

Revue
internationale
d'éducation de Sèvres

Revue internationale d'éducation de Sèvres

43 | décembre 2006
Que savent les élèves ?

Ce que savent les élèves

« L'insoutenable légèreté » de la réalité scolaire française contemporaine

What students know. "The unbearable lightness" of the contemporary reality in French schools

Lo que saben los alumnos : "La insoportable levedad" de la realidad escolar francesa contemporánea

Roger-François Gauthier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/222>

DOI : 10.4000/ries.222

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2006

Pagination : 67-76

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Roger-François Gauthier, « Ce que savent les élèves », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 43 | décembre 2006, mis en ligne le 23 juin 2011, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/222> ; DOI : 10.4000/ries.222

Ce que savent les élèves

*« L'insoutenable légèreté »
de la réalité scolaire française contemporaine*

Roger-François Gauthier

Le système éducatif français est en général décrit, avec quelque raison, comme l'un des plus centralisés au monde, cette centralisation étant directement liée au rôle symbolique que joue l'État, en France, en matière d'éducation. On pourrait donc s'attendre à trouver, dans un tel contexte, une situation privilégiée où l'institution scolaire, aux différents niveaux, exercerait un pilotage d'autant plus efficace que c'est elle qui fixe les objectifs des apprentissages des élèves et qui organise les différentes mesures de leurs performances, en cours de scolarité comme aux examens.

La réalité est pourtant assez éloignée de cet idéal, pour différents motifs qui ne feront pas ici l'objet d'analyses : on observera d'abord cette réalité du point de vue de la fixation des objectifs des apprentissages, en découvrant une situation sans doute moins claire et distincte qu'on l'attendrait au pays de Descartes, puis du point de vue de la connaissance qu'on peut avoir, aux différents niveaux, des acquis des élèves.

UNE PLURALITÉ DE RÉFÉRENCES INSUFFISAMMENT CONJUGUÉES

Qui découvre de l'intérieur les fonctionnements du système éducatif français constate l'importance réelle qu'y revêt une norme irremplaçable : les programmes d'enseignement. C'est la référence permanente de l'institution vis-à-vis des maîtres, par exemple, mais aussi des maîtres vis-à-vis des parents, des élèves, et même de l'institution (y compris pour faire parfois de ce respect religieux l'alibi de l'immobilisme) : tout le monde ou presque valorise leur caractère national, obligatoire, et souvent leur qualité pédagogique intrinsèque. Dans un paysage éducatif qui peine souvent à faire avancer les réformes dans d'autres domaines que les contenus, force est de constater que les décisions des responsables nationaux en matière de programmes sont en général suivies. Quand de nouveaux programmes sont publiés (selon une périodicité variable, mais de l'ordre du quinquennat), ils sont en général appliqués, dans l'ensemble, avec l'arsenal de la formation continue des professeurs et de la fabrication de nouveaux manuels qui se met en ordre de bataille en temps opportun¹.

1. On peut aussi rappeler que les programmes sont publics, souvent plus disponibles et lisibles aux familles qu'ils ne le furent, et que les manuels en reproduisent de plus en plus l'essentiel à destination des élèves.

Cette norme, détail qui n'est pas dépourvu de signification, est fixée par un texte du pouvoir exécutif pris, sous le nom d'« arrêté », par le ministre de l'éducation nationale, à la suite de procédures de concertation plus ou moins obligatoires et assez fluctuantes². Curieusement, l'intervention du législateur dans ce domaine n'est en général ni prévue par les textes ni admise en son principe³ par les acteurs.

Toutefois, malgré cette apparence de clarté, le jeu est beaucoup plus complexe si l'on s'intéresse de plus près aux normes qui définissent ce qu'apprennent ou non à l'école les élèves français, et ce pour plusieurs motifs.

Des « programmes » loin de faire système entre eux

Il est en effet caractéristique que ces « programmes » (des centaines de textes, en effet, si l'on croise le nombre des disciplines, de niveaux annuels ou de cycles et des types de formation où ces différents programmes sont censés s'insérer) sont conçus de façon éclatée entre plusieurs logiques :

- une logique d'abord verticale, qui est celle des différentes disciplines, ce qui signifie que le programme de sciences de la vie et de la Terre de cinquième (deuxième année de l'enseignement secondaire inférieur) est en effet parfaitement cohérent avec celui de sixième (l'année précédente dans le même ensemble) ou de quatrième ;

- une logique de corps d'enseignement, les programmes de l'enseignement primaire différant à cet égard de ceux du collège et du lycée, sans que transitions et ruptures soient explicitées ;

- une logique par cycle ou par année d'études, parfois baptisée « horizontale ».

