

Numérique : sommes-nous déjà aveugles ?

Depuis que je suis à A&D, je tire régulièrement la sonnette d'alarme concernant « le numérique » entendu comme idéologie, et plus particulièrement au travers des conséquences de ses usages avancés, que sont *l'intelligence artificielle*, *l'e-learning* (l'apprentissage avec le numérique) et *l'Ed-tech* (les technologies de l'éducation). Le numérique n'est pas qu'un outil : c'est maintenant un espace physique d'existence et de travail, et un espace mental qui reconditionne nos représentations, jusqu'aux capacités de notre imagination. Le numérique est devenu, par imposition, et non par choix démocratique, le champ de force dans lequel nous baignons tous. En tant qu'enseignants, devons-nous accepter les choses telles quelles, pour nos élèves et pour nous-mêmes ?

Je voudrais éclairer deux axes de transformation radicale, afin de donner des clés de réponse à cette question :

1 - Sur les élèves

Quasiment plus aucun élève n'accède à la culture – qu'elle soit scientifique ou humaniste – hors des moyens d'accès qu'autorise le numérique. Si ce n'était que cela, nous pourrions considérer le numérique comme exclusivement instrumental, comme un simple vecteur d'accès aux « contenus ». Or ce n'est pas le cas ! Le numérique intervient aussi fortement sur les contenus. Il les soumet à ses formatages. Ce que l'on appelait « connaissance » en a été modifié. Les élèves savent de mieux en mieux *comment accéder* à de l'information ; ils savent de moins en moins *comment assimiler* ces informations pour qu'elles fassent en eux connaissance. Nous en sommes à un moment de bascule dans l'intrusion de ces technologies dans le champ de l'éducation. Nous passons au stade des interfaces pédagogiques dynamiques et ludiques, avec des présentateurs-coachs « virtuels », qui sont un mixte entre le youtubeur à l'enthousiasme convenu, les personnages de dessins animés et ceux, interactifs, des jeux vidéo. C'est la version pédagogique du Meilleur des Mondes, revu par Disney et le *game design*.

Un point particulièrement critique : l'habileté des élèves s'oriente vers la maîtrise des interfaces, plus que vers la connaissance sensible (par le corps) du réel naturel. Habitué à des espaces urbains de plus en plus interfacés numériquement (tout doit « communiquer » avec tout) les nouvelles générations vont trouver étrange que les *phénomènes naturels ne soient pas eux aussi interfacés*. *Le réel pourrait ainsi finir par devenir inaccessible à leurs sens premiers, pour n'être plus que représentations secondaires numériquement autorisées*. Les modalités sensibles des relations sociales, en présence physique de l'autre, ont également été touchées, comme si là aussi nous avions besoin d'une interface rassurante pour entrer en relation. Les usages intériorisés de la politesse sont remplacés par un formatage qui décide des entrées et des sorties : on gère des flux de données. Je ne veux pas d'un tel monde pour les jeunes, ni de tels jeunes pour le monde.

2 - Sur les enseignants

La plupart des professeurs sont déjà acquis au numérique. Comment pourrait-il en être autrement ? Nous faisons partie d'un corps social et d'une civilisation conditionnés à la fascination pour les artifices de contrôle. Quel enseignant, même conscient des enjeux critiques sociétaux et de civilisation, peut encore se passer *en toutes circonstances* de sa baguette magique numérique ? L'idéologie humaniste semble même donner des arguments au numérique : la diffusion permanente des « savoirs » n'est-elle pas un accomplissement de l'idéal de culture pour tous ?

J'expose deux directions d'évolution pour les enseignants :

2.1 - En acceptant tel quel le numérique comme base *sine qua non*, que perdons-nous dans la transmission des connaissances de nos disciplines ?

Je vous invite à faire la liste de ce qui ne passe plus, ou beaucoup moins bien. Je vous invite aussi à faire la liste de ce qui passe mieux ; et surtout plus vite. Et c'est là que j'en viens, pour me concentrer sur ce point crucial : le gain de temps obtenu par l'usage des outils numériques est-il un gain *pour l'esprit* ? Les modes d'inscription dans la mémoire de nos élèves engendrent-ils un esprit conscient, sensible, vivant ? Ont-ils mieux « appris » quelque chose ? Cela a-t-il réellement modifié en eux des représentations et généré des comportements tels que leur avenir en sera meilleur et embelli ? Sont-ils surtout encore capables de faire preuve d'*esprit critique*, de doute philosophique et donc d'esprit d'investigation scientifique ?

Il faut que nous puissions nous concerter régulièrement pour dire « oui » ou « non » à tel outil, tel processus, tel conditionnement numérique de la transmission pédagogique. La DNE (*Direction du Numérique pour l'Éducation*) et les DANE (*Direction Académique au Numérique Éducatif*) ne doivent pas décider de la diffusion de tel ou tel dispositif, sans une large concertation auprès des pédagogues experts que sont les enseignants sur le terrain. Nous avons le devoir d'être vigilants aux décisions concernant l'extension du numérique dans l'éducation. Pour tout nouvel usage, appliquant le principe de précaution, notre première réaction devrait être de dire « non » ; et ensuite, après examen, « peut-être » ; mais jamais le « oui » du béni-oui-oui qu'on attend de nous dès qu'il s'agit de technologie prétendument innovante. A ce titre, nous ne pouvons accepter l'ascendant technologique de *Microsoft* dans l'Éducation nationale.

