

Carnets Rouges

Quels programmes pour une culture partagée ?

Interview :
Pierre Laurent

Les programmes scolaires,
un enjeu politique.

Comment former les enseignants
à une conception culturelle des apprentissages ?

Penser la culture technique
pour l'école obligatoire ?

Savoirs ou compétences :
De quelle étoffe tailler les programmes scolaires ?



Le réseau école du PCF a sa revue : Carnets rouges ! Chaque trimestre, des militants politiques ou associatifs, des syndicalistes, des chercheurs apporteront leurs analyses et leurs propositions sur des questions vives pour que l'éducation prenne toute sa place au coeur des débats de société. Dans l'échange et la contradiction, il s'agit de construire ensemble le projet d'une transformation progressiste de l'école, pour mettre l'éducation au service de l'émancipation individuelle et collective. Chaque trimestre : un dossier, l'interview d'un acteur de la vie politique et une rubrique "propositions de lectures".

Ce premier numéro s'inscrit dans l'actualité de la refondation de l'école et en particulier de la ré-écriture des programmes. La définition des contenus de programmes est un enjeu politique essentiel pour la démocratisation de l'accès aux savoirs. Les diverses contributions de la revue sont autant de propositions pour peser dans le débat loin de la morosité et de la résignation organisées. L'heure est à la mobilisation pour que le droit à l'éducation ne soit plus confisqué, que tous les enfants, quelle que soit leur origine, conquièrent les pouvoirs que donnent des savoirs vivants, construits dans la coopération, la convocation des capacités de chacun à réussir.

CHRISTINE PASSERIEUX

Sommaire

n° 01 / septembre 2014

M. Roussillon // Les programmes scolaires, un enjeu politique	3
H. Romian // Questionner la notion de culture commune de la maternelle au lycée	6
Jean-Pierre Kamincker // Sauvegarder l'unité du cognitif et de l'éducatif. Quelles conditions pour l'émancipation par le savoir ?	10
Bernard Rey // Savoirs ou compétences : De quelle étoffe tailler les programmes scolaires ?	12
Igor Martinache // SES : la lutte au programme	15
Denis Paget // Connaissances, compétences et culture commune en débat	17
Gérard Aschieri // Socle : continuité ou rupture ?	20
Yves Peuziat // Comment former les enseignants à une conception culturelle des apprentissages ?	22
Elisabeth Bautier // Et si les apprentissages langagiers scolaires permettaient à tous de s'approprier les savoirs scolaires et de comprendre le monde ?	24
Jean-Louis Martinand // Penser la culture technique pour l'école obligatoire ?	27
Annick Davis // Pour une culture partagée à l'école, sport pour les filles, lecture pour les garçons ?	30
Aline Robert // Les inégalités d'appropriation de la culture mathématique et ce qu'il semble important de transmettre pour réduire les écarts entre élèves	32
Sébastien Laborde // Segpa : emparons nous du débat	35
Christine Passerieux // Pour favoriser l'accrochage scolaire dès la maternelle	37
Gisèle Jean // Collectif Corpus	40
Interview // Pierre Laurent	43
Rubrique Propositions de lecture	45

Les carnets rouges : Marine Roussillon, responsable du Réseau Ecole du PCF. Christine Passerieux, rédactrice en chef

Rédacteurs : M. Roussillon, H. Romian, Jean-Pierre Kamincker, Bernard Rey, Igor Martinache, Denis Paget, Gérard Aschieri, Yves Peuziat, Elisabeth Bautier, Jean-Louis Martinand, Annick Davis, Aline Robert, Sébastien Laborde, Christine Passerieux, Gisèle Jean.

Conception/réalisation : **FAT4** www.fat4.fr
contact : yoann.boursau@fat4.fr

Les programmes scolaires, un enjeu politique.

Marine Roussillon

Est politique tout ce qui concerner la cité, c'est-à-dire la collectivité, l'espace du débat démocratique. Quoi de plus politique alors que ce que la collectivité transmet, par le biais d'une institution obligatoire, à l'ensemble des futurs citoyens ? Définir les contenus que l'école doit transmettre à tous, c'est aussi construire un projet pour l'école et pour la société. L'élaboration de programmes scolaires pose la question politique : quel avenir voulons-nous construire ensemble ?

page 1/3

L'enjeu idéologique et les usages politiques de l'école

L'enjeu le plus visible de la définition des programmes est un enjeu idéologique : dans la définition des contenus d'enseignement s'opèrent des choix qui renvoient à des partis-pris politiques. L'histoire est le terrain privilégié de ces choix : le temps consacré à l'enseignement de la Révolution française ou l'approche de l'histoire de l'Union soviétique sont autant d'objets de débats explicitement politiques. On retrouve le même type de débats à propos du programme de sciences économiques et sociales (quelle place accorder à Marx ? Faut-il enseigner le chômage ?...).