Or c'est bien dès que se pose une question de préséance qu'émerge la question de la hiérarchie entre logiques concurrentes : un programme de sciences d'un niveau quelconque de l'école primaire est-il davantage un programme de l'école primaire (logique de corps) ou un programme de sciences (logique de discipline) ?

La question peut être évoquée en pratique : comment le collège considère-t-il les acquis de sciences de l'école ? Comme des prérequis ? Comme un terreau ? Comme une perte de temps ? Tout cela n'a rien d'assuré.

On peut poser aussi la question de savoir si à un niveau déterminé (l'entrée au collège par exemple), la logique d'une discipline (le projet de cette discipline au bout des quatre années de collège par exemple) prévaut ou non sur la préoccupation de la cohérence horizontale des différents programmes de sixième.

2. On trouvera un exposé éclairant de ces fluctuations de l'institution sur la question des procédures d'élaboration des programmes dans Raulin, D., *Les programmes scolaires, des disciplines souveraines au socle commun*, éd. RETZ, 2006.

3. Les acteurs prétendent paradoxalement que les programmes trouvent plus de protection contre les fluctuations politiques auprès de l'exécutif !

On ne peut qu'être frappé par la richesse et la diversité de facture des différents programmes, les notions de compétences ou de capacités, par exemple, n'étant pas utilisées dans le même sens d'un texte à l'autre.

Plus fondamentalement : les programmes de l'enseignement scolaire manquent à constituer un ensemble qui soit au clair sur sa référence ultime. Entre la référence scolaire de certains programmes (on apprend cela parce que c'est dans la tradition, dans l'héritage scolaire, et cette « fermeture » scolaire est en soi une valeur d'apprentissage), la référence scientifique de beaucoup d'autres (avec toutefois bien des incertitudes sur les choix opérés dans l'océan des connaissances disponibles et sur les transpositions didactiques en œuvre), et la référence utilitaire (on enseigne cela parce que ce sera utile à l'élève à proche ou moyenne échéance, dans sa vie personnelle comme professionnelle) de programmes qui ne sont pas seulement ceux tirés des référentiels de l'enseignement professionnel, l'impression qui domine est celle de choix qui n'ont pas vraiment été faits, ou qui ne l'ont pas été autrement qu'au cas par cas, et de façon aléatoire, en fonction de la chronologie des décisions.

D'où ce paradoxe, dans ce pays aux contenus « nationaux », en principe « arrêtés » (le mot a sa saveur) plus qu'« hérités » : une relative incompréhension, et même un mécontentement larvé, vis-à-vis des programmes scolaires, dans de nombreux milieux, mais aussi cette idée que les problématiques des contenus d'enseignement sont enfermées dans quelque boîte de Pandore qu'il serait bien imprudent d'ouvrir.

Des dérives autour de la norme

Au-delà de l'écriture et de la prescription de programmes dont on vient de repérer quelques facteurs d'ambiguïté, il est évident qu'une large incertitude vient du jeu entre ce qui est prescrit et ce qui est enseigné : la diversité des terrains éducatifs du pays, liée au creusement des inégalités dans la France contemporaine, a renforcé des différences sans doute anciennes entre ce qui est enseigné dans les différents établissements ou bien, au sein du même établissement, entre les différentes classes.

On doit donc reconnaître que ni la centralisation des programmes français, ni les « contrôles » qui s'exercent sur les activités scolaires (en France, les professeurs sont par exemple régulièrement « inspectés ») n'ont empêché des classes de lycées favorisés de traiter des sujets bien « au-delà » du programme officiel, pour faire par exemple prendre aux élèves « de l'avance » en vue d'orientations prestigieuses, ou symétriquement des classes de collèges à population en difficulté sociale et scolaire de rester bien « en deçà » des attendus des programmes. D'ailleurs, les programmes français ne disent pas toujours assez clairement dans quelle mesure ils sont un objectif d'enseignement (ce qui doit être couvert par les activités pédagogiques), une visée pour les apprentissages des meilleurs, ou l'objectif à atteindre par tous les élèves.