2.2 - Les conséquences concrètes pour les enseignants sont déjà perceptibles. Parce qu'ils sont désormais *ordonnés* par le numérique, ils voient leurs conditions de travail, leur statut, et leurs objectifs professionnels changer radicalement. En attestent l'avalanche de mails à laquelle ils sont soumis, les tâches administratives en plus qu'on peut faire à tout heure et à distance, l'accompagnement des élèves pour PIX et j'en passe. Nous travaillons plus, plus vite, nous forçons, et donc nous travaillons sans doute plus mal qu'avant. Le numérique n'est pas une garantie de meilleure organisation, ni d'efficacité ; la surcharge de travail qui nous est imposée par lui est en revanche une cause majeure de fatigue et de désorganisation. Une chose est sûre : *notre esprit est de moins en moins consacré aux élèves !* Le numérique en est-il la cause structurante par lui-même ? Ou bien est-ce du fait de l'usage qui nous en est imposé depuis « en haut », sur la base d'une idéologie néo-managériale ? Les deux se combinent dans un renforcement aveugle.

J'en viens au deuxième point crucial. Ne croyez pas que ces changements radicaux - ressentis dans bien d'autres professions - soient le fait d'un libre-arbitre décisionnel plus vif en haut qu'en bas de l'échelle. Un récent échange avec le directeur informatique d'une Région (hors E.N., mais pour l'État) s'est conclu par :

« MOI : *Pourquoi toi et ton équipe avez-vous fait basculer informatiquement vos bases de données régionales, alors que leur gestion donnait globalement satisfaction ?*

LUI : *Parce qu'il y a un nouveau logiciel de traitement informatique qui est arrivé, et de nouvelles machines. »*

La discussion était close : il venait de dire que ce qui justifie le changement, *c'est l'innovation technologique elle-même*. Sans raison raisonnable. Le moteur de tout, c'est la crainte de l'obsolescence, avec en arrière-fond la peur d'un défaut de compétitivité. Il en est de même dans l'Éducation Nationale ! Au point de se laisser conduire par *Microsoft*, en application du principe : Nous n'y connaissons rien, laissons faire cette *grosse boîte américaine* qui a fait ses preuves. Le résultat est que *Microsoft*, en décidant du contenant, de la forme du contenant et des tuyaux, c'est-à-dire du système d'exploitation (O.S.), des plateformes, des logiciels applicatifs, des protocoles, des algorithmes de test et de sécurité, détermine tout, parce qu'eux seuls savent ce qu'ils font. Ceci pour la dimension organisationnelle. Mais il en est de même au plan pédagogique. Inévitablement, les connaissances, réduites au statut d'informations, deviennent des « contenus », c'est-à-dire des produits, au sens commercial.

Mais *Microsoft* va beaucoup plus loin aujourd'hui : il ne s'agit plus de vendre seulement de la tuyauterie numérique et des « contenus » ; il s'agit de vendre aussi des méthodes pédagogiques (« Comment apprendre l'anglais en trois fois moins de temps qu'avec un prof ? »). Victoire des petits avatars virtuels choupinous, qui s'ajustent algorithmiquement au profil psychologique et au niveau de l'élève. Comment résister à l'effet chaton-qui-vous-veut-du-bien ?

Les enseignants sont donc *entrés en concurrence* avec les nouveaux dispositifs pédagogiques issus du numérique, défi qu'ils ne se sont pas eux-mêmes lancé, mais face auquel on les a placés. Une sélection est en train de s'opérer. Quant au numérique pédagogique issu des startups de la *French Ed-tech*, il est en réalité lui aussi inféodé à l'ascendant *Microsoft*, qui demeure le grand maître du jeu dans l'éducation nationale.

Les conséquences de cette concurrence objective et cruelle entre enseignants et dispositifs pédagogiques numériques seront énormes et participent des évolutions dont chacun s'aperçoit : fin prévisible du statut dont bénéficient les professeurs ; coupe sombre dans les effectifs, qui pourraient aboutir en 2030 à 25% d'enseignants en moins qu'en 2022 ; modification du profil du métier, qui d'enseignant se rapprochera de coach-animateur-facilitateur numérique. Le modèle de cette métamorphose est celui, après l'évolution qu'elle a connue, de l'actuelle fonction de professeur-documentaliste, qui reste parfaitement honorable en soi, mais qui ne saurait être celle de tous les enseignants. Pourtant, la perspective est toute tracée : les enseignants seront bientôt essentiellement chargés de s'assurer, dans leur discipline, que les processus d'*e-learning* ont bien fait leur boulot. *Prof-coach et prof-évaluateur seront les deux aspects de notre futur métier*. Restera à évaluer, entre l'enseignant et les dispositifs numériques, la part de leurs responsabilités dans l'acquisition des connaissances. Un autre dispositif numérique y veillera sans doute. Heureusement, certains savent raison garder face à cette déferlante

programmée du numérique dans l'éducation. C'est le cas d'Action & Démocratie, qui continuera à dénoncer cette dérive et qui agira par tous les moyens à sa disposition pour que la transmission des connaissances continue à se faire dans un face à face direct entre les élèves et leurs enseignants, dans des salles de classe réelles.

Une piste : Pour se faire une idée de la présence croissante de *Microsoft* dans le domaine de l'éducation, on lira avec intérêt cet article d'autosatisfaction signé... *Microsoft*, « A quoi ressemblera la salle de classe de demain ? » (*Usbek & Rica*, le 25 février 2022), dont chacun tirera des conclusions critiques : <https://usbeketrica.com/fr/article/twitch-promenades-en-foret-lecteurs-immersifs-a-quoi-ressemblera-la-salle-de-classe-de-demain?>

