|  |  |
| --- | --- |
| logo_gfen | **Groupe Français d’Education Nouvelle**  ***Mouvement de recherche et de formation en éducation***  G.F.E.N.28 – 13 rue CHAVAUDRET – 28600 LUISANT [G.F.E.N.28@wanadoo.fr](mailto:G.F.E.N.28@wanadoo.fr) |

**COURRIER N° 3 - AVRIL 2020**

[**Réinterroger la relation avec les parents**](http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/04/06042018Article636585968400152202.aspx)**[[1]](#footnote-1)**

**Jean Paul Payet[[2]](#footnote-2)**

*Avec le confinement revient l'injonction à la collaboration faite aux parents. Une injonction qui oublie bien souvent que tous les parents ne sont pas logés à la même enseigne. JP Payet analyse pour nous les enjeux de la continuité pédagogique.*

**Dans votre livre "École et familles. Une approche sociologique » vous évoquiez la relation école-famille. Quels sont les éléments de cette relation ? Les profs y sont-ils formés ?**

Le fil rouge du livre, c’est la proximité entre l’école et les familles comme idéologie et comme politique. J’essaie de réfléchir à toutes les conséquences de ce passage de la distance à la proximité qui débute au milieu des années 80 et va en s’accroissant depuis. Aujourd’hui, la norme est la collaboration de proximité et tout enseignant ou parent qui ne souhaite pas s’y conformer est considéré comme déviant. Il faut donc prendre la mesure de ce que signifie et de ce qu’implique « être proche » entre deux instances longtemps tenues à distance : qui définit son contenu, sa forme ? quels en sont les effets ? Ce qui m’intéresse, c’est de comprendre ce que fait cette nouvelle logique de la proximité aux inégalités sociales : est-ce qu’être plus proche est accessible à tous ? est-ce que cette proximité ne crée pas de nouvelles inégalités ? Une des hypothèses du livre, c’est que des inégalités de participation émergent parce que tous les parents n’ont pas les mêmes compétences à se conformer à la participation dans les formes attendues par l’école.

Quant à la formation des enseignants dans un tel contexte, elle pose la question essentielle de ce que sont devenus les préjugés dominants à l’égard des familles de milieu populaire et souvent immigré. Ils n’ont pas disparu avec l’idéologie de la proximité, et au contraire une certaine façon d’être proche leur donne une nouvelle force.

**Vous notiez aussi une "professionnalisation des parents" avec une forme de "normalisation des parents". La crise actuelle a placé de fait les parents au centre de la relation entre l’enseignant et l’élève. Étaient-ils tous préparés ?**

La crise sanitaire, sous sa dimension de fermeture des écoles et de confinement des familles, a permis d’expérimenter une situation qui me paraît très révélatrice du fantasme de nos élites dirigeantes en matière de scolarisation. L’outil technologique de la connexion à distance rend possible la mise en œuvre de ce qu’aucune politique n’avait osé faire jusqu’à présent : l’école à la maison, au sens non pas d’un choix des parents, qui scolarisent à domicile, mais au sens d’une intrusion et d’une installation de la forme scolaire dans l’espace familial. Là où les devoirs à la maison réussissaient à prendre un peu d’espace et de temps, mais parfois beaucoup avec des élèves en difficulté et des parents n’étant pas en mesure de les aider, l’école à la maison version télé-enseignement a totalement envahi et conquis, au sens presqu’impérialiste du terme, l’espace familial. Les parents ne sont plus invités à être des partenaires, ils sont sommés de l’être, et sous la forme décidée par l’institution, c’est-à-dire d’être des auxiliaires de l’école… ce qui, soit dit en passant, n’est plus du partenariat, ou alors un partenariat très asymétrique. On pourrait objecter que l’enseignement à distance est une situation transitoire, et de plus exceptionnelle, justifiant des mesures exceptionnelles. Je crois au contraire qu’elle laissera des traces et qu’il est intéressant de la regarder comme une situation expérimentale de ce que nous réserve le management néo-libéral en matière de relation école-famille.