La difficulté vient de ce que ces phénomènes sont anciens, mais qu'ils n'ont pas été décrits avec l'attention nécessaire, et qu'en particulier il est très rare qu'on ait intégré aux refontes de programmes ce que révélaient les dérives du terrain.

On pourrait aussi rattacher à cette question de la mise en œuvre *in vivo* des prescriptions des programmes d'autres dérives, inspirées du jeu social : à la lettre, et c'est d'ailleurs un titre légitime de noblesse de l'enseignement français, les différents enseignements ont une légitimité égale, les arts plastiques n'ayant en théorie pas moins de dignité dans les conseils de classes comme dans les objectifs officiels que d'autres enseignements.

Mais on constate régulièrement que l'institution même, suivant en cela les aveuglements de l'opinion, hiérarchise régulièrement, de fait, et sans que cela ait été délibéré, les différentes disciplines, aussi bien dans les évaluations dites diagnostiques (on n'évalue souvent que le français et les mathématiques, avec l'argument pervers de la prédictibilité des résultats de ces disciplines), dans l'évaluation au quotidien des talents et des efforts des élèves ou dans les attendus des décisions d'orientation.

Le paradigme des études secondaires françaises est en théorie encyclopédique et libéral aux bons sens de ces termes : la réalité est souvent plus cruelle et prosaïque, s'organisant autour des disciplines et des filières où s'élaborent les hiérarchies sociales.

Des liens aléatoires

Une autre difficulté provient de la relative étanchéité, surprenante, entre la conception des programmes, censés fixer seuls les objectifs d'apprentissages, et la conception des examens : loin d'être neutres dans le jeu, en réalité, les examens, par leur structuration et la définition des épreuves qu'ils mettent en œuvre ont aussi une fonction importante de prescription des enseignements⁴.

Connaître ce qui est attendu des élèves aujourd'hui en France implique donc certes de lire les programmes, mais aussi de se renseigner sur les définitions et jurisprudences relatives aux examens.

Ce qui est gênant, ce n'est pas qu'il revienne aux examens de « modeler » pour partie les enseignements, mais ce fait que les programmes d'enseignement, même ceux qui correspondent aux années d'examens, ne font pas souvent le rapport entre le contenu du programme et l'évaluation aux épreuves, ni ne précisent les niveaux d'exigence à atteindre pour bénéficier de telle ou telle appréciation. On a là deux logiques qui ne se croisent pas toujours.

4. Les explications de cet écart entre programmes et examens sont diverses : tantôt l'institution a refusé l'innovation à un examen pour des motifs de coûts, tantôt on a modifié un programme sans oser toucher à des conservatismes pesant sur les examens, tantôt le programme n'a jamais été qu'un décor plus ou moins superflu autour de la préparation à un exercice du canon scolaire dont la légitimité est supérieure. En d'autres cas, comme avec la mise en place au lycée de ce qui a été appelé les « travaux personnels encadrés » en 2000, on a plutôt tenté de tirer par l'examen des modifications de la formation, en faisant place à un travail de recherche et de production de la part des élèves. Voir *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 29, Baconnet M. : « Les travaux personnels encadrés au lycée. Ambitions et modestie », 2002, pp. 47-51.

Notons qu'au cours des dernières années, il y a eu des tentatives de réduction de certains de ces écarts entre les deux types de normes : c'est ainsi que les compétences expérimentales en sciences sont désormais évaluées au baccalauréat, comme l'entendaient depuis longtemps les programmes, et que l'évaluation des compétences en langues vivantes telle qu'elle se met en place dans le cadre européen va aussi dans le sens d'une meilleure adéquation de l'évaluation aux objectifs des enseignements (rappelons que jusqu'ici l'oral n'est en général pas évalué en langues vivantes au baccalauréat!). Il reste toutefois beaucoup à faire : l'oral en tant que tel, par exemple, et cette fois-ci en français même, n'étant pas évalué à l'examen⁵, son apprentissage dans les classes est rare, malgré les programmes, sans qu'on sache toujours quelle poule pourrait pondre quel œuf pour que les choses changent.