Philippe Herr
Membre du BN d'Action & Démocratie

L'école, une institution de la République asphyxiée par la réforme

En 1985, il n'existait ni Conseil supérieur de l'éducation, ni Conseil d'évaluation du système scolaire, ni Conseil supérieur des programmes, ni Conseil scientifique. On écrivait encore à la craie sur des tableaux noirs, et l'on se plaignait déjà de la baisse du niveau. Le brevet des collèges, supprimé depuis longtemps, allait être rétabli l'année suivante, tout comme la cérémonie de remise des prix du Concours général en Sorbonne, et l'on devait attendre d'avoir obtenu son baccalauréat pour aller s'inscrire en faculté en faisant la queue. En 1985, le taux de réussite à ce diplôme était d'environ 67% (identique à celui de 1970) tandis que 30% d'une classe d'âge gagnait par ce moyen le droit de poursuivre des études supérieures (contre seulement 20% en 1970). Que de changements depuis ! Le pourcentage de bacheliers au sein d'une génération s'élève aujourd'hui à 83%. Quant aux taux de réussite de la session 2021, ils sont proches de 98% dans la voie générale, 94 % dans les séries technologiques et 87 % pour le baccalauréat professionnel. Ces progrès laissent rêveurs : si un gouvernement pouvait exhiber des chiffres aussi flatteurs dans n'importe quel autre domaine où s'exerce l'action publique, on ne tarirait pas d'éloges envers les auteurs de tels exploits qui ne manqueraient pas non plus de s'en attribuer le mérite. Et pourtant, personne n'ose plus se réjouir de résultats qui, années après années, n'ont cessé de battre des records. Les gouvernements successifs eux-mêmes, de droite aussi bien que de gauche, s'abstiennent d'en faire usage pour vanter l'efficacité de leurs politiques éducatives, ces dernières étant dorénavant jugées à l'aune de tests internationaux à la méthodologie douteuse.

Si la réussite au baccalauréat est toujours, et fort légitimement, fêtée par chacun au sein des familles ou entre néo-bacheliers, nul n'en est dupe ni n'accorde à ce diplôme la moindre valeur parmi ceux qui ont besoin de s'assurer des capacités réelles de leurs détenteurs, qu'il s'agisse des enseignants des filières sélectives de l'enseignement supérieur aussi bien que des employeurs eux-mêmes. Ce qui, il y a à peine trente-cinq ans, constituait un indicateur encore assez fiable du niveau de l'instruction publique et des progrès qu'il restait à y accomplir, est devenu au fil du temps un trompe-l'œil permettant à la société tout entière de soustraire à son propre regard l'ampleur de la désinstruction nationale, que la récente fermeture des écoles pour des raisons sanitaires va sans doute encore accentuer. On pourrait être tenté de prêter aux ministres qui se sont succédés rue de Grenelle le dessein de détruire l'école, mais les procès d'intention sont vains et n'expliquent rien. Même l'objectif de 80% de bacheliers est l'effet plutôt que la cause d'une démocratisation des études secondaires et supérieures davantage subie que voulue. Ce slogan, hâtivement attribué à Jean-Pierre Chevènement lorsqu'il fut ministre de l'éducation, passe pour un objectif qu'il aurait assigné à ces successeurs, illusion encore entretenue par Xavier Darcos lorsqu'en 2002, le nouveau ministre délégué à l'enseignement scolaire se risqua timidement à le remettre en cause, ce qui conduisit malgré tout la presse à parler de « l'abandon des 80% de bacheliers par le gouvernement ». Les choses ne sont évidemment pas aussi simples mais le poids d'un slogan qui a longtemps alimenté le débat sur l'école et cristallisé certains clivages montre l'importance

du contexte idéologique dans lequel sont prises des dispositions qui en sont aussi le reflet, les représentations s'avérant être des causes parfois plus efficaces que les réformes elles-mêmes sur les évolutions du système. Assurément, l'objectif annoncé en 1985 par Jean-Pierre Chevènement d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat à l'horizon 2000 a joué un rôle dans la pression qui ne cessa de s'exercer depuis sur ce diplôme, et par voie de conséquence sur l'organisation et le fonctionnement des études secondaires dans leur ensemble. Rappelons cependant que cette annonce, si connue et en réalité si mal comprise, fut faite à l'occasion de la création du baccalauréat professionnel dont nul ne saurait contester l'intérêt même si cette filière prometteuse a depuis été négligée, pour ne pas dire sacrifiée sur l'autel de la réussite érigée en but ultime (notamment depuis qu'on y introduisit le contrôle continu). Rappelons surtout que vouloir amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ne signifiait nullement que 80% des jeunes gens dussent l'obtenir, ni a fortiori que 80% des candidats à l'examen dussent y réussir. Porter le plus grand nombre au niveau du baccalauréat, quand ce dernier attestait encore d'un niveau, procédait au contraire d'une louable ambition, celle consistant à vouloir élever le niveau général d'instruction qui devrait animer toute politique éducative digne de ce nom. Mais l'exprimer de façon si maladroite par la fixation d'un objectif chiffré parfaitement arbitraire et digne des riches heures de la planification ne pouvait que favoriser les contresens et inciter effectivement ses successeurs, ainsi qu'un bon nombre d'agents de l'institution, à se croire investis de la mission d'accorder le baccalauréat au plus grand nombre, ce qui est évidemment tout autre chose que porter le plus grand nombre au niveau du baccalauréat !

Bien entendu, les problématiques de l'éducation ne sauraient se réduire à la seule question de la dévaluation du baccalauréat même si, parce qu'il devint la clef de voûte de son organisation en supplantant le certificat d'études, sa destruction est un moment essentiel de l'évolution catastrophique d'un système scolaire qui laisse désormais parvenir jusqu'aux portes de l'enseignement supérieur de nombreux élèves en très grande difficulté et, pour une part importante d'entre eux, en état de quasi illettrisme et de dénuement culturel terrifiant. Comment en est-on arrivé là et peut-on encore se relever ?

