
L'ÉCOLE PEUT ELLE ÊTRE JUSTE ET EFFICACE ?

DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES À L'ÉGALITÉ DES ACQUIS

Marcel CRAHAY

De Boeck, 2000

INTRODUCTION : LES DÉFIS DE L'ÉCOLE DÉMOCRATIQUE

1. L'avènement de l'école pour tous : processus de massification au XX^{ème} siècle.

Le grand public semble en effet se nourrir de la représentation d'une école qui, née sous Charlemagne, a connu un âge d'or de plusieurs siècles avant de connaître la décadence en cette fin de XXe siècle. Faut-il alors remplacer le défaitisme ambiant par un optimisme béat ? Ce ne serait guère plus sérieux. N'est-il pas plus juste de considérer que l'école est désormais face à de nouveaux défis et de nouvelles demandes, et que, dans l'état actuel, elle n'est pas réellement en mesure d'y faire face ? Cette attitude a une conséquence immédiate : elle exclut la possibilité de retourner en arrière. Pour gérer efficacement une situation nouvelle, les solutions anciennes sont rarement les meilleures.

2. La modernité et l'école.

L'école de la modernité se veut émancipatrice, et libératrice des hommes et de l'humanité. Postulant une sorte d'homologie entre l'individuel et le social, elle subsume sa fonction socialisatrice à son action éducative.

3. Les fonctions de l'école.

Selon Dubet et Martucelli, il y a 3 fonctions à tout système scolaire : fonction éducative, de socialisation et de distribution (des diplômes et des places dans la société).

L'école s'est plus transformée sous l'effet de la massification de l'enseignement que sous celui des réformes structurelles et pédagogiques. Cela a induit une mutation de la fonction de distribution des qualifications scolaires, une inflation et une dévaluation des diplômes.

4. Les enjeux de l'avenir.

L'école de base doit socialiser et éduquer, mais elle ne peut se contenter d'être efficace. Elle doit être juste.

CHAPITRE 1 : QUELLE JUSTICE POUR L'ÉCOLE DE BASE ?

1. Question de droit et question de fait.

Se prémunir du scientisme : ne pas ériger le constat en norme, éviter que les choix pédagogiques ne soient opérés qu'à la seule lumière d'arguments de fait, d'exemples particuliers.

2. Justice méritocratique ou justice correctrice ?

Deux conceptions opposées. Aristote distinguait déjà la justice distributive (donner plus à ceux qui apportent le plus à la société) et la justice correctrice (tous ont le même traitement). Rousseau apporte une autre conception : l'égalité des chances. Il propose que l'inégalité civile soit proportionnelle à l'inégalité naturelle des talents. Repris par l'éducation nouvelle (Claparède). Bourdieu : l'égalité de traitement est un leurre, il faut trouver une forme supérieure de justice distributive. C'est l'idée de discrimination positive, de l'égalité des acquis (Bloom).

3. L'égalité des chances ou la juste reconnaissance des mérites.

L'idéologie de l'égalité des chances n'émerge qu'à partir du moment où l'obligation scolaire a produit l'essentiel de ses effets et que presque tous les enfants sont scolarisés entre 6 et 12 ans. Il apparaît alors légitime de réclamer pour chacun le droit d'acquérir une formation de son choix, à condition qu'il en ait les capacités. Principe de droit sous jacent : à aptitudes égales, chances de formation égales. A l'époque, l'enjeu principal est de rendre l'accès aux formations plus démocratique.

Dans cette perspective :			
On pose	On admet	On dénonce	On prône
L'existence de dons, de potentialités ou d'aptitudes <u>naturelles</u> . Celles-ci définissent le niveau (le seuil) que l'individu peut espérer atteindre.	Des résultats inégaux, à condition qu'ils soient proportionnels aux aptitudes de départ. L'existence de filières de <i>valeur</i> inégale. Une inégalité de traitement.	Le fait que le mérite ne soit pas le seul critère d'accès aux filières nobles. Les biais socioculturels affectant les tests d'orientation. Les imperfections des évaluations responsables du fait qu'à valeur égale, tel élève réussisse et tel autre échoue.	Une détection objective ou scientifique des talents et des procédures scientifiques d'orientation. Une égalité d'accès aux filières longues, à aptitudes égales, pour les enfants de milieux favorisés et défavorisés. Un école sur-mesure, c'est-à-dire un système d'options variées et des filières d'enseignement adaptées aux aptitudes des élèves. Une aide aux défavorisés doués (bourses...).

Cette égalité engendre l'"effet Matthieu" : ceux que la nature, l'origine sociale ou, plus largement, les conditions de développement ont doté de talents plus affûtés que les autres reçoivent davantage du système éducatif. On contribue ainsi à l'amplification des écarts. Perrenoud fait remarquer que cette idéologie à tout de même conduit à diverses mesures de démocratisation de l'enseignement : aide financière, standardisation des programmes et diplômes, décentralisation, mixité ...

En éducation, l'idéologie de l'égalité des chances a été et reste le modèle dominant. Elle s'articule harmonieusement avec la plupart des courants qui ont traversé ce siècle, en particulier avec les théories économiques qui émergent après la seconde guerre : la théorie du capital humain (l'enseignement est un investissement) et celle des réserves de talents (à exploiter). Elle se marie également avec le libéralisme politique américain (morale de l'effort, du travail, de l'initiative et de la compétition), et avec les thèses du personnalisme (liberté individuelle et mérite personnel). Le talon d'Achille de cette théorie est sa base psychologique : danger de réduction du psychologique et du sociologique au biologique. Questionnements aussi au sujet du discours relatif à la différenciation : cf. Beauvoir au sujet des femmes : l'histoire montre qu'il n'y a qu'un tout petit pas du droit à la différence à la différence du droit.

4. L'égalité de traitement.

C'est souvent un impératif moral (Alain). Idéal qui peut s'articuler avec l'égalité des chances. En France, l'école unique date de 1959. Pourtant, les analyses montrent tous les mécanismes par lesquels s'opère une discrimination sournoise des élèves, qui a pour effet de réserver les

meilleures conditions d'enseignement à certains d'entre eux, le plus Souvent caractérisés par leur origine sociale.
 Une politique éducative inspirée par l'idéal de l'égalité de traitement vise une égale qualité de l'enseignement dispensé par les écoles relevant d'un même rivot à uniformiser les objets, les contenus et les conditions d'enseignement.