**La « continuité pédagogique » mise en place par le gouvernement était-elle un choix judicieux ?**

En faisant le choix d’une école « qui ne s’arrête pas » grâce à la mise en place d’un pipe-line de leçons et de devoirs, le gouvernement a clairement opté pour un modèle productiviste de l’école. Il y avait d’autres voies à tenter pour maintenir le lien entre l’élève et le savoir, tout en étant attentif à ne pas abîmer la relation intrafamiliale, et tout en étant vigilant sur la question des inégalités sociales. Mais les dirigeants ne se sont même pas donné un moment de réflexion, tant leur était acquise l’évidence de ne pas « freiner la machine ». Que les conséquences d’une telle continuité dite « pédagogique » aient été autant sous-estimées, cela en dit long de l’ethnocentrisme institutionnel, incapable de penser d’autres réalités que celle de parents télé-travaillant et compétents pour organiser l’école à la maison.

Cette incapacité à penser les dégâts de la crise sanitaire sur les familles précaires est sidérante. Comme si, l’angoisse de rapporter le virus à la maison pour les travailleurs du « front », la baisse des revenus pour ceux en chômage technique ou mis au chômage, la faim qui s’installe à la maison, étaient des réalités négligeables et sans effet sur l’engagement des parents dans l’accompagnement scolaire de leurs enfants ! Si l’égalité devant la situation de fermeture des écoles avait été au premier plan du souci politique, on aurait pu imaginer d’autres façons de préserver le rapport des élèves à l’apprentissage, en desserrant la pression scolaire, en s’éloignant du programme, en restaurant le rôle apprenant des parents dans leurs domaines de compétence, en favorisant des réseaux d’échange de savoirs entre familles. […]

**Dans votre livre, vous évoquiez aussi le fait que le partenariat responsabilise les parents de l'échec de leurs enfants. La situation actuelle ne risque-t-elle pas d'aggraver cette responsabilisation /culpabilisation, tout particulièrement dans les milieux les moins armés ?**

C’est bien l’impensé de l’aggravation des inégalités sociales dans l’enseignement à distance qui me fait dire que, à l’école comme d’autres domaines, la logique d’État a définitivement changé. L’État organise, met à disposition des ressources ; aux parents de s’en saisir et de se mobiliser, de « s’activer ». La responsabilité collective est limitée, la responsabilité individuelle, elle, est sans condition et sans fin. Peu importe qu’il n’y ait qu’un ordinateur par famille, voire aucun, peu importe que les conditions de logement ne soient pas favorables à organiser l’école à la maison, peu importe etc. : « parents, vous êtes responsables ! ».

L’école à la maison aura finalement produit deux logiques opposées : le bachotage, pour les familles familières de l’école, le décrochage, pour les familles qui sont éloignées de ses codes.

J’attends avec beaucoup d’inquiétude la réouverture annoncée des écoles. Non seulement d’un point de vue sanitaire, tant il me semble, comme à beaucoup d’entre nous, que les conditions d’une reprise qui ne se traduise pas par une réactivation de la contamination ne sont pas réunies. Mais aussi d’un point de vue attentif aux inégalités : qui nous garantit qu’une partie des enseignants ne seront pas tentés de remplir les trous dans leurs carnets de notes ? A-t-on clairement annoncé que la logique de l’évaluation, en dehors de celle, plutôt légitime, des années terminales d’un cursus scolaire, serait suspendue ? Si ce n’est pas le cas, on peut s’attendre à des « morts scolaires » en surreprésentation dans les milieux sociaux défavorisés. Une peine supplémentaire pour ceux qui ont déjà payé un lourd tribut dans cette crise sanitaire.

Dans cette période de crise, l’école a raté l’occasion de se renouveler et de contribuer à l’émergence d’un autre modèle de société, plus humain, plus convivial, donnant à chacun des moyens plus égaux de choisir sa vie. Dans le même temps, la crise a fait tomber les masques, et ceci incitera peut-être une partie des citoyens à exiger un vrai débat sur le sens de l’école. Il serait enfin temps que, comme d’autres domaines de la société, l’école soit interrogée dans sa logique productiviste !