Il faut d'abord avoir présent à l'esprit que l'éducation est le domaine du temps long, celui où la moindre réforme ne produit entièrement ses effets que longtemps après son adoption. C'est aussi, plus que tout autre, un domaine qui doit être protégé de l'humeur brouillonne et inquiète de ceux que le hasard des rencontres a porté aux affaires, comme disait Descartes, car non seulement l'éducation est en soi quelque chose de délicat qui réclame sérénité, mais c'est aussi une matière qui ne peut être bien réformée qu'avec prudence, pour ne pas dire avec sagesse. Contrairement à l'habitude qu'ont prise tous les ministres de marquer leur passage par une loi ou quelque autre réforme portant leur nom, on ne doit pas y introduire trop de changements à la fois sous peine de perdre le contrôle de ce qu'on y fait et ne plus pouvoir corriger les erreurs commises. Or c'est précisément ce qui s'est produit : l'éducation est devenue le domaine de l'action publique où la pulsion réformatrice s'est tellement donnée libre cours que nul n'est désormais en capacité de faire le bilan exact des réformes qui s'y sont accumulées et agglomérées à un rythme inouï qui s'est encore emballé au cours des dix dernières années. Le premier venu peut désormais réformer l'école sans même en avoir reçu le mandat : il n'est pas un président de Conseil régional ou un maire qui ne se permette aujourd'hui d'y prendre des initiatives dont l'impact peut être supérieur à celui des mesures prises par des ministres. Il suffit de songer à la prolifération hors de tout contrôle de tablettes, tableaux interactifs

et autres outils numériques dont les collectivités territoriales dotent les établissements sans aucun cadre réglementaire alors qu'ils sont porteurs de grands changements dont nul ne prend le temps d'examiner s'ils sont effectivement un bien. On a surtout complètement perdu de vue qu'une institution est une chose que les pouvoirs publics devraient d'abord s'efforcer de préserver et qu'il ne va pas de soi de l'adapter à tout prix à des évolutions de la société que, pour ce qui la concerne, l'école n'a pas forcément intérêt à suivre et auxquelles elle a même parfois pour fonction de résister.

La frénésie réformatrice est quant à elle indéniable. Entre 1976 et 2018, pas moins de cinq lois se sont succédées (Habby en 76, Jospin en 89, Fillon en 2005, Peillon en 2013 et Blanquer en 2018), et pas des moindres puisque presque toutes avaient l'ambition de redéfinir les fins mêmes de l'école quand il ne s'agissait pas d'en engager la « refondation » selon l'extravagant intitulé de celle de 2013. Qu'on y ajoute l'avalanche de décrets qui modifient en permanence la partie réglementaire du code de l'éducation (et qui soit dit en passant soustraient au contrôle du législateur des pans entiers de l'organisation du système éducatif), la cohorte des arrêtés qui les accompagnent ou les déclinent, les innombrables circulaires annuelles, la multitude de fiches émanant de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) qui profite de cette instabilité pour s'imposer en tant qu'autorité pédagogique et cherche à standardiser les pratiques en dépossédant les professeurs de leur liberté ainsi que de leur capacité à concevoir et inventer chaque jour, à la manière des bons artisans, et l'on conclura aisément qu'une institution soumise à un tel régime soit si affectée par cette « réformite » qu'elle finisse par en être défigurée et ne plus savoir qui elle est ni où elle va.

Il faudrait plusieurs livres pour montrer avec précision les effets concrets de tous ces changements initiés par l'autorité politique sur ce qui, qu'on le veuille ou non, est le temple de l'esprit et l'asile de l'autorité intellectuelle. Beaucoup peuvent paraître mineurs pris un par un mais sont en réalité parfaitement cohérents entre eux et avec les réformes structurelles qui les précèdent, leur préparent le terrain, et dont les dispositions qui affectent le plus le système ne sont pas forcément celles qui sont mises en avant par leurs concepteurs. Ces réformes structurelles, qui sont pourtant des réformes « systémiques » comme on dit maintenant, nul ne se soucie ni n'est en capacité d'en faire l'évaluation, pas même le Conseil national d'évaluation du système scolaire, créé en 2013 et à son tour réformé dès 2018, dont les travaux orientés sont par ailleurs aussi vains que les débats du Conseil supérieur de l'éducation ou les travaux de toutes les instances dont ce ministère se dote pour se réfugier dans un monde parallèle et maintenir soigneusement à distance le réel qui dérange. On y débat de longues heures durant de la couleur de la tapisserie sans prêter attention aux fissures qui lézardent les murs de « la maison », ignorant ou feignant d'ignorer les preuves très douloureuses de l'échec de ces politiques que sont, entre autres, les copies du baccalauréat dont l'indigence peut être confirmée par n'importe quel moniteur d'auto-école devant faire face à son tour aux difficultés de ses élèves, pourtant sur le point de devenir citoyens, à comprendre des énoncés simples.

Quelques exemples suffiront ici à rendre manifeste le caractère systémique de ces réformes, en un autre sens du mot cette fois puisque, eu égard à leurs effets et en dépit de leur variété, ces réformes font système au point de n'en former qu'une, dont des ministres mettront tour à tour en application les éléments en y apportant quelques nuances peu significatives selon qu'ils sont de gauche ou de droite afin d'entretenir auprès de leurs électeurs l'illusion qu'ils conduisent une politique de gauche ou une politique de droite. Le sujet du redoublement est un cas d'école. Comment a-t-on pu