L'impasse des programmes transversaux

Depuis longtemps, la facture académique des programmes disciplinaires des enseignements dans l'enseignement secondaire français a conduit les responsables à chercher à introduire autrement des préoccupations absentes des programmes disciplinaires traditionnels, ou qui semblaient nécessiter une prise en compte plus visible, transversale aux différentes disciplines. On désigne parfois ces enseignements sous le nom d'« éducations à... », en référence par exemple à l'éducation à la citoyenneté, à l'environnement, à la santé, à la sexualité ou au traitement de l'information. Il s'agit la plupart du temps de domaines qui supposent certes des connaissances qui peuvent être acquises dans un cadre disciplinaire, mais qui ne sauraient se réduire à des connaissances à acquérir ni viser seulement un investissement de type scolaire.

Sous différentes dénominations, ces domaines ont été formalisés depuis le milieu des années quatre-vingts, ce qui montre la persistance d'une préoccupation : force est de constater que ces « éducations à... », surtout au niveau du collège, ont créé un niveau supplémentaire de référence, qui aurait en principe dû transcender les programmes des disciplines, qui dans la réalité a souvent été minoré, voire ignoré ou traité de façon aléatoire selon les établissements, les professeurs et les années.

Le « socle commun de connaissances et de compétences »

On voit donc la complexité peu opérationnelle du paysage réel, entre des programmes faisant la loi mais assez hétérogènes dans leur lettre-même comme dans leur mise en œuvre territoriale, des normes concurrentes édictées

5. Voir le *Rapport d'audit sur l'organisation des examens de l'éducation nationale* : <http://www.performance-publique.gouv.fr/pdf/audit/Rapport-V1-Education-Examens-def.pdf>

par la réglementation des examens, et une impasse récurrente à faire émerger des enseignements dont la société souligne pourtant chaque jour à l'école le caractère essentiel : il n'est pas facile aux familles de s'y retrouver, et, de fait, ce jeu assez opaque pose le plus de difficultés aux enfants culturellement les plus ignorants d'un jeu scolaire qui ne s'enseigne pas.

Cet état des choses étant observé depuis longtemps, il est apparu qu'il était préjudiciable aux apprentissages des élèves les plus fragiles, et que le paysage de la prescription scolaire ne pouvait rester en l'état.

C'est dans ce cadre qu'une innovation est récemment intervenue, à partir de la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* du 23 avril 2005 : depuis qu'avait été créé le collège unique en 1975, la question de la fixation de ses objectifs d'apprentissages n'avait jamais été traitée. On faisait comme si les programmes en vigueur, moyennant un certain nombre d'aménagements, pouvaient continuer de s'appliquer, sans vraiment mesurer l'écart entre leurs prétentions et leur réalisation effective dans les classes, et au fond sans distinguer l'essentiel de ce qui pouvait être considéré comme plus accessoire. La loi de 2005 dispose que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». Elle a demandé au gouvernement d'arrêter une définition de ce socle commun, et, plus étonnant, au lieu de laisser s'opérer le jeu traditionnel des *lobbies*, elle a chargé une instance⁶ nouvelle, indépendante du pouvoir politique de proposer le contenu de ce socle. Ce « socle » a été fixé par l'arrêté du 12 juillet 2006.

La question est de savoir bien sûr dans quelle mesure cette innovation viendra ou non changer le cours des choses, mais on peut estimer que le risque n'est pas écarté de voir les différentes normes pédagogiques (programmes, objectifs de cycles, « repères annuels prioritaires », définitions d'épreuves aux examens, et maintenant « socle ») se superposer plutôt que se hiérarchiser, voire simplifier et unifier leurs prescriptions.

UNE PARADOXALE IGNORANCE

Le système éducatif français, s'agissant des prescriptions des enseignements et donc de ce qui est censé être appris, n'échappe pas à un certain nombre d'ambiguïtés voire de contradictions.

Les choses se clarifient-elles dès lors qu'on considère l'autre bout de la chaîne, c'est-à-dire ce que les élèves apprennent vraiment, ou du moins ce qu'on en sait ? Nous allons poser les questions à différents niveaux de mise en œuvre, pour tenter de cerner une réalité un peu complexe.