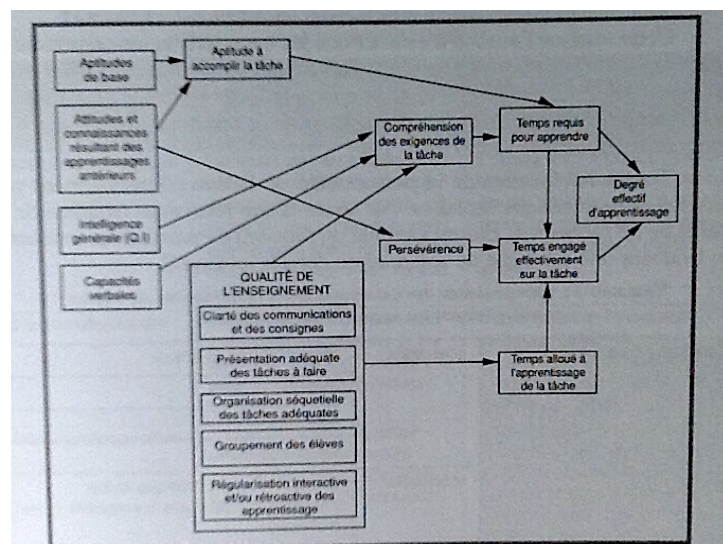
Dans cette perspective :			
On pose	On admet	On dénonce	On prône
La capacité de tous à réaliser les apprentissages fondamentaux et donc à bénéficier d'un enseignement de base.	L'existence de dons, de potentialités ou d'aptitudes naturelles. Des résultats inégaux à condition que les élèves aient pu bénéficier de conditions d'apprentissage de qualité équivalente.	L'inégale qualité de l'enseignement, responsable d'acquis inégaux. Les écoles sanctuaires et les écoles-ghettos, les classes de niveaux, les filières explicites et implicites qui engendrent une inégale qualité d'enseignement.	L'Ecole Unique ou l'enseignement <i>compréhensif</i> et, notamment, le tronc commun pour l'enseignement secondaire inférieur.

Critiques : l'égalité de traitement ne peut pas favoriser l'épanouissement personnel (Education nouvelle) ; une action pédagogique tout à fait indifférenciée ne pourrait que favoriser les favorisés et défavoriser les défavorisés (Perrenoud). Il ajoute que l'action pédagogique n'est jamais vraiment indifférenciée.

5. L'égalité des acquis.

Principe simple : l'enseignement doit être organisé en fonction des objectifs à atteindre par tous. Cf. pédagogie de la maîtrise. Dès que la science montre que les potentialités d'apprendre d'un individu ne sont pas fixées à sa naissance, mais qu'elles sont au contraire le fruit de son histoire de vie, de ses expériences et de là richesses des stimulations offertes dans ses environnements, des horizons et des devoirs nouveaux se dessinent. Il devient légitime de réclamer pour chaque individu, non plus seulement le droit à l'égalité des chances ou à l'égalité de traitement, mais le droit à l'égalité des acquis de base.

Modèle de l'apprentissage scolaire de Carroll :

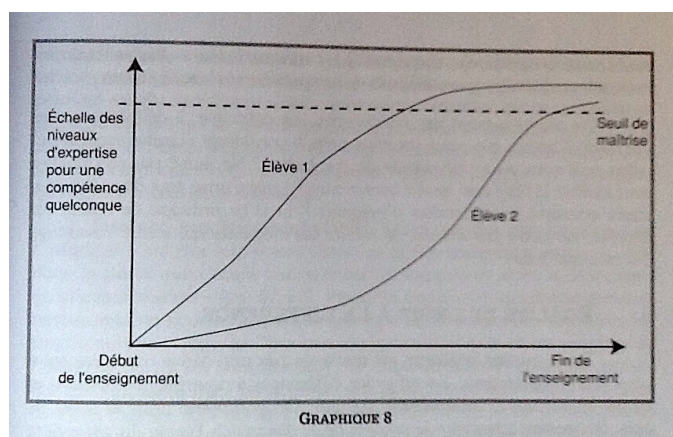


GRAPHIQUE 5 : Modèle de l'apprentissage scolaire de Carroll, adapté de Huberman (1988)

L'apprenant est au centre du modèle conceptuel que constitue la PM. Mais la façon dont elle prend en compte les caractéristiques individuelles de l'élève est diamétralement opposée à ce que préconisaient Claparède, Wallon ou encore Decroly. Il ne s'agit plus de se retrancher derrière le respect des spécificités personnelles pour légitimer une attitude pédagogique qui transforme les différences de départ en inégalités de résultats. Il convient de refuser de voir dans les caractéristiques individuelles -motivation, intérêts, style cognitif ou aptitude spécifique- des virtualités ou prédispositions indélébiles.

Dans cette perspective :			
On pose	On admet	On dénonce	On prône
Des potentialités d'apprentissage extensibles. Des caractéristiques individuelles (cognitives et affectives) modifiables. Des différences de rythme d'apprentissage.	Des différences de résultats au-delà des compétences essentielles.	L'idéologie des dons. Les discriminations négatives parmi lesquelles les classes de niveau, les filières, les écoles-sanctuaires et les écoles-ghettos ainsi que toutes les situations où l'inégale qualité d'enseignement amplifie les inégalités de départ.	L'égalité des acquis pour les compétences essentielles. La discrimination positive, la PM, l'évaluation formative ainsi que tous les dispositifs de soutien qui visent à réduire les inégalités de départ.

Critiques : l'effet Robin des Bois ou le traitement des meilleurs. Donnée à considérer : pour toute compétence, il existe un plafond :



Le problème sera de déterminer quels types d'effet ont le plus de valeur à nos yeux. Il faudra déterminer s'il est légitime ou non d'investir ceux qui ont les plus grandes facilités d'apprentissage, du devoir de contribuer aux progrès de ceux qui éprouvent des difficultés, plutôt que de les pousser à maîtriser de plus en plus d'unités-matières. Il s'agit bien d'un dilemme éthique puisqu'il convient de fixer la priorité entre le droit à l'épanouissement maximal des potentialités personnelles et le devoir de solidarité.

6. Égalité et droit à la différence.

Toute pensée égalitaire est menacée par une dérive totalitaire qui a pour nom l'égalitarisme. Faut-il alors rêver d'une égalité dans la différence ? L'idée est séduisante. Mais le droit à la différence peut dissimuler une attitude paternaliste.

Perrenoud : la source de l'inégalité n'est pas seulement dans les différences entre enfants, mais dans le statut que l'école donne à ces différences et dans le traitement qu'elle leur réserve.

Aucun dispositif didactique ne permet de garantir l'égalité entre les individus. On peut supposer que le risque est moins grand si l'égalité des acquis est assurée pour les compétences

essentielles, les différences d'acquis ne se produisant que dans des compétences de seconde priorité. Si ce principe de l'égalité des acquis peut s'appliquer à l'école de base, il n'en va pas de même en ce qui concerne l'école de spécialisation. Dès lors que l'on aborde la formation professionnelle ou l'éventail des études spécialisées, l'égalité à postuler n'est plus un bagage commun de compétences. Il faut nécessairement se tourner vers la notion d'équité : doter tous les individus d'une qualification de qualité leur permettant de trouver une place dans la société.