envisager de le restreindre, jusqu'à l'interdire, en niant cette évidence que, pour pouvoir tirer profit de l'enseignement dispensé au niveau supérieur, il fallait nécessairement avoir assimilé ce qui était enseigné au niveau inférieur ? La lutte idéologique contre le redoublement aboutit donc « naturellement » à son interdiction, inscrite dans le code de l'éducation par la loi Peillon de 2013, et portant la touche finale aux mesures qui avaient eu pour effet de le rendre inefficace ou d'en faire l'objet d'une contestation quasiment systématique par les familles. La loi Peillon admit toutefois que le redoublement restait possible à titre « exceptionnel », dans certaines situations qui n'avaient cependant plus rien à voir avec les difficultés scolaires (l'interruption de la scolarité pour des raisons de santé notamment). Reste que, non seulement les professeurs se trouvaient dorénavant dans l'impossibilité de préconiser un redoublement quand ils le jugeaient utile pour l'élève, mais l'institution elle-même consentait par cette mesure à ce que ce dernier puisse passer dans la classe supérieure sans avoir le niveau lui permettant d'en tirer profit ou même de « suivre », ce qui dans la plupart des cas revenait à transformer de simples difficultés en lacunes insurmontables. Réforme en apparence mineure et pourtant funeste, aux très lourdes conséquences sur tout le système et dans son fonctionnement quotidien (fabriquant artificiellement l'extrême hétérogénéité dans la classe par exemple), mais aussi aspect particulier d'une réforme plus vaste, une réforme « systémique » visant à réorganiser la scolarité tout entière en « cycles » pour prendre en compte la diversité des rythmes d'acquisition de ce qu'on ne qualifiait alors plus de connaissances mais de « compétences ». Lorsqu'en 2017, Jean-Michel Blanquer fit croire qu'il rétablissait le redoublement, il ne fit qu'en donner la possibilité tout en lui conservant un caractère « exceptionnel », la seule différence avec 2013 étant que l'exception n'était plus définie et laissée à l'appréciation d'on ne sait qui.

On pourrait faire la même observation avec toutes les réformes : leur cadence donne l'impression que ce n'est plus le système mais la réforme elle-même qu'on réforme ; la réalité est cependant fort différente car chaque réforme laisse persister les effets que les textes initiaux avaient déjà produits ou fait semblant de revenir sur des dispositions qu'elle ne fait que conforter. Ainsi de la réforme du collège de 2016 qui fit couler tant d'encre avec ses enseignements indisciplinaires parfaitement creux et la diminution corrélative des horaires des disciplines formatrices que le ministre Jean-Michel Blanquer, après avoir fait naître chez beaucoup l'espoir qu'il y reviendrait, entérina dès son entrée en fonction par un décret apportant des modifications marginales aux modalités de passation du brevet des collèges, diplôme en chocolat par excellence, ce qui lui permettait à la fois de donner des gages à un syndicat réputé lui être acquis et de persuader le public et les chroniqueurs qu'il rectifiait le tir, comme d'autres auparavant avaient dû apaiser le climat après le passage par la rue de Grenelle de certains ministres ayant mis la profession vent debout à la manière de Claude Allègre.

L'exemple de la réforme du collège illustre très bien la continuité réelle des politiques éducatives de droite et de gauche malgré les critiques que s'adressent réciproquement les ministres qui se succèdent. Revenons un instant sur le contexte de la suppression du redoublement, à savoir la volonté d'organiser les études par « cycles » et de rédiger les programmes non plus d'après les seules connaissances à acquérir mais d'après des « compétences » à « valider ». Si on compare les textes rédigés par le Conseil supérieur des programmes entre 2015 et 2020, et malgré un changement de présidence laissant supposer qu'on allait rétablir les droits du bon sens éducatif dans des programmes truffés d'un jargon à faire pâlir d'envie les précieuses ridicules de Molière, on constate que les nouveaux programmes, quand ils ne sont pas un simple « toilettage » des précédents,

contiennent toujours autant de pages redondantes consacrées à décrire inutilement des « domaines de compétences » tandis que les connaissances y sont toujours présentées dans un notable désordre qui ouvre un boulevard à l'industrie des manuels scolaires ou à la bureaucratie de la DGESCO pour pallier l'indigence de textes mal rédigés. Or c'est bien ainsi que les choses se font, ou plutôt se défont : lentement mais sûrement, avec constance mais discrétion. Le jargon des « domaines de compétence » vient de loin, la pédagogie par « objectifs » ayant ses racines dans la nécessité où se trouvait le gouvernement américain, pendant la seconde guerre mondiale, de « former » rapidement ses soldats avant de les envoyer sur le terrain. La littérature de l'OCDE raffole de ce vocabulaire et le distille, publication après publication, auprès des gouvernements et des institutions de formation des hauts fonctionnaires qui s'en repaissent à leur tour. Relayé en outre par quelques « idiots utiles » se déclarant pédagogues bien qu'ils n'enseignent pas, ce vocabulaire a lentement diffusé comme le thé dans l'eau chaude, jusqu'à imprégner les représentations de tous ceux qui parlent avec autant d'aisance de la classe qu'ils l'ont quittée depuis longtemps (permanents déchargés des organisations syndicales, spécialistes en sciences de l'éducation notamment) tandis qu'il épargnait souvent les ministres eux-mêmes ainsi que les professeurs de terrain. Or ni les uns ni les autres ne font les réformes. Les ministres qui y accolent leur nom ne s'y intéressent que le temps de pouvoir les défendre dans l'hémicycle ou sur les plateaux, mais la technicité des textes et leur imbrication rendent indispensables à leur confection le travail acharné d'une armée de l'ombre qu'on désigne aussi parfois comme « l'État profond », composée en l'espèce des fonctionnaires de l'administration centrale, grands et petits mais tous nourris au même lait. D'où ce paradoxe que l'école est à la fois l'institution la plus réformée et la moins réformable, sauf à reprendre la rédaction du code de l'éducation de A à Z, ce qui paraît quasiment impossible et est pourtant indispensable.