**Faire ou ne pas faire ? Telle n’est pas la question pédagogique[[3]](#footnote-3)**

[**REUTER Yves**](https://www.changement-egalite.be/REUTER-Yves)**[[4]](#footnote-4)**

**Apprendre ou multiplier les activités ? Élèves passifs ou pédagogies actives ?**

**Vrais ou faux débats ?**

Deux thèses structurent un débat pédagogique récurrent concernant les activités scolaires. Pour les simplifier au risque de les caricaturer, on a d’une part la thèse qui dénonce des confusions entre activités et apprentissages et, par voie de conséquence, entre élèves actifs et élèves apprenants. Ces confusions, qui seraient principalement le fait des innovations et/ou des pédagogies actives, engendreraient des malentendus, surtout pour les élèves issus des milieux défavorisés. La thèse opposée dénonce la passivité des élèves dans les fonctionnements scolaires traditionnels ainsi que la répétition de situations formelles offrant peu de sens pour les élèves et engendrant des risques de décrochage.

Je me propose d’explorer de manière plus nuancée, à la suite de bien d’autres [[1](https://www.changement-egalite.be/Faire-ou-ne-pas-faire-Telle-n-est#nb1)], les positions qui s’affrontent. Je le ferai en trois temps : quelques questions en guise de préalables, une reconstruction possible des thèses en présence, des propositions pour essayer de s’extraire de positions figées.

**De quelques questions préalables**

Il me semble utile de poser quelques questions souvent implicites. Peut-il exister des savoirs dont l’existence serait indépendante d’activités ? Peut-il exister des apprentissages qui s’effectueraient hors activités ? Peut-il exister des pédagogies non actives ? Un élève peut-il être passif à l’école ?

Je répondrai par la négative aux deux premières questions au regard de l’abondante littérature théorique sur le sujet : tout savoir est construit, et il est impossible d’apprendre sans rien faire. Je répondrai de la même manière, au risque de surprendre, aux deux dernières questions. En effet, dans les pédagogies les plus classiques, l’élève est incité à être attentif, écouter, prendre des notes, faire des exercices, réviser, restituer… Quel que soit le jugement qu’on porte sur cela, c’est bien d’activités qu’il s’agit. Je ne vois pas non plus comment on pourrait considérer qu’une pédagogie n’est pas « active », dans la mesure où toute pédagogie suppose la mise en œuvre, de la part de l’enseignant, d’un ensemble d’actions visant à susciter chez les élèves un ensemble d’activités. Je ne vois pas enfin comment on pourrait prôner de ne pas mettre les élèves en activité. Ces considérations m’amènent aux quelques propositions suivantes.

**Reconstruire les thèses en présence**

En fait, les oppositions ne se situent pas en termes de quantité d’activités, mais entre des formes différentes d’activités. Ainsi, dans le cas des modalités traditionnelles d’enseignement, l’élève doit effectuer ce qui lui est imposé, sans participer aux décisions, l’enseignant demeurant le seul maitre du savoir et du pouvoir dans sa classe. En ce sens, l’élève n’est pas passif, mais on peut considérer qu’il subit, qu’il est contraint d’agir. En revanche, dans le cas des pédagogies « différentes », la notion d’activités renvoie à des dispositifs et des pratiques au moyen desquels on essaie de donner aux élèves une maitrise sur leur existence scolaire, de les associer aux décisions et de les constituer comme acteurs, avec une marge d’autonomie et des projets personnels. Le maitre ne se veut ni tout sachant ni tout puissant. Il vise, au travers de mécanismes de « co-construction », à donner envie aux élèves de s’engager dans les activités.

Les oppositions ne se situent pas non plus entre possibilité ou impossibilité d’apprendre, mais entre des conceptions différentes des manières de susciter des apprentissages. On a, d’une part, une conception qui défend une école « sanctuarisée », avec des dispositifs formels, spécifiques à l’école, fortement guidés par le maitre, communs à tous, et une appropriation censée être désintéressée du savoir. Selon cette conception, des activités incessantes et un guidage insuffisant de la part du maitre nuiraient à la réflexion et à la construction des savoirs. On a, d’autre part, une conception qui défend une école « ouverte », des dispositifs diversifiés, possiblement construits avec ou par les élèves, permettant la coopération, prenant en compte des chemins différenciés, pensant l’articulation avec la vie extrascolaire, et portant l’accent sur la recherche des significations et des intérêts possibles pour chaque élève en relation avec sa vie présente et projetée. Dans cette conception, activités et construction des savoirs sont en interrelation et s’enrichissent mutuellement. Il convient encore de remarquer que cette conception intègre des modalités d’apprentissage diversifiées tels les apprentissages par immersion, « silencieux » ou par « frayage », pour reprendre les termes de Samuel Johsua [[2](https://www.changement-egalite.be/Faire-ou-ne-pas-faire-Telle-n-est#nb2)].