CHAPITRE 2 : ÉCOLE ET CLASSES SOCIALES.

1. L'école est-elle impuissante face à l'héritage familial ?

Méta-étude de Forquin qui montre 3 faits significatifs :

- dans les pays qui pratiquent le redoublement, celui-ci est significativement lié à l'appartenance sociale des élèves.
- Les inégalités entre les groupes sociaux s'avèrent nettement plus fortes dans les notes scolaires que dans des tests normalisés.
- A réussite égale, les chances de poursuivre des études varient selon l'origine sociale.

L'enseignement véhicule les façons de penser, d'agir et de ressentir des classes dominantes. Ce faisant, il confère légitimité à un arbitraire culturel, imposé comme une norme absolue aux autres classes sociales. C'est une violence symbolique, en offrant une éducation qui ne peut être pleinement assimilée que par ceux qui disposent déjà des schèmes de pensée, d'action et de perception propre à cette classe.

Perrenoud pense qu'il convient de rechercher comment juguler ces effets.

2. A l'origine du désenchantement pédagogique : le rapport Coleman.

Étude de 1966. Conclusion caricaturale : *schools make no difference*.

La réussite scolaire aux USA est fonction de l'origine ethnique des élèves.

3. L'origine sociale est-elle partout déterminante ?

C'est confirmé par plusieurs études.

4. De la fin du mythe de l'égalité de traitement à l'effet Matthieu.

En toute rigueur, on ne peut pas conclure des résultats du rapport Coleman que l'école n'a pas d'effet sur le rendement des élèves. Plus justement, il montre que, dans l'état actuel, l'école est incapable d'assurer l'égalité des chances. Pourquoi ? Bourdieu et Passeron dénoncent le mythe de l'égalité de traitement. Perrenoud redoute le jeu des discriminations négatives. C'est l'effet Matthieu.

Au lieu de chercher dans quelle mesure l'influence des variables scolaires supplantait celle de l'environnement familial, poser que les inégalités liées directement à l'origine familiale entrent en interaction avec des processus de différenciation propres au fonctionnement des écoles, ce qui a pour effet d'amplifier les inégalités initiales.

De ces analyses, un premier enseignement se dégage : en gérant la composition des groupes scolaires et, plus particulièrement, en favorisant leur hétérogénéité, on maximise l'égalité de réussite au sein d'un système éducatif. De façon complémentaire, il convient de souligner l'effet des représentations de la communauté éducative dans la production des discriminations négatives. L'influence des caractéristiques du corps enseignant sur la réussite scolaire est plus importante pour les élèves d'origine modeste et d'ethnie minoritaire.

5. Le redoublement et les filières, outils de sélection sociale.

Les élèves qui ont redoublé se caractérisent par un niveau de compétence générale faible. Cause ou effet ? Phénomène à causalité réciproque : le redoublement agit comme un mécanisme d'amplification des différences initiales des compétences.

Le poids des variables familiales s'affaiblit au long du cursus scolaire. Cela s'explique par l'écroulement des classes modestes.

6. Des discriminations négatives tout au long du cursus scolaire.

Un système scolaire peut être assimilé à une suite de points de bifurcation : la probabilité d'employer une voie donnée varie en fonction de l'origine sociale : le risque d'emprunter une destination débouchant sur la relégation est plus élevé pour les enfants des catégories inférieures. Deux études longitudinales étayaient cette façon de voir les choses : Litt et Duru-Bellat et Mingat. Le mythe de l'égalité des chances s'effondre totalement lorsqu'on découvre qu'à capacités intellectuelles égales, les chances de terminer l'enseignement secondaire ne sont pas équivalentes pour les enfants de milieux modestes comparativement à ceux qui viennent de familles riches.

Avec de bons résultats au CP, la probabilité d'accéder au cycle long d'un enfant d'ouvrier est inférieure à celle d'un enfant de cadre supérieur qui a de faibles résultats. Pour entrer dans un cycle long du secondaire, un fils d'ouvrier doit se montrer plus compétent qu'un enfant de cadre supérieur. Mais c'est pendant les années collège et lycée que l'écart se creuse. Le mécanisme vient aussi de l'orientation : on accède en France aux demandes des familles, élevées pour les classes dominantes et fatalistes pour les autres. Le tri se fait aussi en fonction d'une illusion scientiste (concept d'aptitude) et de l'idéologie du don, vivace auprès des catégories socioprofessionnelles inférieures. Il faudrait une certaine réglementation des procédures d'orientation.

7. Du choix d'école à l'apartheid pédagogique.

Étude rigoureuse de Baillon : l'assouplissement de la sectorisation n'est pas une mesure de promotion de l'équité éducative, au contraire. Les familles ouvrières sont peu nombreuses à demander un changement, et lorsqu'elles le font, elles accentuent l'inégalité de leur position par rapport aux catégories socioprofessionnelles supérieures.

Étude de Duru-Bellat :

- Il n'y a quasiment aucun rapport entre le niveau moyen des notes attribuées par les professeurs d'un collège et le niveau moyen des élèves appréhendé par des épreuves créées par les chercheurs. Une seule variable est influente : la proportion des élèves d'origine modeste.
- A l'intérieur de chaque établissement, s'opère une différenciation en fonction de l'origine sociale : à performance égale, les enfants de cadres reçoivent en moyenne une meilleure note, surtout dans les collèges populaires.
- Pour un élève donné, la probabilité d'être orienté en cycle long n'est pas plus élevée lorsqu'il fréquente un collège qui note haut (donne de meilleures notes). C'est le contraire qui se produit. L'excessive sélectivité des enseignants qui opèrent dans des établissements renvoie à un comportement d'évaluation qui intègre des éléments autres que la compétence élève : ils formulent des pronostics de réussite différents en fonction de l'origine sociale des élèves, surtout en fonction pour eux de l'aide que l'enfant pourrait recevoir à la maison. La conséquence est l'amplification des inégalités sociales devant l'école.

8. Idéologie d'excellence, évaluation et production d'inégalités.

5 faits majeurs se dégagent de ces analyses :

- Le cursus scolaire est une succession de carrefours décisionnels.
- Le risque de dévoiement vers les filières de relégation est nettement plus élevé pour les élèves issus des familles à revenu financier et à capital culturel modeste.
- Le rapport des familles à l'institution intervient dans ce processus : les familles modestes se montrent souvent fatalistes et minimalistes dans leurs aspirations.
- Par domiciliation ou par choix des parents, les enfants d'origine sociale modeste se retrouvent entre eux dans ce qu'il faut bien appeler des écoles ghettos, les autres dans des écoles sanctuaires.