Il faut cependant aller plus loin car, même si l'on prenait le temps de détailler pour chaque mesure prise les effets souvent préjudiciables qu'elles ont entraînés ou les promesses qu'elles n'ont pas réalisées, comme dans le cas des sections européennes, renvoyant dos-à-dos les gouvernements de droite et de gauche pareillement dociles à des impulsions qui sont aussi données par des institutions supranationales et notamment européennes, cela ne suffirait pas à expliquer l'état présent de l'école, ni à rendre compte du rôle des autres acteurs, celui des agents eux-mêmes ou celui des organisations représentatives dont le rôle est loin d'être négligeable dans l'accompagnement des réformes sur le terrain. La continuité de cette politique de désinstruction nationale par les gouvernants de droite et de gauche ne doit pas non plus occulter le fait qu'ils n'y prennent pas part de la même façon ni au même degré. Les gouvernements de gauche ont incontestablement un rôle plus spécifique, pour ne pas dire plus actif, dans les transformations qui ont affectées l'école car ce sont eux qui ont le plus explicitement assumé d'en changer la nature sous couvert d'en améliorer l'efficacité.

A cet égard, la loi Jospin de 1989 constitue un tournant car elle porte en germe la totalité des détériorations qui ont suivi presque mécaniquement, y compris dans la période la plus récente. En effet, même si le terrain avait été là aussi préparé, c'est la loi de 1989 qui a placé au centre du système éducatif non l'élève, comme on le dit à tort, mais sa « réussite ». C'est par cette loi que le premier article du code de l'éducation (L.111-1) reléguait l'instruction à la périphérie de l'école conçue désormais comme un moyen de « contribuer à l'égalité des chances et [de] lutter contre les inégalités sociales et territoriales ». Et c'est depuis qu'on ne désigne plus l'école comme une institution de la République mais comme « le service public de l'éducation », sans prendre conscience du

changement de paradigme induit par cette dénomination. Promise du matin au soir, du lundi au samedi et de septembre à juin par tous les textes émanant du ministère, la « réussite » est devenu le nouvel opium, sinon du peuple, du moins de « la communauté éducative » également créée par cette loi. On ne peut pas comprendre les causes de la transformation de l'école en un immense village Potmekine sans remonter jusque-là, ni comprendre pourquoi l'ampleur d'une telle transformation a pu échapper au contrôle du législateur sans voir que c'est précisément par cette loi que ce dernier s'est dessaisi de son droit de regard sur l'organisation et le contenu des enseignements. Or la suite montre qu'en laissant au pouvoir réglementaire le soin de modifier à sa guise les programmes, les horaires, les disciplines elles-mêmes, on a incité chaque ministre à « refonder » l'école pour justifier son salaire, mettant le système tout entier en tension permanente pour en arriver dans les faits à un appauvrissement des contenus, une diminution constante des horaires, l'introduction d'innombrables « heures de rien » pour occuper le temps scolaire sans instruire, et sans jamais avoir à rendre compte devant le peuple ou ses représentants de changements aussi inouïs !

Depuis 1989, année où l'on célébra la Révolution tout en liquidant l'héritage de Condorcet, la boîte de Pandore est ouverte. L'école n'instruit plus ou instruit mal, mais « garantit la réussite » et « assure l'égalité des chances » au moyen de diplômes en chocolat. Quelques bastions résistent : telle salle de classe où l'on enseigne encore à l'ancienne ; telle filière où l'on ose encore sélectionner et porter atteinte au credo de l'égalité confondue avec l'égalitarisme ; telle intelligence qui s'éveille au contact de textes classiques que des professeurs osent encore mettre entre les mains de leurs élèves en ignorant les cris d'orfraie des ayatollahs de la « cancel culture ». Quant à la vague réformatrice qui a transformé l'école en vaste antichambre de Pôle emploi, elle ne va pas tarder à s'abattre sur l'enseignement supérieur qui n'en a connu jusqu'à présent que les prémices. Malgré les apparences, tout ceci n'est peut-être pas bien grave au fond car, tant qu'il y aura quelque chose ressemblant vaguement à l'école, même par simple homonymie, il y aura des élèves et des professeurs et, sous toutes les réformes, ce sont eux et eux seuls qui font exister et perdurer la culture d'esprit. A cet égard, on a sans doute bien plus à craindre du tsunami numérique que de la déferlante réformatrice car, si la seconde souhaite l'obsolescence du professeur, la première la réalise.

René Chiche

Membre du BN d'Action & Démocratie

(Article publié initialement dans le supplément éducation du magazine *Marianne* paru en septembre 2021 et publié par AD avec son autorisation)

La déconsidération du métier de professeur, une réalité pas seulement pécuniaire

Malgré les avantages qu'il accorde encore, au premier rang desquels il faut mettre la possibilité d'organiser à sa guise son temps de travail en dehors des heures de cours devant les élèves et de la participation aux réunions réellement obligatoires, **le métier de professeur est de plus en plus déconsidéré**. C'est un fait, incontestable, dont souffrent beaucoup d'enseignants, en silence pour nombre d'entre eux, mais pas pour tous. Les échanges en salles de professeurs, les discussions en famille et surtout les épanchements de plus en plus fréquents sur les réseaux sociaux le montrent.

La parole se libère et, avec elle, une cause à cette déconsidération est pointée du doigt : la dévalorisation salariale du métier que d'aucuns font remonter au gel quasi permanent du point d'indice de la fonction publique depuis 2010, mais qui en réalité date du décrochage du point d'indice par rapport à l'inflation en 1982. Bernard Schwengler l'a montré avec précision dans un livre intitulé « *Salaires des enseignants. La chute* » paru en début d'année : le salaire d'un certifié avec 10 ans de carrière a baissé de 20 % entre 1982 et 2018, celui d'un professeur des écoles de 8 %.