Reste la question de l’opacité des situations d’enseignement et d’apprentissages pour un certain nombre d’élèves. Cette question, fortement thématisée par certains sociologues, appelle quelques remarques. L’insistance portée, dans ce cadre, sur la présence d’implicites occulte le fait que tout discours, qu’il soit pédagogique ou non, est porteur d’implicites et qu’un discours sans implicites est impossible. Le problème ne réside donc pas dans leur évitement, mais dans leur gestion. En second lieu, le problème de l’opacité et des malentendus a été soulevé depuis longtemps déjà dans des travaux classiques en psychologie de l’éducation (voir Michel Brossard), en sociologie de l’éducation (voir Bourdieu et Passeron) ou en didactique (voir Jean-François Halté), mais à propos des formes traditionnelles d’enseignement. En outre, de manière surprenante, ceux qui adressent cette critique aux « innovateurs » font comme si la survenue d’incompréhensions et de malentendus était un phénomène anormal dans l’enseignement et limitent leur analyse (parfois fondée sur une étude de cas très ponctuelle) à la survenue du problème (et à la croyance en la possibilité d’empêcher sa survenue) sans prendre en compte la gestion ultérieure de ce problème par le maitre.

**Quelques propositions pour essayer de penser autrement**

Après avoir tenté de préciser les thèses en présence, je souhaite maintenant soumettre à la discussion quelques propositions.  
En premier lieu, il me paraît indispensable de sortir d’oppositions présentées comme irréductibles. Pour ce faire, il est intéressant de penser les pratiques comme des modalités pédagogiques possibles au sein d’un continuum entre deux pôles : à savoir et pour schématiser, la pédagogie magistrale-transmissive et les pédagogies « différentes [[3](https://www.changement-egalite.be/Faire-ou-ne-pas-faire-Telle-n-est#nb3)] ». Ces pôles actualisent des dimensions à la fois constitutives et en tension des pratiques pédagogiques : contrôle ou autonomie des élèves, compétition ou coopération, évaluation sommative ou évaluation formative… En d’autres termes, les pratiques n’existent pas sans l’une et sans l’autre de ces dimensions, quelles que soient les formes d’équilibre-déséquilibre entre elles. Par voie de conséquence, penser les modalités d’articulation de ces dimensions pourrait permettre de mieux rendre compte de la complexité des pratiques effectives qui ne sont quasiment jamais situées de manière absolue sur l’un ou l’autre pôle. Elles sont en général métissées dans la mesure où les enseignants les ajustent en fonction des élèves considérés, des moments du cursus et des disciplines. Cela éviterait aussi de confondre les échelles d’analyse des pratiques : la macro échèle des modes de travail pédagogique [[4](https://www.changement-egalite.be/Faire-ou-ne-pas-faire-Telle-n-est#nb4)] et la micro échèle des séances. Ainsi, des moments coopératifs peuvent exister au sein d’un mode de travail magistral transmissif, et des séances magistrales peuvent prendre place au sein d’un mode de travail en projet. Enfin, cela permettrait d’ouvrir la réflexion et la formation des enseignants à la palette des choix possibles au lieu de la restreindre en fonction d’aprioris.

Il me semble tout aussi important de ne pas opposer activités et apprentissages. D’ailleurs, comment apprendre en étant inactif ? La question réside plutôt dans la pertinence des activités ainsi que dans les moyens mis en œuvre pour permettre de construire les apprentissages au travers et à partir de ces activités, cela sans négliger le temps et les tâtonnements nécessaires aux processus d’acquisition. Dans cette perspective, le sens que les élèves accordent aux activités, leur engagement dans les tâches, la possibilité de poser des questions sur les problèmes qu’ils rencontrent, la construction progressive et collaborative de critères, les possibilités de coopération et d’entraide, l’institutionnalisation (en tant que construction de références communes) sont importants au vu de nombre de travaux. Il convient, de ce point de vue, de remarquer que c’est sans doute un des atouts des pédagogies « différentes », lorsqu’elles produisent des effets estimés positifs, de ne se priver d’aucun moyen pédagogique, via l’élaboration et l’articulation de dispositifs d’action, de dispositifs de réflexion sur ceux-ci et de dispositifs de structuration.