- Les enseignants formulent des pronostics de réussite différents, et produisent ainsi des effets œdipiens de la prédiction.

Perrenoud : l'échec scolaire d'une partie des élèves est le signe de la réussite du système par rapport à ce qu'en attendent les classes privilégiées. Pour cela, il faut que le principe de différenciation pédagogique soit perçu comme légitime, et que sous couvert d'une évaluation apparemment objective, s'opère une discrimination en fonction de l'origine sociale des élèves. A la fin, ce qui distingue les élèves, c'est leur familiarité à cette norme issue de la culture des classes dominantes.

CHAPITRE 3 : L'ÉCOLE PEUT-ELLE RÉDUIRE LES INÉGALITÉS DE RÉUSSITE ?

1. L'école s'est-elle démocratisée ?

3 pistes d'action dans la lutte contre la production d'inégalité se dégagent : l'abolition du redoublement, la création d'un tronc commun en début d'enseignement et la sectorisation du champ scolaire.

2. En France, de l'école républicaine à la lente unification des structures.

2.1. L'évolution du système d'enseignement. Ferry relance la création d'écoles primaires gratuites, mais renforce aussi les classes élémentaires intégrées aux lycées, payantes. Il y a étanchéité entre primaire et secondaire. Ce n'est qu'avec la guerre que différents projets de réformes vont dans le sens de l'école unique. Vraie réforme en 1963, qui ouvre le secondaire aux élèves du primaire.

2.2. Les inégalités ont-elles décliné ?

Étude de Prost : la création de filières nouvelles, notamment techniques, par des réformes qui prétendaient moderniser le système éducatif et œuvrer au développement technologique et économique, aurait permis de dériver une partie du flux montant des élèves d'origine populaire en direction de sections moins prestigieuses. " La démocratisation a progressé jusqu'au début des années soixante dans une structure scolaire pensée par des conservateurs avec une volonté proprement réactionnaire de défense et d'illustration des humanités, alors qu'au contraire, les réformes de 1959, 1963 et 1965, qui voulaient assurer l'égalité des chances devant l'école et la démocratisation de l'enseignement ont, dans les faits, organisé le recrutement de l'élite scolaire au sein de l'élite sociale. »

3. Le cas de la Belgique : de l'école unique à l'école multilatérale.

3.1. L'évolution du système d'enseignement.

Enseignement rénové en 1971.

3.2. Les inégalités ont-elles décliné ?

Constat d'échec. Le taux de retard a augmenté. La réforme n'a pas réduit les points de bifurcation. Elle n'a pas non plus fait diminuer les redoublements, ni réduit le choix des familles.

4. Les structures non-différenciées d'enseignement sont-elles efficaces ?

Travaux de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). Distinguer les systèmes d'enseignement en fonction de leur organisation structurelle.

Pour Demeuse et Monseur, deux cultures pédagogiques opposées apparaissent à l'examen des modalités organisationnelles mises en place au sein des systèmes d'enseignement pour gérer l'hétérogénéité des élèves. D'un côté, les pays au sein desquels la diversité est considérée comme une donnée naturelle défavorable aux performances du système ; de l'autre, les pays où l'on évalue cette hétérogénéité comme une richesse dont il convient de tirer parti. Dans le premier cas, on s'attache par divers moyens à réduire cette hétérogénéité au sein des groupes d'apprentissage : redoublements, libre choix des écoles, existence de filières, enseignement spécialisé. Dans le

second cas, on s'efforce de conserver au sein des établissements et des classes une diversité aussi grande que possible d'individus.

Comme c'est culturel, si on change un marqueur, chacun essaie de recréer le système ancien dans les marges de liberté.

Tendances observées : la suppression des filières en début d'enseignement secondaire par la création d'une structure unique, l'abolition du redoublement et la limitation du choix d'école par la sectorisation constituent des modalités d'organisation du système d'enseignement susceptibles de réduire les inégalités au sein du système sans affecter négativement son efficacité d'ensemble, ni porter préjudice aux meilleurs.

5. Comment démocratiser l'école ?

La suite de l'ouvrage tentera de vérifier 3 pistes d'action : l'abolition du redoublement, la suppression des filières en début de secondaire et la limitation de la liberté de choix d'écoles par la sectorisation.

CHAPITRE 4 : L'ÉCOLE OFFRE-T-ELLE À TOUS LES MÊMES OCCASIONS D'APPRENDRE ?

1. Égalité de traitement et occasions d'apprendre.

Malgré la diversité des systèmes, une constante : le principe de l'égalité de traitement est admis pour le début de la scolarité.

Pour développer une compétence ou s'approprier une connaissance, il faut bénéficier d'occasions d'apprentissage appropriées. L'observation du temps d'enseignement constitue une vie indirecte pour mesurer les occasions d'apprendre dont bénéficient les élèves. C'est l'objet de ce chapitre.

2. Les recherches anglo-saxonnes.

Borg : le temps alloué au langage et aux mathématiques a diminué au cours du siècle, alors que celui accordé aux pauses a doublé.

Burns : importante variabilité observée entre les classes et, au sein d'une même classe, entre les journées.

3. Les recherches belges.

3.1. L'école maternelle, bastion ébréché de la démocratisation de l'éducation.

Quoidbach : dans les classes à population de niveau économique modeste, on s'attache principalement à la préparation de l'école primaire. Dans les autres, les activités sont plus variées : on y ajoute des activités visant le développement artistique de la personnalité.

Triton : l'utilisation du temps disponible varie d'une classe à l'autre., mais il n'est pas possible de rendre compte de ces différences en faisant uniquement appel à la composition sociale des classes.

Delhaxhe : ces différences sont fonction de la taille des classes, surtout en ce qui concerne leur nature. De manière générale, la passivité caractérise les activités réalisés par les enfants de 5 ans à la maternelle, au total pendant plus de 40% du temps.

3.2. La gestion du temps à l'école primaire.

Étude de Thirifays : aucune n'offre le nombre d'heures d'enseignement prévu au programme. Les différences entre les classes sont impressionnantes.

Étude de Sacré : les variations dans le temps réservé globalement à l'action éducative, ainsi que les variations relevées dans le temps alloué aux différentes disciplines sont d'une importance considérable.

3.3. La gestion du temps au premier cycle de l'enseignement secondaire.

Le temps disponible pour l'enseignement varie d'une classe à l'autre, au sein d'un même établissement. Les journées de classe sont très diversement chargées. Le temps effectif d'enseignement est souvent inférieur dans la filière technique à celui des filières générales.

4. Une recherche dans le canton de Genève.

Là encore, grande variabilité.