Le débat sur l'inscription des « conséquences positives de la colonisation » au programme d'histoire en est un bon exemple. Les échanges les plus médiatisés ont porté sur les valeurs que le politique en l'occurrence une assemblée nationale dominée par l'UMP voulait faire transmettre par l'école : l'école doit-elle valoriser la colonisation ou au contraire la condamner ? Gauche et droite se sont affrontées sur cette question au point de la faire apparaître comme relevant d'un choix idéologique subjectif, et non d'un savoir vérifiable. Le débat sur la dimension idéologique des programmes finit ainsi par donner l'impression qu'il existerait des savoirs de droite et des savoirs de gauche.

L'intervention d'historiens dans le débat a tenté d'en déplacer les enjeux. Le Comité de vigilance sur les usages politiques de l'histoire a voulu faire porter le débat sur ce qu'est un savoir : qui l'élabore et selon quelles procédures. Il a revendiqué l'existence d'un savoir historique indépendant du débat politique, élaboré non pas à l'Assemblée nationale mais dans d'autres institutions comme l'université, le CNRS, les revues internationales, etc. Il s'agissait d'affirmer qu'il existe

des savoirs, certes historiquement et socialement construits, mais indépendants des débats politiques et qui tiennent leur légitimité d'autres instances.

Le débat idéologique sur les programmes masque alors un autre conflit, autrement plus important : celui qui porte sur les relations entre le pouvoir politique et les espaces de production des connaissances. L'opération des députés UMP n'avait pas simplement pour but d'imposer une conception de la colonisation : elle tentait de mettre en œuvre un contrôle politique des savoirs et de leur élaboration et s'inscrivait dans un contexte de restructuration de la recherche française, visant à la rendre de plus en plus dépendante du pouvoir et des financeurs privés.

On le voit, entrer dans le débat en affirmant la nécessité pour l'école de condamner la colonisation, c'était entrer dans un piège : accepter de considérer que le pouvoir politique peut tenir un discours scientifique, dire ce qui est vrai et ce qui est faux d'un événement en lieu et place des savants. Les modalités d'élaboration des programmes sont donc un enjeu politique majeur : il s'agit de favoriser le débat démocratique tout en défendant l'existence d'un espace autonome, pluriel et libre d'élaboration des savoirs.

L'enjeu démocratique : culture scolaire et culture populaire

Autre lieu commun du débat politique sur les programmes : la question des inégalités. D'un côté, l'évolution de la société rend nécessaire l'appropriation par le plus grand

“ Les modalités d'élaboration des programmes sont donc un enjeu politique majeur : il s'agit de favoriser le débat démocratique tout en défendant l'existence d'un espace autonome, pluriel et libre d'élaboration des savoirs. ”

nombre de savoirs complexes. Les travailleurs de demain en auront besoin pour évoluer dans un monde marqué par la révolution informationnelle. Les citoyens doivent mobiliser une culture et des capacités de réflexion étendues pour prendre position dans les grands débats démocratiques auxquels nous sommes confrontés, comme la question du nucléaire et de la transition énergétique par exemple. Mais d'un autre côté, l'école ne peut pas tout enseigner : l'anglais, le langage informatique, la lecture, la natation, le respect de l'autre, le code de la route... Pire, elle échoue à transmettre à tous les contenus fixés par les programmes.