Les chiffres sont là et la réalité qui en découle, à savoir **le déclassement salarial de la profession** puisque le salaire moyen ne cesse de progresser en France, est durement ressenti par les professeurs. Mais, à bien y réfléchir, nous ne sommes pas les seuls à être victime de cette évolution salariale. Elle concerne toute la fonction publique, même si elle a été en partie atténuée dans certains ministères par le renforcement du régime indemnitaire ! Pourtant, les contrôleurs des douanes par exemple, les agents des impôts ou encore les contrôleurs du travail n'éprouvent pas le même sentiment de déconsidération.

De même, en dehors de la fonction publique, beaucoup d'autres professions moins bien rémunérées que celle d'enseignant ne sont pas déconsidérées. Quelle personne aurait l'idée de toiser un ambulancier l'emmenant faire un examen médical dans un hôpital au prétexte qu'il gagne moins qu'elle ? **On ne peut donc pas réduire les causes de la déconsidération réelle du métier de professeur à sa seule dévalorisation salariale**. Un exemple suffit à le montrer : les instituteurs ont longtemps bénéficié d'une grande considération tout en étant si peu rémunérés que la loi obligeait les communes à les loger et qu'ils pouvaient cumuler leur fonction avec celle de secrétaire de mairie.

La déconsidération que subissent les professeurs et dont ils souffrent de plus en plus a nécessairement d'autres causes. Elles sont nombreuses ! Parmi elles figure en bonne place l'essor de l'informatique qui permet à tout un chacun d'accéder directement à un certain savoir, laissant ainsi croire à ceux qui ont une vision étriquée de notre métier qu'il n'a plus d'utilité. Il y a aussi la généralisation de cette lâcheté institutionnelle couramment appelée « *pas de vague* » qui met les enseignants en difficulté dès qu'un conflit éclate.

Sans oublier **la quasi-disparition de leur rôle dans le passage des élèves dans la classe supérieure.**

Cette dernière réalité, qui remet ouvertement en cause l'expertise des professeurs dans l'évaluation du niveau des élèves au profit de la satisfaction des désirs des parents érigés en juges suprêmes des capacités scolaires de leurs enfants, trouve son origine dans le discours prononcé le 08 décembre 1988 à Limoges par le Premier Ministre Michel Rocard. Il y dénonce les défauts de notre système scolaire, parmi lesquels il place en 4^{ème} position les redoublements dont il juge « *le coût humain [...] considérable* ». Et d'en déduire que « *la lutte contre le redoublement constitue un objectif majeur* », tout en rajoutant qu'une « *suppression administrative ne réglerait sans doute rien* ».

Le cap était désormais fixé et, depuis, il n'a pas changé, contrairement aux motivations qui, elles, ont été précisées le 07 juin 1989 devant l'Assemblée nationale par le Ministre de l'Education nationale Lionel Jospin qui a alors déclaré que « *notre système éducatif a ses faiblesses [parmi lesquelles] un taux d'échec dont les conséquences humaines et économiques sont lourdes* ». Pour y remédier, il a inscrit dans l'article 4 de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation que « *la scolarité est organisée en cycles* » et dans l'article 5 que « *les programmes définissent [...] les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle* ».

Un changement radical, puisque le décret n° 90-484 du 14 juin 1990 relatif à l'orientation des élèves dans le secondaire a précisé qu'à l'intérieur des deux cycles du collège et du cycle terminal des lycées « *le redoublement ne peut intervenir qu'à la demande écrite des parents de l'élève ou sur proposition du conseil de classe avec l'accord écrit des intéressés* ». Puis le décret n° 90-788 du 06 septembre 1990 relatif à l'organisation des écoles maternelles et élémentaires a à son tour précisé que « *la durée passée par un élève dans l'ensemble des cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements peut être allongée d'un an* » en suivant des modalités très précises laissant le dernier mot à l'inspecteur d'académie.

Désormais les professeurs, ces professionnels qui sont les plus à même de déterminer le niveau scolaire des élèves, n'étaient décisionnaires pour le passage dans la classe supérieure que pour 5 d'entre elles, à savoir uniquement celles clôturant les cycles - CE1, CM2, 5^{ème}, 3^{ème} et 2^{nde} - alors qu'ils ne pouvaient qu'émettre des avis pour les 7 autres dont l'immense majorité des parents d'élèves ne tenait pas compte. **La promotion automatique, ce facteur incontestable de la déconsidération du métier d'enseignant, était maintenant sur les rails.** Il ne restait plus qu'à la généraliser.

Ce fut fait, progressivement, notamment sous la double pression du Ministère qui a fixé aux académies des objectifs de plus en plus ambitieux de baisse des redoublements, et des Rectorats qui les ont répercutés en formalisant à leur tour dans les contrats signés avec les EPLE des objectifs chiffrés de redoublement. Hypocritement également, avec la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école qui rétablit dans son article 17 la possibilité de redoubler « *au terme de chaque année scolaire* » mais qui rend quasiment caduque cette possibilité en créant les Programmes Personnalisés de Réussite Educative permettant de passer dans la classe supérieure sans avoir atteint le niveau requis.