Ma dernière proposition consiste à se donner les moyens de la réflexion, au-delà des commentaires que je viens d’effectuer. En premier lieu, en lisant attentivement les partisans des thèses mentionnées et ce sur quoi porte leur étayage argumentatif [[5](https://www.changement-egalite.be/Faire-ou-ne-pas-faire-Telle-n-est#nb5)] : l’engagement des élèves et/ou le travail effectué et/ou le bien­être dans le travail et/ou les effets produits. De ce point de vue, je suis étonné de constater à quel point les assertions des uns et des autres, praticiens ou théoriciens, relèvent souvent de partis-pris peu fondés ou s’appuient sur des études de cas réduits à quelques moments de classe. En second lieu, en expérimentant soi-même et en analysant les effets produits, les intérêts et les limites, en fonction des élèves et du contexte considérés.

**À suivre…**

Je ne nourris aucune illusion quant à la possibilité d’une issue rapide et consensuelle de ce débat. Il me semble cependant important de dépasser des oppositions peu fructueuses, basées sur des convictions plus que sur des analyses fondées théoriquement et empiriquement. Je rejoindrais ainsi Philippe Perrenoud qui écrivait dans l’article précédemment cité : « L’attitude de recherche et de doute est plus importante que le respect d’une orthodoxie. » Effectivement, si on estime que l’enjeu essentiel réside dans l’instauration des conditions les plus propices pour que les élèves apprennent, autant se donner les moyens d’examiner et d’expérimenter cela sans s’enfermer dans des querelles de chapelle.

**notes:**

[[1](https://www.changement-egalite.be/Faire-ou-ne-pas-faire-Telle-n-est#nh1)] Voir Ph. Perrenoud : « Rendre l’élève actif… c’est vite dit », Migrants — Formation, n° 104, mars, 1996 et nombre d’écrits de Ph. Meirieu.

[[2](https://www.changement-egalite.be/Faire-ou-ne-pas-faire-Telle-n-est#nh2)] S. Johsua « L’enseignant comme directeur d’étude », Revue internationale d’éducation de Sèvres, n° 25, 2000.

[[3](https://www.changement-egalite.be/Faire-ou-ne-pas-faire-Telle-n-est#nh3)] Je ne prends pas en compte ici, ce qui est très discutable, la diversité des pédagogies différentes.

[[4](https://www.changement-egalite.be/Faire-ou-ne-pas-faire-Telle-n-est#nh4)] Je reprends cette expression à Marcel Lesne, dans son ouvrage : Travail pédagogique et formation des adultes : éléments d’analyse, PUF, 1977.

[[5](https://www.changement-egalite.be/Faire-ou-ne-pas-faire-Telle-n-est#nh5)] Ainsi que les indicateurs qu’ils utilisent.

**Prendre la main sur l'évaluation**

**Eveline CHARMEUX**

Ce titre, qui claque comme un cri de ralliement, n'est pas de moi — et je le regrette ! C'est celui du dernier numéro de la revue du GFEN, "Dialogue". En ces temps troubles de "pré-déconfinement", il rappelle, opportunément, la nécessité de retrouver un droit, constitutif du métier d'enseignant, dont ceux-ci sont spoliés depuis trop d'années.

Deux évidences s'imposent pour préparer l'école d'après :

1- Empêcher à tout prix que réapparaissent les évaluations-Blanquer, celles du primaire en priorité et les autres.  
2- Eclairer et préciser de façon nette et incontestable, la notion d'évaluation dans les apprentissages.  
  
Mais pour justifier la première évidence il faut avoir développé la seconde. La première raison, en effet, de voir disparaître ces évaluations officielles, c'est qu'elles reposent sur des ignorances graves de ce que signifie "évaluer des apprentissages"

**En matière d'éducation et d'apprentissage, qu'est-ce qu'une "évaluation" ?**   
  
L'abondante littérature sur ce sujet, apporte à cette question un nombre impressionnant de réponses savantes, aux adjectifs agaçants (diagnostique, formative, sommative, normative, critériée, etc.) qui découragent généra-lement ceux qui voudraient comprendre.