5. Comment réduire les inégalités en matière de temps d'enseignement ?

5.1. Liberté des acteurs et équité éducative.

Étude sur plusieurs pays : le temps alloué aux différentes matières varie considérablement d'un pays à l'autre. La durée des leçons varie aussi énormément, ainsi que l'implication des élèves dans la tâche. La plupart des pays qui ont opté pour un système centralisé en matière de décision curriculaire, présentant une faible dissimilarité quant aux contenus des matières abordées en classe.

5.2. Mais à qui servent les plans d'étude ?

On constate globalement que le français est sur représenté par rapport aux demandes institutionnelles, alors que les disciplines d'éveil sont délaissées. En revanche, toutes les classes font intervenir des temps de gestion et de préparation des devoirs, qui ne sont pas comptés dans les plans d'étude, comme les projets, les contrats, le travail en ateliers...

5.3. Égalité des acquis et pilotage par évaluation externe.

D'une façon générale, il faut reconnaître que les recommandations officielles relatives à la gestion du temps scolaire n'influencent que partiellement la réalité des classes. Faut-il privilégier l'autonomie des éducateurs sans se soucier de l'équité éducative ou, au contraire, réduire la liberté des enseignants pour garantir l'équivalence des curriculums et promouvoir l'égalité éducative ? Toutefois, ne peut-on pas supposer que des groupes d'élèves distincts peuvent atteindre les mêmes objectifs en des temps d'apprentissage différents et ceci en raison des caractéristiques propres aux individus et de la qualité d'enseignement reçu ? Dans ce cas il faut fixer aux enseignants une obligation d'atteindre des résultats précis avec tous les élèves.

Nécessite d'un dispositif de pilotage pour envoyer aux enseignants un double feed-back : une information comparative et une information formative. Il devrait s'articuler avec un dispositif de formation.

CHAPITRE 5 : TEMPS D'ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES.

1. A propos du concept d'opportunités d'apprentissage.

Modèle de Carroll : l'apprentissage scolaire est conceptualisé comme un processus interactif :

Variables influençant...	Variables sous le contrôle du maître	Variables propres à l'élève
le temps consacré à l'apprentissage	Temps alloué à l'enseignement de la compétence considérée.	Temps consacré par l'élève à la tâche scolaire construite par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage visé.
le temps nécessaire à l'apprentissage	Qualité de l'enseignement.	Aptitude spécifique de l'élève à maîtriser le type de compétence dont l'apprentissage est visé. Capacité de l'élève à comprendre les explications langagières.

2. Temps alloué à l'enseignement et apprentissage des élèves.

D'une manière générale, les chercheurs trouvent des corrélations positives entre la quantité de temps d'enseignement et le rendement.

3. Contenu abordé par l'enseignant et rendement scolaire.

Les études montrent que les résultats des élèves sont plus corrélés avec le contenu abordé par l'enseignant que le temps d'apprentissage.

4. Temps alloué à l'enseignement, investissement des élèves dans les activités scolaires et apprentissage.

Le temps que l'élève consacre à l'appropriation d'une compétence a un lien plus étroit avec l'apprentissage que le temps d'enseignement alloué par le maître.

5. L'apport déterminant de la "Beginning Teacher Évaluation Study".

Le bon enseignant est celui qui consacre un temps important aux connaissances qui seront évaluées et organise à ce propos des activités qui sont à la portée des élèves ; ceux-ci s'investissent dans ces activités et manifestent un taux élevé de succès dans leurs contributions verbales ou écrites.

6. Comment maximiser le temps d'investissement des élèves dans la tâche ?

Le temps d'engagement des élèves est plus élevé lorsque le maître gère le groupe de façon collective que lorsqu'il organise des activités individuelles. Plus une activité expose les enfants à un flux continu de signaux, plus les enfants s'impliquent dans l'activité. Il y a une corrélation positive entre le nombre d'interventions du maître pendant les travaux individuels et le rendement.

7. Tête bien faite ne peut être vide.

Ne pas interpréter ces résultats de façon simpliste et augmenter le nombre d'heures : les capacités de concentration des enfants ne sont pas illimitées. A l'inverse, on ne peut les réfuter en bloc pour rêver d'une école qui ne veut qu'apprendre à apprendre. On ne peut pas réfléchir sans disposer de matière.

Il s'agit de dépasser la vieille dichotomie entre tête bien faite et tête bien pleine. L'idéal consiste à enseigner les savoirs en favorisant les procédures d'organisation de l'information et en amenant les élèves à appliquer ou à transférer les connaissances nouvelles à des domaines de plus en plus variés.

CHAPITRE 6 : COMMENT GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES ?

1. Réduire ou gérer l'hétérogénéité des classes ?

Cronbach : 4 stratégies d'adaptation pédagogique aux différences individuelles : adaptation des objectifs, adaptation des méthodes, adaptation du temps d'apprentissage, adaptation par enseignement correctif. La première forme amplifie les différences. Aux USA, on trouve une autre forme : l'accélération pour les meilleurs, ou enrichissement.

2 hypothèses concurrentes : Claparède préconise de s'adapter aux besoins des élèves et de faire des groupes homogènes : les différences individuelles entravent le bon fonctionnement des classes, limitant les possibilités d'apprentissage des bons comme des mauvais élèves. Meirieu estime lui que l'hétérogénéité des élèves est une richesse qu'il faut exploiter, alors qu'il faut craindre les méfaits résultant de la mise en place définitive de rouages de niveaux.

L'objet de la méta-analyse suivante est de comprendre les effets de ces deux modalités.

2. La méta-analyse : bref rappel méthodologique.

3. Les dispositifs d'apprentissage individualisés sont-ils efficaces ?

Nombreux sont les enseignants et les pédagogues qui partagent l'idée que plus un enseignement est individualisé, plus il est de qualité. La différenciation et l'individualisation sont souvent perçues comme équivalents. L'éducation nouvelle a eu une influence sur ces recommandations pédagogiques avec 4 principes fondamentaux : connaître les spécificités des sujets, motiver l'enseignement, concrétiser sous différentes formes, individualiser l'apprentissage. Cf Decroly et Claparède. Idéal décrit par Lindvall et Cox : chaque élève fait des progrès réguliers, avance à son rythme, s'implique activement, sélectionné et dirige lui-même ses tâches, joue un rôle dans l'évaluation de ses progrès, dispose d'un matériel adapté à ses besoins.

Bilan des recherches portant sur les effets d dispositifs d'enseignement individualisés : il n'est pas possible de tirer une conclusion fonction de ces données.