Le résultat souhaité fut évidemment au rendez-vous : le taux de redoublement en CP passa de presque 20 % en 1988 à 4,9 % en 1997 puis à 3 % en 2011 tandis que celui en classe de CM2 passait de 15 % en 1988 à 2,7 % en 1997 puis à 0,6 % en 2011. Mais les taux de redoublement dépassaient encore 4 % en 6^{ème} et en 3^{ème} en 2009 et restaient supérieurs à 11 % en classe de seconde. Une situation qui correspondait sans aucun doute à l'estimation objective par les professeurs du niveau réel des élèves et qui leur permettait de garder une main experte sur le déroulement de leur scolarité, mais dont **l'Etat ne pouvait se satisfaire pour des raisons bassement financières.**

Le coût de ce redoublement résiduel, se traduisant d'après la DGESCO par le fait que 28,2 % des élèves en 3^{ème} en 2010 étaient en retard d'au moins une année, a été chiffré par un premier rapport de la Cour des Comptes en 2010, puis par un deuxième en 2012 : près de 2 milliards d'euros par an, se répartissant en 500 millions pour le primaire, 600 millions pour le collège et 900 millions pour le lycée. Comparé au budget total de l'Education nationale qui était alors d'environ 50 milliards, ce n'était pas rien, certes, mais ce n'était pas insupportable non plus. Toujours est-il que les princes qui nous gouvernent ont estimé nécessaire de le faire fondre.

Pour ce faire, après avoir donné une interview le 08 juin 2012 sur les ondes d'Europe 1 au cours de laquelle il a affirmé qu'à « *l'intérieur des cycles [...] l'enfant ne devrait pas redoubler* », le ministre de l'Education nationale Vincent Peillon a fait adopter la loi n° 2013-595 du 08 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République qui stipule dans son article 35 que « *les connaissances et les compétences doivent être acquises au cours du cycle* » et dans son article 37 que « **le redoublement ne peut être qu'exceptionnel** ».

Puis le décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 a réduit le nombre de cycles de l'école maternelle à la fin du collège à 4 au lieu de 6, réduisant d'autant la possibilité pour les professeurs de peser efficacement sur l'accès des élèves dans la classe supérieure. Mais c'était de toute évidence encore de trop, puisque le décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves a précisé que « *le redoublement [ne] peut être décidé [que] pour pallier une période importante de rupture des apprentissages scolaires* ». Entendez par là une longue absence due à des problèmes médicaux...

Ce décret, entré en application à la rentrée 2015, a réduit le rôle pourtant essentiel des professeurs en matière de passage d'une classe à l'autre à celui de simple conseil dont les parents ont très vite compris qu'il n'avait rien de contraignant. Contrairement à leur avis sur leur progéniture qui, lui, était devenu décisionnaire. **Les parents d'élèves n'étaient pas seulement devenus les égaux des enseignants sur ce point crucial de la scolarité qu'est le passage en classe supérieure, ils étaient devenus les maîtres** et beaucoup ne se sont privés de la faire savoir haut et fort, ouvertement, sans ménagement aucun pour les professeurs.

Depuis, il y a bien eu le 20 février 2018 l'adoption du décret n° 2018-119 relatif au redoublement dont l'article 1er affirme que « *au terme de chaque année scolaire [...] un redoublement peut être proposé* ». Mais ce n'est qu'un **décret cosmétique qui ne change en rien la donne**, un effet d'annonce comme les aime tant Blanquer, puisqu'il maintient le caractère « *exceptionnel* » du redoublement et précise, chose jamais faite jusqu'alors,

« qu'une seule décision de redoublement peut intervenir durant la scolarité d'un élève avant la fin du cycle 4 », c'est-à-dire avant la fin du collège.

Le résultat de cette politique délibérée se lit dans les documents ci-dessous. Les taux de redoublement, tous niveaux confondus, ont fondu comme neige au soleil. Les plus optimistes y verront certainement la preuve que le niveau des élèves ne cesse de monter, de même que la capacité des enseignants à transmettre savoirs et compétences diverses et variées. **Mais pour Action & Démocratie, ce n'est que la manifestation de la volonté à peine cachée de faire des économies !**

Au détriment des élèves les plus faibles, dont les difficultés encore surmontables au moment où elles sont détectées se transforment en lacunes rédhibitoires avec ce passage quasi automatique dans la classe supérieure. **Mais aussi au détriment des professeurs, dont l'expertise dans l'évaluation du niveau des élèves - élément clé de la considération dont ils bénéficiaient - est désormais niée aussi bien par les parents que par leur administration. Un pas de plus vers la prolétarianisation rampante du métier, au sens propre du terme...**

Laurent Bouvier
Membre du BN d'Action & Démocratie

Taux de redoublement dans le second degré

	1986	1990	1995	2005	2009	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Sixième	11,8%	8,6%	10,1%	7,2%	4,4%	3,0%	2,3%	2,3%	1,7%	0,6%	0,6%	0,7%
Cinquième	15,9%	11,0%	11,2%	3,6%	2,5%	1,5%	1,2%	1,0%	0,9%	0,2%	0,2%	0,3%
Quatrième	9,0%	6,8%	7,3%	6,3%	4,0%	2,7%	1,8%	1,8%	1,2%	0,3%	0,2%	0,3%
Troisième	15,0%	9,6%	10,2%	6,1%	4,9%	2,9%	2,3%	2,2%	2,4%	1,4%	1,3%	1,5%
Seconde	18,1%	15,9%	16,7%	14,7%	11,4%	8,6%	7,8%	7,9%	7,0%	4,1%	3,5%	3,7%
Première	12,8%	12,1%	8,4%	7,8%	6,6%	4,8%	4,6%	3,7%	3,4%	2,8%	1,9%	1,5%
Terminale	19,5%	18,4%	17,2%	11,8%	8,5%	12,8%	9,3%	9,0%	8,1%	7,0%	7,1%	7,0%

Taux de redoublement dans le premier degré

	1997	2011	2017	2018
CP	4,9%	3,0%	1,1%	1,9%
CE1	6,4%	3,0%	0,7%	1,6%
CE2	2,4%	1,5%	0,6%	1,3%
CM1	2,2%	0,4%	0,2%	0,4%
CM2	2,7%	0,6%	0,2%	0,4%

Evolution du retard à l'entrée en sixième