En fait, pour ce qui concerne l'école et les apprentissages, il n'en existe effectivement que deux, qui se différencient par leur rôle :

\* une évaluation qui clôt les apprentissages, en attestant de la présence des compétences indispensables à l'exercice d'une profession ou à l'entrée dans un nouveau cycle d'apprentissages ;  
\* une évaluation qui accompagne les apprentissages, pour en réguler les avancées.  
Précisons que "l'évaluation diagnostique", souvent présentée comme essentielle, est à rejeter : on n'a aucun "diagnostic" à faire sur les élèves, attendu que nous ne sommes ni médecins ni voyants ! On a, en revanche, à les accueillir tels qu'ils sont, à chercher à les comprendre, surtout en évitant l'arsenal prétentieux et inutile du "diagnostic".   
  
**Quel est donc le rôle de chacune des deux formes d'évaluation des apprentissages ?**  
  
**1- Celle qui clôt les apprentissages**, qu'on appelle "sommative " ou (ce qui est plus clair), "certificative", est à la fois indispensable (prendrait-on l'avion si le pilote s'était "auto-évalué" ?), et garante de la liberté républicaine. C'est en effet à l'instauration de la République, qu'on la doit : sous l'Ancien Régime, les charges étaient achetées : c'est la République qui a exigé que les compétences nécessaires à une profession soient attestées et certifiées, par des personnes extérieures à la formation, sans aucun lien avec les candidats, pour avoir à un maximum d'objectivité.

En 68, il a fallu rappeler cette évidence à tous ceux qui étourdiment hurlaient la nécessité d'abolir toute forme d'évaluation...   
Que les modalités de cette évaluation ne soient pas toujours à la hauteur de leur mission, force est de l'admettre : s'il est vrai que l'évaluation des chirurgiens, des pilotes d'avion, semble relativement bien conçue et rassurante, il n'en est pas de même pour celle des enseignants, par exemple ! Cherchez l'erreur !   
  
Quoi qu'il en soit, il reste évident que ce type d'évaluation n'a sa place que lorsque tout l'apprentissage est terminé. Problème : cette évidence est loin d'en être une pour pas mal de gens, parmi lesquels figure en bonne place l'équipe ministérielle, qui n'hésite pas à en mettre trois rien qu'au CP !   
Comment expliquer un tel contresens, commis en haut lieu, sur ce type d'évaluation ?  
La raison en est que ceux de cette équipe ont quelques lacunes sur les processus de l'apprentissage.   
Ils en sont encore à penser qu’apprendre serait entasser des savoirs dans un coin du cerveau, pour les garder au chaud en attendant d'en avoir besoin. Exactement comme un compte en banque, que l'on regarde grossir pour en vérifier le montant, tel le Père Goriot se réchauffant devant son tas d'or ...   
Et comme pour le compte en banque, il arrive que ce montant déçoive et inquiète, devant la couleur rouge apparue intempestivement dans les écritures.

Seulement voilà : il n'y a rien de commun entre les apprentissages et le compte en banque.   
\* D'abord, l'esprit humain ne stocke pas les connaissances : il s'en sert. Et quand il ne s'en sert plus, elles s'en vont ! Chacun en a la preuve dans sa propre expérience : trente ans après, que nous reste-t-il de tout ce que nous savions pour passer nos diplômes, et que nous n'avons plus utilisé depuis ? On répond, en général, que cela reviendrait vite en cas de besoin : je peux témoigner que c'est loin d'être vrai : seules des bribes honteuses reviennent... Les vrais savoirs, eux, sont partis !

\* Ensuite, ce n'est pas parce que l'enseignant vient de mettre dans ma tête des connaissances nouvelles, que je peux m'en servir et que je les ai acquises : il me faudra les rencontrer souvent et pendant longtemps avant qu'elles ne soient "à moi". Toute évaluation immédiate après une "leçon" est une sottise : on commence enfin à s'en apercevoir.

\* Enfin, tout le monde ne les intègre pas de la même manière, ni à la même vitesse, si bien que toute évaluation, toute vérification, effectuée dans la période d'apprentissages, a pour effet de casser le processus de ceux-ci : à ce moment-là les enfants n'en sont pas tous au même point, même s'ils ont eu les mêmes "leçons". En fait, chaque enfant en a pris ce qui pouvait s'accrocher à ses savoirs précédents, lesquels ne sont évidemment pas les mêmes, d'un enfant à l'autre et une évaluation ne peut être que traumatisante pour une bonne partie d'entre eux.   
  