Le choix de ce qui est inclus dans les programmes scolaires et de ce qui en est exclu dessine des hiérarchies entre les pratiques et les savoirs et figure donc un ordre social. La place réduite de la culture technologique dans notre école confirme ainsi la place subalterne du travail dans la société. Au sein de chaque discipline, les programmes opèrent aussi des mises en ordre : l'élaboration d'un corpus de « classiques » construit et impose une définition de ce qui fait la valeur d'une œuvre (universalité ou inscription dans son époque ? respect des règles ou capacité à les transformer ?). Ces mises en ordre ont une incidence sur le caractère plus ou moins démocratique de l'école : elles définissent une culture scolaire plus ou moins proche de celle de tel ou tel groupe social. Cependant, il ne suffirait pas de remplacer la « culture bourgeoise » par une « culture populaire » (si tant est qu'elle existe) pour révolutionner l'école. Les enfants des classes populaires réussiraient peut-être mieux à l'école si on remplaçait Victor Hugo par les mangas, mais ils n'en seraient pas plus libres dans leur vie d'adulte. La démagogie qui consiste à servir aux enfants ce qui leur ressemble au nom de la démocratisation fait l'impasse sur ce que vise cette démocratisation : l'émancipation, c'est-à-dire la transformation de l'individu et de la société indissociablement.

Plutôt que la définition des contenus, c'est la relation entre le temps scolaire et les contenus à enseigner (c'est-à-dire la relation entre contenus et pratiques) qui fait la sélection ou la démocratisation. La définition des contenus par accumulation dans de longues listes, associée au refus de prolonger le temps d'enseignement (la durée de la scolarité obligatoire n'a pas changé depuis 1959) voire à la décision de le réduire (suppression d'une demi-journée de classe en primaire en 2008), produit un enseignement sélectif : l'école, dans l'incapacité de transmettre dans un

temps réduit tout ce qui est nécessaire pour réussir à l'école, délègue, le plus souvent implicitement, une partie de ces apprentissages aux familles. La démocratisation scolaire passe alors à la fois par un allongement du temps scolaire et par une redéfinition des contenus substituant à l'accumulation des listes l'approfondissement d'une culture cohérente.

Socle ou culture

Le débat entre partisans du « socle » et partisans de la « culture » est révélateur de ces enjeux. Face aux inégalités croissantes dans l'appropriation des savoirs, les partisans du socle affirment que l'école devrait se concentrer sur un corpus limité de compétences et de savoirs qualifiés de « fondamentaux » : lire, écrire, compter, cliquer... la liste est variable. Peu important en fait les frontières de cette liste. Ce qui compte ici est la reconduction de l'objectif de Jules Ferry : transmettre « ce qu'on ne saurait ignorer », définir un ensemble de savoirs et de compétences indispensables aux adultes de demain. Les partisans de l'approche culturelle, et parmi eux les communistes, font le pari d'une conception évolutive et vivante de ce qui est transmis et construit par l'école. Il s'agit non plus de définir un patrimoine à transmettre mais des pratiques de construction de la connaissance qui peuvent prendre pour support des objets et des disciplines divers. L'objectif n'est plus d'adapter l'école à la société et donc d'assurer la reproduction de cette société mais de favoriser les capacités d'action et d'invention de chacun, individuellement et collectivement, et donc d'ouvrir les voies de la transformation sociale.

Il importe de souligner que le débat n'oppose donc pas les partisans d'un minimum (smic culturel ou rmi éducatif) et ceux d'un maximum. Si les partisans du socle veulent limiter la liste des contenus fondamentaux, ceux de la culture veulent renoncer à la liste et privilégier l'approfondissement (et sa dimension critique) sur l'accumulation.

Le débat, ainsi posé, éclaire les controverses sur le « lycée unique ». Plusieurs forces de gauche, du PS à Ensemble, se prononcent pour la suppression des voies différenciées au lycée et la mise en place d'un tronc commun de « culture générale ». Il s'agit d'apporter une réponse au problème de la hiérarchisation des voies et de la dévalorisation

“ Il s'agit non plus de définir un patrimoine à transmettre mais des pratiques de construction de la connaissance qui peuvent prendre pour support des objets et des disciplines divers. ”

de la voie professionnelle. Cette réponse me semble cependant biaisée, dans la mesure où elle reproduit la logique d'accumulation qui est celle du socle : transmettre un patrimoine le plus vaste possible plutôt que de s'inscrire dans une logique d'approfondissement qui rend nécessaire la spécialisation : devenir spécialiste dans une culture technologique, scientifique, artistique ou sportive, c'est acquérir un haut niveau de maîtrise dans la construction et la critique de savoirs et de savoir-faire. De ce point de vue, l'expression « culture générale » est trompeuse : parce qu'elle est « générale » et donc pas approfondie, elle ne saurait être véritablement « culture », c'est-à-dire vivante, évolutive, ouverte à l'action.