6. Le Haut-conseil de l'éducation.

Des lacunes significantes

Depuis les années quatre-vingts, l'éducation nationale s'est dotée en France d'un appareil d'évaluation de grande ampleur, dont la construction a été d'abord l'œuvre d'une direction du ministère (la DEP, direction « de l'évaluation et de la prospective », devenue en 2006 « de l'évaluation, de la prospective et de la performance »).

Par ailleurs, en ce qui concerne l'évaluation, l'éducation nationale bénéficie aussi en France de l'existence de corps d'inspection dans les académies, et de deux corps d'inspection générale au niveau national.

S'agissant de « ce que savent les élèves », toutefois, on peut faire un certain nombre de remarques.

La DEP a en effet développé un certain nombre d'outils, et notamment d'indicateurs mis à la disposition des établissements d'enseignement : si ces outils sont essentiellement des indicateurs de moyens, ils s'intéressent aussi à « ce que savent les élèves », en particulier pour calculer ce qui a été appelé la « valeur ajoutée » de l'établissement.

Or c'est là qu'une difficulté majeure a joué, qui n'a pas toujours été suffisamment cernée par les acteurs : il est n'est pas possible de tirer des renseignements objectifs sur les acquis des élèves, permettant notamment la comparaison, à partir des données qui existent, à la fois parce qu'il s'agit de notes chiffrées souvent globalisées, et non d'une mesure fine des compétences, mais aussi de notes attribuées dans l'idiosyncrasie de chaque relation pédagogique, sans protocole extérieur : les résultats par exemple de ce qui s'appelle le contrôle continu des élèves au collège ne sont pas comparables d'une classe et d'un établissement à l'autre. Ils ne renseignent pas sur ce que savent les élèves.

Faute de cette prise d'une information objective à la base, tous les calculs de valeur ajoutée, même les plus sophistiqués, ne paraissent pas véritablement convaincants.

Quant aux données relativement plus objectivées que sont les notes attribuées aux examens nationaux, le paradoxe est qu'elles sont jusqu'ici rarement disponibles et très peu exploitées par les pilotes comme par les enseignants, et qu'on a l'impression de se priver regrettamment de ce dont la centralisation du système devrait faire bénéficier les acteurs français de l'éducation !

S'agissant des pratiques d'inspection, on relève là aussi deux difficultés :
– s'il s'agit des inspections individuelles des maîtres, les situations sont assez variées, mais on peut dire que du protocole même de ces inspections (une heure en classe, une heure d'entretien, une réunion collective) découle ce fait que les acquis des élèves occupent une place seconde : « on se penche plus volontiers sur les conditions propices aux acquisitions sans se focaliser sur leurs connaissances et leurs compétences »⁷ ;

7. In Bardi, A.-M. et Gauthier, R.-F. et alii, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? Rapport d'inspection générale*, 2005, ftp: /trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/acquis_des_eleves.pdf

– s'il s'agit de l'évaluation des établissements, on retrouve les mêmes difficultés que mentionnées plus haut : « les questions centrales des acquisitions des élèves et de leurs résultats... ne sont pas traitées de façon centrale ni systématique, faute des éléments préalables d'analyse qui permettraient d'y arriver »⁸.

Angoisses scolaires et dictature de la moyenne

Une des principales questions est celle de savoir pourquoi, si le paysage de l'évaluation des acquis des élèves en France est à ce point déficient, le sujet n'est ni traité ni même souvent évoqué par les acteurs.

Sans prétendre répondre à cette question on peut observer que si la routine des notations fut un temps contestée, y compris dans les textes officiels (une circulaire de 1969, jamais abrogée, s'était par exemple prononcée contre la note chiffrée), on peut faire l'hypothèse que l'angoisse scolaire générée aussi bien par la massification du secondaire que par le contexte de chômage des jeunes a encouragé la focalisation sur les notes, c'est-à-dire sur un élément chiffré, au détriment de l'attention portée à ce que savent effectivement les élèves : plus que les notes prises en elles-mêmes, et qui sont produites dans les classes de façon industrielle, ce sont les moyennes calculées entre ces notes au sein d'une même discipline, puis entre les différentes disciplines, qui ont introduit leur véritable dictature.