Par contre, méta-analyse très complète de Kulig and cie sur les effets de la pédagogie de maîtrise (PM) : au niveau collège, l'utilisation de la PM qui privilégie l'individualisation (suivant les recommandations de Keller) s'avère plus efficace que l'enseignement traditionnel de 0,48, celle calculée pour les expériences de PM gardant une phase collective (recommandations de Bloom) vaut +0,68. Si l'on se réfère à ces études, on peut conclure que les approches individualistes de la PM n'amplifient pas les écarts entre les forts et les faibles, mais sans les réduire non plus. En revanche, il apparaît clairement que les approches collectives de la PM réduisent ces différences. De surcroît, on constate la supériorité générale des effets engendrés par ce type d'approche pédagogique sur les expériences où l'enseignement collectif est totalement abandonné.

4. Qui gagne, qui perd, dans l'organisation des classes de niveau ?

Oakes et Rosenbaum ont montré combien la constitution de classes de niveaux pouvait avoir des effets préjudiciables sur le plan socio affectif, surtout pour ceux placés dans les classes des faibles.

Shrank a montré au cours d'une expérience menée dans le cadre de cours dispensés par l'US air force, qu'il suffisait de convaincre les enseignants qu'ils avaient affaire à une classe de bons élèves pour susciter un enthousiasme accru de leur part et, au bout du compte, des apprentissages plus importants dans ces classes que dans celles épurées normales.

4.1. Classes homogènes et classes hétérogènes au niveau de l'enseignement primaire.

Études un USA où les élèves étaient classés par classes en fonction de leur QI : l'effet est nul sur les apprentissages. Étude de Goldberg, Passow et Justman avec des classes où la dispersion des élèves est faite en fonction de leur QI : fait pencher la balance en faveur des classes nettement hétérogènes.

4.2. Classes homogènes et classes hétérogènes au niveau de l'enseignement secondaire.

Comme dans l'enseignement primaire, l'effet spécifique du groupement des élèves par classe de niveau est nul. Si des différences d'évolution sont constatées entre les élèves inscrits dans des filières différenciées, c'est très probablement parce que la qualité et la quantité d'enseignement varient d'une filière à l'autre.

5. Vers un assouplissement du fonctionnement des écoles par l'organisation épisodique de groupes homogènes.

Dans certains programmes, les élèves sont attachés à une classe hétérogène, qu'ils quittent pour certains apprentissages qui se déroulent en groupes homogènes. Cf. Plan Joplin: le temps passé en groupe homogènes est très inférieur au temps en classe, la constitution de ces groupes repose sur l'évaluation d'une compétence spécifique et non sur une aptitude générale, et les groupes sont flexibles.

En conclusion, l'organisation flexible de groupes homogènes constitués en fonction du niveau de maîtrise d'une compétence spécifique produit d'indéniables effets positifs. 2 modalités d'application : les élèves quittent momentanément leur groupe classe ou sont regroupés par niveau au sein de la classe. Ces façons sont profitables à tous les élèves et tout particulièrement aux élèves faibles.

6. Comment gérer les différences dans les rythmes de développement.

6.1. Que sait-on des rythmes de développement ?

Il convient de s'interroger sur le sort à réserver aux élèves dont le développement est exceptionnellement rapide.

6.2. Est-il préjudiciable d'avancer les élèves brillants ?

Toutes les recherches sans exception obtiennent des résultats favorables à l'avancement. Toutes les études qui se sont intéressées aux conséquences de l'avancement sur un paramètre socio affectif ne confirment aucunement la crainte de voir des élèves qui bénéficient de cette mesure souffrir de quelque trouble affectif.

Les analyses réalisées par Bruchon et Collonges indiquent que l'avancement des élèves brillants est une méthode bien plus recommandable pour gérer l'hétérogénéité des classes que le redoublement. On comprend difficilement pourquoi les enseignants rechignent tant à faire avancer les élèves brillants alors que les effets positifs sont probables et s'obstinent à faire redoubler les élèves faibles alors que des effets négatifs sont à craindre.

6.3. Une école sans classes d'âge : une solution d'avenir ?

Les étudiants sont repartis non plus en fonction de leur âge, mais en fonction de leur état d'avancement dans l'apprentissage des compétences prévues au plan d'étude. Beaucoup d'études, mais peu de résultats très fiables.

Gutiérrez et Salvin : cette formule serait bénéfique à condition de ne pas recourir avec excès aux dispositifs individualisés d'apprentissage : instituer des groupes d'apprentissage sur constitués de façon flexible en fonction du niveau atteint.

7. Que conclure ?

- L'individualisation des dispositifs d'apprentissage est loin de constituer la panacée pédagogique qu'elle paraît dans certains discours. Il est important de garder une organisation collective comme temps d'apprentissage de tous les élèves.
- L'organisation de groupes homogènes au sein de classe hétérogènes est le plus productif.

Au travers de ce bilan, il est possible de déduire une piste d'amélioration du fonctionnement de l'école : l'assouplissement de l'organisation en groupes-classes, voire son abandon total, peut s'avérer fécond.

Dans le système préconisé par Goodlad et Anderson, les groupes d'élèves composés tous les 2-3 mois sur la base d'une évaluation minutieuse des compétences visées. Il implique un système de régulation des apprentissages au niveau des groupes d'élèves dont les éléments sont : une structuration forte du curriculum, un dispositif régulier d'évaluation, un enseignement collectif.

CHAPITRE 7 : POURQUOI LA PÉDAGOGIE DE MAÎTRISE EST EFFICACE ?

1. Les hypothèses fondamentales de la pédagogie de maîtrise (PM).

La PM repose sur l'axiome fondamental que tous les élèves sont capables d'apprendre ce qui est inscrit à leur programme. Elle reconnaît qu'il existe des inégalités d'aptitudes initiales. Mais la PM refuse de croire que ces différences de départ déterminent de façon inéluctable les niveaux de compétence que peuvent atteindre les individus. L'égalité des acquis est possible : c'est une question de qualité de l'enseignement.

Propositions de Bloom (1976) :

- définir clairement les objectifs à atteindre et en informer les élèves, leur dire explicitement ce qu'on attend d'eux.
- Évaluer les pré requis, et si besoin, procéder à une remise à niveau.
- Décomposer la matière en unités structurées.
- Augmenter le temps d'engagement dans la tâche des élèves.

- Évaluer à la fin de chaque unité.
- Proposer des exercices supplémentaires aux élèves qui n'ont pas le niveau, et donc augmenter leur temps d'apprentissage.

2. Premières vérifications empiriques.

Résultats encourageants mais études microscopiques (quelques classes).

3. Qu'est-ce qu'on gagne, qu'est-ce qu'on perd avec la PM ?

3.1. *L'enthousiasme des premières méta-analyses.*

3.2. *Les interrogations de Slavin* : si on attend que tous les élèves aient atteint le niveau de maîtrise pour les évaluer, les résultats sont forcément excellents. Il ne faut pas occulter les problèmes que pose l'application concrète de la PM, notamment le temps nécessité, estimé à 10-20%. Deux solutions : ajouter du temps de classe ou prendre les élèves par groupes en classe, et risquer l'effet Robin des Bois. De plus, pour Slavin, la PM ne réduit pas la variabilité individuelle des temps d'apprentissage.