**2- Mais comme il faut nécessairement savoir, par moments, où l'on en est durant cette période, longue**, d'apprentissages, on a besoin d'une autre sorte d'évaluation, celle qui accompagne ceux-ci, et qui porte **non sur les acquis,** mais sur **la manière dont ils ont été appris et vécus.**

Apprendre est chose douloureuse et difficile, dans la mesure où intégrer de nouveaux savoirs implique une transformation, et une destruction partielle de ce qu'on croyait jusque-là ; c'est pourquoi, le vécu des apprentissages doit être protégé, surveillé, dépourvu de tout stress, pour que le résultat soit celui qu'on attend.   
C'est le rôle de cette "évaluation formative", qui concerne la manière de mener l'apprentissage, et que seul l'enseignant est capable de mener. Elle ne peut être que "participative", menée AVEC les élèves, selon un schéma classique :

\* Un travail de réflexion en petits groupes sur un domaine d'apprentissage, à partir de questions simples (qu'a-t-on appris depuis la dernière fois ? Qu'est-ce qui vous a paru difficile ? Comment souhaitez-vous qu'on continue maintenant ? Etc.), accompagnées des documents nécessaires : le programme à avoir traité cette année dans cette discipline, avec ce qu'il en reste à apprendre, sans oublier les rapports des séances précédentes.  
\* une mise en commun à partir des rapports de chaque groupe, et des remarques de l'enseignant, pour déboucher sur des décisions collectivement adoptées, puis notées par le groupe secrétaire de la séance. Ce rapport écrit est alors envoyé aux parents, ainsi qu'à l'administration de l'établissement, école ou collège.  
Avec les petits, c'est l'enseignant qui note les propos des enfants et rédige le rapport.  
Aucun jugement, aucune note chiffrée, juste des informations précises sur le travail fourni et les résolutions pour la suite.

**Conclusion**  
  
Au terme de ces analyses, il apparaît clairement que les évaluations-Blanquer réunissent tout ce qu'il ne faut surtout pas faire durant la période des apprentissages, avec des enfants, notamment à l'âge de l'école primaire.   
Des évaluations certificatives au CP, recommencées trois fois dans l'année, est, non seulement un grossier contresens, une insulte au professionnalisme des enseignants, une activité inutile qui n'apporte aucune information à personne, en consommant bêtement un temps précieux, mais c'est aussi et surtout un acte de maltraitance enfantine absolument inadmissible.

Je pense, sincèrement, qu'il est urgent d'y réfléchir, de chercher ensemble, d'ici le déconfinement, des moyens de s'opposer à ce virus, sans doute encore pire que l'autre...

Oui, c'est aux collègues et aux pédagogues, de prendre la main sur l'évaluation...

1. Propos recueillis par Lilia Ben Hamouda - paru dans l’Expresso du Café Pédagogique du 24 avril 2020 sous le titre « L’école d’après : L’école a raté l’occasion de se renouveler ». [↑](#footnote-ref-1)
2. Sociologue (université de Genève), Jean Paul Payet a analysé les rapports entre l'école et les familles dans « École et familles. Une approche sociologique » (2017). [↑](#footnote-ref-2)
3. Lu sur l’Expresso du Café Pédagogique du 23.04.2020 - [TRACeS de ChanGements](https://www.changement-egalite.be/TRACeS-de-ChanGements) / [TRACeS 245 - Pédagogies actives - avril 2020](https://www.changement-egalite.be/TRACeS-245-Pedagogies-actives) [↑](#footnote-ref-3)
4. Après avoir enseigné dans le secondaire et en École Normale, **Yves Reuter** est devenu professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Lille 3 et a fondé l'équipe Théodile. Spécialiste de didactique du français, il est l'auteur de nombreux articles ou ouvrages sur l'enseignement et les apprentissages de l'écrit, de la lecture ou de l'écriture ainsi que sur les concepts des didactiques. Il travaille depuis près de trente ans sur la notion d'erreur. [↑](#footnote-ref-4)