêche nullement le 'plaisir' ou la satisfaction au travail". Un paradoxe qui l'amène à se demander "sur quelles croyances, représentations ou normes s'appuie cette satisfaction". La chercheuse conduit sa réflexion à partir de la notion de norme et "plus spécifiquement de la norme du 'beau travail'" dans le 1er et le 2nd degré ».

- [Mediapart, 26/10 : « Avec les enseignants : les impasses de l'imposition ? – Jean-Pierre Véran](#)