3.3. *La revue de la littérature de Slavin.*

3.4. *Faut-il reformuler le défi des deux sigmas ?* Si l'efficacité de la PM est indéniable, elle n'a pas l'ampleur que lui attribue Bloom : en effet, les études de Bloom étaient souvent pour un apprentissage nouveau (pas de pré requis), avec un matériel précis et hiérarchisé, et sans contraintes de temps.

4. Quelles sont les conditions optimales d'application de la PM ?

- Garder une phase d'enseignement collectif
- Garder une exigence élevée quant à la réussite du test formatif

5. Seuil de maîtrise élevé, tests formatif sur et feed-back sur réguliers : les clés du succès !

5.1. Première pièce du dossier : la méta-analyse de Kulik et Kulik.

5.2. Deuxième pièce du dossier : la méta-analyse de Bangert-Drowns, Kulik et Kulik.

6. Pour une reformulation de défi des deux sigmas.

La plupart des élèves sont capables de réguler leurs apprentissages sans qu'il soit nécessaire de recourir à des procédures correctives. Il n'est pas nécessaire non plus d'offrir une multitude d'essais aux élèves pour atteindre le seuil de maîtrise.

Schéma d'une pratique PM efficace :

<p style="text-align: center;">ENSEIGNEMENT EN GROUPE TEST FORMATIF AVEC SEUIL DE MAÎTRISE ÉLEVÉ FEED-BACK SUR LE TEST FORMATIF SECONDE PASSATION DU TEST FORMATIF PROCÉDURE CORRECTIVE POUR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ</p>

Il faut également optimiser le processus d'enseignement collectif de sorte à maximiser le nombre d'étudiants qui atteignent le seuil de maîtrise des la première ou la deuxième passation du test formatif.

CHAPITRE 8 : COOPÉRATION ET APPRENTISSAGE.

1. Structure compétitive, individualiste et coopérative.

Notre système est très compétitif : les meilleurs élèves, c'est à dire ceux qui obtiennent de meilleures notes, sont souvent aussi ceux qui refusent le plus d'aider leurs camarades, prouvant ainsi leur parfaite compréhension des règles du jeu.

Il y a structure compétitive lorsque les individus d'un groupe poursuivent le même but et que l'obtention de la satisfaction recherchée par un individu en privé par le fait même les autres.

Dans les organisations sociales à but individualiste ou individuel, il n'y a aucune relation entre les buts des différents individus en présence. Qu'un élève atteigne son but ou non n'a aucune influence sur le cheminement des autres.

Dans les structures sociales à but coopératif, les buts personnels sont reliés de telle sorte qu'un individu ne puisse atteindre son objectif que si et seulement si les autres le peuvent aussi.

L'objectif est que le succès commun rejaillisse sur tous les individus.

Le débat idéologique ressurgit ici.

2. La coopération est-elle efficace ?

Meta-analyses : les groupes coopératifs produisent des effets d'apprentissage plus importants que la mise en compétition des élèves ou la création de dispositifs d'apprentissage individualisés. Elle est moins supérieure quand il s'agit d'apprentissage par cœur ou de correction d'exercices. Les effets positifs de la coopération s'étendent à tous les types de problèmes et se manifestent aussi bien avec les jeunes enfants qu'avec les individus plus âgés.

3. Quand la coopération est-elle efficace ?

Lorsqu'une organisation coopérative débouche sur des récompenses individuelles, l'ampleur des apprentissages n'excède qu'exceptionnellement celle observée dans un groupe de contrôle soumis à un enseignement traditionnel. Les effets sont tes positifs lorsque les récompenses sont décernées au groupe sur la base des progrès individuels.

4. Que peut apporter le tutorat entre élèves ?

Les effets moyens du tutorat sont positifs, pour les pupilles comme pour les tuteurs, quelles que soient les conditions de mise en pratique. Il peut être utilisé en substitution ou en complément de l'enseignement de l'adulte. La formation du tuteur est bénéfique, mais pas indispensable. De même, il est bénéfique que le scénario du tutorat soit structure par des consignes claires et précises, mais les explications d'un tuteur à un pupille peuvent s'avérer bénéfiques sans cela. Le tutorat est bénéfique pour les pupilles dont le niveau général dans la discipline d'exercice est bas ou moyen. Quant aux tuteurs, ils bénéficient personnellement de leurs explications quel que soit leur niveau général dans la discipline qu'ils enseignent. Ainsi, des élèves dont les compétences générales sont précaires font des progrès lorsque leur enseignant leur confie la tâche d'expliquer une notion à un camarade. Les effets bénéfiques sont plus marqués en maths. Ils sont plus positifs lorsque les tuteurs ont des conseils didactiques. Bref, les effets du tutorat sont massivement positifs.

5. Créer au sein de chaque école une communauté d'apprenants.

Dewey : l'école doit être une société en réduction. L'élève apprend à participer à une communauté d'apprenants au sein de laquelle la connaissance est vue comme le fruit d'une entreprise collective. L'apprentissage doit être considéré comme une entreprise coopérative, constituée d'échanges d'idées, de partages d'expériences ou d'émotions, de confrontations de points de vue, d'enseignement réciproque...

Expérience de Brown et Campione en Amérique.

CONCLUSION : PISTES POUR UNE ÉCOLE JUSTE ET EFFICACE.

1. École de base et justice corrective.

Dans les faits, les organisations scolaires inspirées de l'idéal de l'égalité des chances se muent en dispositifs profondément inégalitaires où chaque moment d'évaluation s'apparente à une opération de tri au cours de laquelle les élèves faibles risquent d'être lésés. L'élitisme méritocratique, rêvé par les pères fondateurs de l'école pour tous, ne fait rien d'autre que perpétuer, sous d'autres formes, l'élitisme social qu'ils voulaient éradiquer. Il faut œuvrer à la mise en place d'une justice corrective à l'école de base. Tous ceux qui achèvent l'école de base doivent pouvoir lire avec aisance et intelligence des textes d'un niveau de difficulté également à celui d'un journal de qualité. Tous doivent pouvoir jongler avec les raisonnements et procédures mathématiques nécessaires pour résoudre les catégories de problèmes les plus courantes dans notre société. Tous doivent être capables d'abstraction et de formalisation mathématiques et tous doivent être dotés de connaissances scientifiques et citoyennes fondamentales. Bref, dès lors qu'il s'agit de compétences essentielles, l'égalité des acquis doit être la finalité à poursuivre.