L'enjeu de l'émancipation : ouvrir la possibilité d'une transformation individuelle et collective.

L'opposition entre socle et culture conduit ainsi à poser la question de la portée émancipatrice des contenus d'enseignement. Comment l'école peut-elle articuler la transmission d'un patrimoine et l'ouverture d'espaces de liberté et d'action rendant possible la transformation de l'individu et de la société, indissociablement ?

La polémique sur les programmes de français pour le lycée élaborés par le groupe technique disciplinaire présidé par Alain Viala et entrés en vigueur à la rentrée 2000 a mis explicitement en tension la transmission d'un patrimoine et la mise en action des élèves. L'introduction de l'écriture d'invention et de la notion de registre, la promotion d'une approche active du cours de français favorisant l'écriture des élèves, se sont heurtés à des réactions parfois très violentes accusant les nouveaux programmes de dévaloriser la tradition littéraire. Se sont opposées deux conceptions de l'enseignement des lettres, l'une insistant sur la transmission de valeurs et l'autre cherchant à désacraliser la littérature, à dévoiler les mécanismes de sa construction, pour libérer l'écriture des élèves, dans une relation que l'on pourrait qualifier de critique aux savoirs.

Plus récemment, la polémique sur l'enseignement de la notion de genre renvoie au même débat. Alors que la notion de genre est porteuse d'une approche critique des modèles familiaux et de leurs valeurs, les attaques contre l'enseignement du genre ont voulu renvoyer l'école à une mission de transmission (voire d'imposition) de valeurs. Ce dernier débat éclaire de manière inté-

ressante le rôle de la laïcité à l'école : une laïcité véritablement émancipatrice est une laïcité qui rend possible l'élaboration d'une approche rationnelle, savante et critique de toutes les valeurs. Dans ce cadre, la « charte de la laïcité » inventée par Vincent Peillon apparaît comme un contre-sens : loin de favoriser l'approche critique des valeurs, elle utilise l'école pour imposer la laïcité comme une valeur contre d'autres.

L'opposition entre transmission de valeurs et approche critique mise en jeu par ces débats est sans aucun doute caricaturale. Rien ne s'oppose à ce que l'école transmette un patrimoine tout en dévoilant les mécanismes de sa construction et en favorisant une approche critique relevant de la maîtrise. Cependant, elle révèle la question politique essentielle posée par l'élaboration des programmes et souvent occultée par le débat public : comment construire le commun nécessaire au débat démocratique tout en ouvrant la possibilité d'un dissensus et d'une conflictualité ? Comment articuler la conservation d'un patrimoine et la construction de ce qui permettra aux individus et à la société de se transformer ?

Dans cette perspective, la question du rôle politique de l'école : permettre aux adultes de demain de faire société et de décider ensemble quelle société ils font ne saurait se résoudre dans un cours d'éducation civique et morale. Qu'est-ce qu'un cours prônant l'engagement quand tous les autres cours valorisent une science et un art désengagés ? Qu'est-ce qu'un cours prônant le respect et le vivre ensemble quand tous les autres cours portent un regard méprisant sur la culture familiale et construisent l'exclusion ? C'est la définition même des contenus enseignés et des pratiques d'enseignement qui fonde la possibilité d'un en commun ou qui produit au contraire de l'exclusion.

“ comment construire le commun nécessaire au débat démocratique tout en ouvrant la possibilité d'un dissensus et d'une conflictualité ? ”

MARINE ROUSSILLON
membre du CEN du PCF
en charge des questions d'éducation

Questionner la notion de «culture commune» de la maternelle au lycée

Hélène Romian

Le terme de «culture commune» fait problème - tout comme «démocratie», «socialisme», et d'autres. Guère défini, il réfère à des conceptions de la fonction politique, culturelle, pédagogique de l'Ecole fondamentalement différentes. Il importe donc de questionner ces conceptions. Je ne pourrai ici que proposer quelques jalons pour la discussion.

page 1/4

1. Quel projet politique pour l'Ecole ?

Au-delà des déclarations d'intention consensuelles sur des objectifs de réussite scolaire pour les jeunes, sur la nécessité de former des individus épanouis, quels travailleurs, quels citoyens veut-on former, et pour quelle société ?