De fait les résultats rendus aux familles à un rythme au moins trimestriel (dans le secondaire) adhèrent totalement à cette sacralisation de la note et de la moyenne, au point de produire des documents qui sont parfois à la limite du non-sens. Les parents, toutefois, à ce stade, ne sont pas demandeurs d'autre chose, ce qui ne manque pas d'interroger.

Les décisions d'orientation, les décisions de passage dans la classe supérieure, les décisions d'admission aux examens se prennent toutes à partir de ces moyennes. Or ces moyennes compensent entre eux les résultats de toutes les disciplines, aucune note éliminatoire relative à quelque connaissance ou compétence clé n'est prévue et cet horizon de la moyenne s'est substitué, pour beaucoup d'élèves, de parents, et hélas de conseils de classes et de responsables académiques, à l'attention portée aux apprentissages eux-mêmes !

Le risque existe qu'à la question « que savent les élèves ? » la réponse puisse devenir, dans le système français, et surtout hélas pour les élèves les moins favorisés socialement : « Qu'importe ! N'avez-vous pas vu les taux de passage dans la classe supérieure et ceux de succès aux examens ? »

8. In Gauthier, R.-F., Etienne, J. et alii, *L'évaluation des collèges et lycées en France, bilan critique et perspectives*, Rapport d'inspection générale, 2004, ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/eval_lyceecollege_2004.pdf

La question des acquis dans la longue durée

L'attention insuffisante portée aux acquisitions des élèves se marque aussi dans les rituels chronologiques de la scolarité : alors que, de six à seize ans devrait se construire la scolarité obligatoire de chacun, avec la continuité nécessaire, on constate que les acquis de chaque année scolaire, comme ses lacunes, passent aux oubliettes à chaque mois de juin. Le professeur de l'année $n+1$ sait très peu de choses des apprentissages de l'année n , et ne s'y intéresse guère : l'idée même de transmettre des documents individuels sur ce que savent les élèves, d'une année sur l'autre, de type portfolio ou autre, est reçue par les acteurs comme relevant du casier judiciaire, et, pour filer la même métaphore, chaque fin d'année scolaire proclame une amnistie pédagogique qui paraît tout de même bien irresponsable !

Quant aux acquis qui exigent la longue période pour se construire, comme l'apprentissage des valeurs ou la culture, il est évident qu'ils échappent facilement à un tel schéma. Enfin, chaque année scolaire étant un jeu fermé en un acte, on ne sera pas surpris que les acquis extérieurs à l'école ne soient guère pris en compte dans cette logique.

Vers une remise en cause du modèle ?

75

On peut se demander si l'irruption de la logique de socle commun va ou non remettre en cause la situation rapidement décrite car :

– elle n'est pas compatible avec la compensation généralisée des lacunes dans un domaine par des performances dans un autre : le règne de la moyenne ne peut que s'en trouver contesté ;

– elle promeut une logique où les élèves eux-mêmes sont appelés à faire leurs les objectifs des apprentissages, qui sont décrits à l'impératif plus qu'à l'optatif ;

– elle est une invitation faite à tous de privilégier la continuité des apprentissages de la scolarité obligatoire sur les tronçonnements des disciplines et des niveaux.



Les incertitudes actuelles du paysage de « ce que savent les élèves » en France interrogent tous les responsables et acteurs. Des choix délicats sont à faire.

Veut-on construire un véritable système, plus cohérent, des apprentissages ? C'est sans doute souhaitable, sans qu'il faille se cacher le risque qu'en « mettant au carré » ce paysage, en renouvelant métaphoriquement l'ancienne

décision de la République quand elle créa les départements, on n'en vienne parfois à négliger la saveur de certaines provinces, porteuses de transmissions peut-être irremplaçables.

Veut-on mesurer mieux les apprentissages? C'est sans doute désirable, mais cela implique une vraie prudence : comment, au motif qu'on veut des résultats, ne pas appauvrir les objectifs des apprentissages en ne prêtant attention qu'aux compétences les plus facilement évaluables? Comment ne pas oublier que l'objectif c'est toujours au bout du compte d'apprendre à penser?

Veut-on d'une école efficace? Qui désirerait autre chose, en effet? Mais comment construire cette recherche constante d'efficacité dans l'acquisition des savoirs sans sacraliser dès le plus jeune âge la compétition entre les individus et tous les rituels dont on sait à quel point, définitivement et coupablement, ils excluent?