2. Réduire les facteurs de discrimination négative.

Tout individu est supposé pour mobiliser sa raison pour participer à la gestion des affaires de la cité. Concrètement, il faut que tous les membres de la communauté éducative acceptent progressivement de considérer la diversité cognitive des individus comme une richesse sur laquelle bâtir plutôt que comme un problème à résoudre par la séparation des types.

L'éducation est un effort contre nature. Rousseau affirmait déjà que l'acte éducatif s'assimilait à un processus de dénaturation. Par volonté d'équité, il faut lutter contre la propension qu'à l'être humain à se rapprocher de son semblable. Il faut le pousser à se faire autre, à aller vers ce qui lui est différent. Résister à la tentation des familles avantagées par la bonne fortune à se grouper entre elles, voilà sans doute la première tâche de toute stratégie tendue vers un maximum d'égalité. La sectorisation est une première piste.

La question se pose aussi pour le handicap, sa délimitation : si les troubles dit instrumentaux et les élèves étiquetés caractériels sont principalement issus de certaines catégories sociales, n'est-ce pas qu'il y a un problème qui se situe au carrefour du psychologique et du sociologique ? Le placement d'un individu dans un établissement qualifié de spécial a pour premier effet de lui faire porter l'étiquette de l'institution auquel il est assigné et, partant, à le placer hors norme.

Le redoublement est un facteur implicite de discrimination sociale : ce sont majoritairement les enfants d'origine modestes qui sont victimes de cette mesure dont on sait aujourd'hui de façon certaine qu'elle est généralement préjudiciable à ceux qui en sont l'objet.

Problèmes aussi de l'orientation : les familles modestes sont moins ambitieuses, et les autorités entérinent ces choix minimalistes. Des opérations de conscientisation des enseignants et des psychologues chargés de l'orientation pourraient produire certains effets.

3. Réguler l'action des enseignants par un dispositif de pilotage ciblé sur les compétences essentielles.

La gestion du temps scolaire et du temps d'enseignement des compétences essentielles varient énormément d'un enseignant à l'autre. Ne pas oublier qu'il n'y a pas d'éducation sans objet. Le terme compétence souligne l'indissociabilité des savoirs et de leur traitement cognitif. Elles s'appuient sur des connaissances organisées en systèmes, susceptibles de se muer en schèmes opératoires.

Autre problème : les programmes n'ont pas force de loi chez les praticiens de l'éducation et il semble vain d'espérer changer la pratique par la simple promulgation de listes d'objectifs ou de socles de compétences ou même par la publication d'un curriculum structuré. Il faudrait un dispositif de pilotage articulé sur des opérations régulières d'évaluation externe : tests standardisés corrigés de façon externe, et dont les résultats seraient communiqués aux enseignants, ce qui leur donne un feedback efficace.

4. Organiser scrupuleusement les conditions d'apprentissage des élèves.

La suppression de la dimension sociale ou relationnelle de l'enseignement (individualisation) n'est pas bénéfique à l'apprentissage scolaire. Celui-ci se réalise d'autant mieux qu'il est inséré dans un processus à composante interactive : enseignement collectif, apprentissage coopératif, tutorat ou

enseignement réciproque. Cependant, il n'est pas nécessaire de mettre en opposition ces différents types, il faut les combiner de façon pertinente.

Construction de la compétence	Enseignement collectif	Apprentissage coopératif selon une formule du type Jigsaw ou enseignement réciproque.
Évaluation	Test ou entretien d'investigation	
Régulation du processus de construction de la compétence	Tutorat ou nouvelle explication par l'enseignant	
Phase de stabilisation	Travaux ou exercices individuels supervisés par l'enseignant	Révisions au sein de groupes d'études, résolution coopérative de problèmes
Évaluation	Test ou entretien d'investigation	
Régulation	Tutorat, nouvelle explication par l'enseignant, nouveaux exercices individuels ou nouveaux groupes de révision	

Le format d'apprentissage coopératif varie selon le moment :

- formule de type Jigsaw : la matière à assimiler est segmentée, des groupes d'investigations sont constitués avant que se réunissent des groupes de apprentissages composés d'experts venant de différents groupes d'investigation.
- Révision coopérative au sein de groupes d'étude.

Les tests doivent être fréquents et opèrent souvent une régulation du simple fait de leur passation et de la communication des réponses attendues. L'esprit qui préside à l'évaluation formative procède du droit à l'erreur et suppose que ces différents tests n'interviennent pas dans les notes scolaires ou dans le score final.

Si l'évaluation formative assure une régulation rétroactive des difficultés d'apprentissage, elle n'est pas dissociable d'une gestion proactive de ces difficultés : celle-ci passe inéluctablement par le recours à des séquences didactiques et, plus largement, à un curriculum structuré qui planifie la progression des apprentissages. L'enseignant doit disposer d'une *carte didactique* qui lui renseigne les trajectoires les plus assurées, mais aussi les obstacles conceptuels qu'il lui importe de surmonter, une proposition d'agencement des apprentissages, accompagnée d'un répertoire des difficultés qui émaillent généralement le cours des apprentissages visés.

5. Transformer les écoles en communautés d'apprenants.

La difficulté de gestion des curriculums surgit lorsqu'on se confronte à la majorité des élèves qui ont atteint le niveau de compétence requis dans tel domaine, mais pas dans tel autre. La structuration modulaire du curriculum qui préside à l'organisation de l'école sans classe d'âge évite ces problèmes. L'élève suit les modules en maths et lecture qui correspondent à son niveau, de manière indépendante. Cela implique le décloisonnement des classes et l'usage intensif de groupes d'apprentissage.

Le groupe d'âge hétérogène doit rester la référence de l'enfant. Le défi lancé aux équipes d'enseignants consiste à articuler des moments en classe hétérogènes avec des moments en groupes homogènes du point de vue d'une compétence spécifique. Les premiers doivent garder la suprématie sur les seconds. Ils doivent constituer le lieu où les enfants s'associent pour des recherches menées dans un réel esprit de coopération.

6. La nécessaire révolution culturelle de l'école.

En éducation et, plus largement, dans les affaires humaines, les faits objectifs ont moins de réalité que les états psychologiques. Les connaissances produites par la recherche ont moins de poids sur le devenir des enfants que les convictions des enseignants et des décideurs politiques.

L'école sur mesure doit désormais laisser la place à l'école de la diversité. L'éthique du respect des différences doit s'ouvrir à l'idée de l'enrichissement écoproduit des individus par la rencontre de leurs spécificités. Oser une pédagogie de la solidarité et du métissage culturel.

La façon dont l'élève apprend à l'école de base détermine très probablement sa manière d'agir lorsque, adulte, il devra exercer son rôle de citoyen et ses fonctions professionnelles.

Il faut repenser l'école à partir d'une nouvelle éthique, combinant deux valeurs cardinales : la solidarité et l'ouverture aux autres.