Comment parvenir à réduire les inégalités scolaires liées à l'origine sociale ? Peut-on en limiter les effets en instituant l'égalité des chances ? Ou bien pose-t-on le principe de l'éducabilité de tous et d'un nécessaire combat de justice sociale - où l'Ecole a sa place - contre les inégalités ? Quelle est la marge de liberté d'action des acteurs du système éducatif ?

S'agit-il dans le cadre d'une économie ultra libérale, de sélectionner l'élite des futurs «décideurs», sur fond de guerre économique mondiale, de recherche du profit maximal, et de (con)former à moindres frais de futurs salariés employables, flexibles, jetables, des consommateurs gobe-tout, des citoyens aux abonnés absentionnistes ? Une Ecole duelle, au service de l'Entreprise réifiée. Ou bien s'agit-il, dans le contexte actuel, mais dans la perspective d'une évolution vers une démocratie sociale, politique, d'une économie finalisée par les besoins de la population, de préparer tous les jeunes à une élévation prévisible du niveau d'exigence des situations sociales, des emplois, des qualifications dans des systèmes de production où la maîtrise des savoirs devient un facteur décisif de dynamisme, dans le cadre de coopérations solidaires et d'un développement durable des sociétés, des économies, de la connaissance ? D'où l'exigence d'une formation initiale de haut niveau pour tous répondant à une double finalité de personnalisation et de socialisation, selon l'expression de P. Langevin, où l'épa-

nouissement de la personne, du travailleur, du citoyen sont étroitement liés. Une Ecole démocratique dont la visée rejoindrait celle du Plan Langevin-Wallon de 1945 : élever le niveau culturel de l'ensemble de la population. Les réflexions qui suivent tendent à esquisser des perspectives en ce sens.

2. Quel projet culturel pour l'Ecole ?

Les finalités de l'Ecole s'expriment couramment en termes de «transmission des savoirs». Mais guère en termes de culture, et encore moins de culture pour tous. Ceci étant, le projet du Conseil supérieur des programmes publié en juillet 2014, affirme pour la première fois que la «culture commune doit devenir une référence centrale pour la nation, en ce qu'elle définit les finalités de l'éducation dans le monde contemporain et qu'elle a pour exigence que l'école tienne ses promesses pour tous les élèves».

2. 1. Quelles conceptions de la culture ? On peut distinguer deux pôles : culture classique (humanités) fondée sur les chefs d'oeuvre du patrimoine littéraire, artistique / cultures de groupes sociaux donnés, en référence à l'anthropologie, la sociologie, telles qu'elles se manifestent dans leurs activités et les «oeuvres» qu'elles produisent (savoirs, idéologie compris) et qui, exprimant l'identité de chaque groupe comme son appartenance à la condition humaine, donnent sens, valeur à leurs modes de vie, de travailler, de ressentir, de penser Quelle conception est la plus susceptible de faire sens pour nos élèves, de tisser du commun entre eux quelles que soient leurs

“ l'exigence d'une formation initiale de haut niveau pour tous répondant à une double finalité de personnalisation et de socialisation. ”

cultures d'origine ? Culture de l'élite pour tous et/ou mise en commun des cultures de tous ?

2. 2. Quelles implications d'une conception sociologique de la culture scolaire ?

• Une culture qui ne privilégie ou n'exclut rien a priori

Alors tout se vaut ? D'un point de vue éthique,, intellectuel ou esthétique, évidemment non. Et il importe de le donner à voir, à réfléchir aux élèves, ne serait-ce que pour exercer leur esprit critique. De les amener à comprendre par exemple comment telle publicité les manipule ou les informe, de quelles instances elle provient, et ce qu'elle dit de notre société. L'activité, l'«œuvre» la plus banale peut devenir objet de culture.

• Une culture qui considère les disciplines comme également fondamentales

L'idéologie culturelle dominante a longtemps refoulé les disciplines liées au corps, au «faire», à la production, aux savoirs d'expérience (EPS, enseignements artistiques, professionnels, technologiques ...) dans l'enfer des disciplines non fondamentales. Le projet du CSP ouvre une brèche dans la hiérarchie des disciplines en posant comme principe, dans la visée d'une culture commune, que chaque discipline devrait contribuer, selon ses modes propres, à l'ensemble des domaines de formation, et inversement.

• Une culture qui intègre les savoirs dans des cultures

Considérant qu'il importe non moins d'intégrer les informations dans des savoirs, penser la «mise en culture» des savoirs du point de vue de leur valeur, leur signification humaines, implique de les inscrire dans l'activité - physique, matérielle, intellectuelle, artistique ... - qui les produit, son contexte social, économique, intellectuel, psychologique..., ses finalités d'action et/ou de connaissance ; de les ouvrir sur leur potentiel de changements de la vie sur terre, de savoirs nouveaux. C'est par là les rendre plus proches, plus accessibles, leur donner chair et vie.

Quelles pourraient être, de ce point de vue, les dimensions possibles des objets scolaires de travail, observables, interprétables par les élèves et significatives de leur «densité» culturelle ? On peut envisager :

- l'enracinement des pratiques, des «œuvres» dans la culture de groupes humains donnés, identifiables dans leur identité singulière mais aussi leur part d'universalité

- les besoins, les problèmes d'ordre social et politique, économique, technique et scientifique, sportif et artistique ... auxquels elles répondent, auxquels elles ouvrent

- leurs conditions de production d'ordre matériel, socio-économique, technique, intellectuel ..., le travail et les «arts de faire» plus ou moins théorisés dont ils procèdent

- leur part de tradition et d'innovation, de création, d'invention

- leur apport potentiel à la personnalisation/ socialisation de chacun

- leur inscription dans l'évolution de la connaissance et des pratiques sociales, leur pouvoir de rupture avec l'ordre établi, la pensée unique du moment, leur apport au progrès - ou à la régression de l'humanité ; sachant que «science sans conscience n'est que ruine de l'âme», et que la connaissance est un combat contre tous les obscurantismes, les intégrismes.

“ L'activité, l'«œuvre» la plus banale peut devenir objet de culture.”

Mettre les savoirs scolaires «en culture» impliquerait donc, entre autres, d'inscrire les objets scolaires de travail, d'étude et les savoirs construits dans des problématiques historiques et géographiques, éthiques et citoyennes, mais aussi économiques et sociologiques, épistémologiques.

3. Quel projet d'enseignement/ apprentissage ?

Mettre les savoirs scolaires «en culture» impliquerait également de travailler leurs interférences, leurs relations possibles d'un point de vue humaniste, épistémologique.

3. 1. Vers une culture des cultures humaines

De nombreux jeunes rejettent la culture de l'Ecole. Faut-il donc l'adapter aux jeunes tels qu'ils sont, quitte à les enfermer un peu plus dans un ghetto ? Ou bien prendre leurs cultures propres en compte, les intégrer et les dépasser ? Ils se trouvent confrontés à des repères, des référents pluriels, voire conflictuels, entre leurs expériences de vie et celles que l'Ecole leur propose : des représentations négatives de la société et du travail, une culture

de l'immédiateté, du zapping, voire de la violence / une culture du vivre ensemble, du travail, de la prise de distance, de l'ouverture à autrui ... ; une culture de communauté plus ou moins restreinte (familiale, religieuse, philosophique, régionale, nationale, ethnique ...) / une culture voulue commune, laïque, nationale ... Comment s'y (re)trouver ?

Pour apprendre aux jeunes à vivre ensemble, à affronter une société conflictuelle, à agir collectivement pour la transformer, faut-il les «arracher» à leurs cultures propres, chercher à les «assimiler», les conformer à la culture des élites ? Ou faire construire - par tous - une culture des cultures humaines ? Les principes en seraient les suivants :

- partir des cultures des jeunes telles qu'ils les vivent, pour leur faire observer les pratiques de leurs environnements, les «œuvres» produites, leur faire expliciter les différences et les convergences entre cultures représentées en classe, les normes sociales et les codes sémiotiques, linguistiques en jeu ; c'est à la fois légitimer ces cultures comme objets de connaissance communs, contribuer à tisser des liens entre l'Ecole et leurs vies, à former leur esprit scientifique, leur esprit critique
- leur faire connaître, comprendre et analyser d'autres pratiques, d'autres «œuvres», leur faire construire des concepts intégrateurs d'une mise en relation des cultures, notamment le double concept de variation dans le temps, l'espace / d'universalité (relative) des cultures humaines ; ce serait contribuer à ouvrir leur horizon d'attente culturel, à fonder une mise en question éclairée de coutumes barbares, de la culture marchande mondialisée, des communautarismes, des intégrismes ...

Relativisme ? Une culture commune qui ouvre à la diversité / universalité des cultures - comme à la diversité / unité des formes du vivant. Si jugement de valeur il y a, encore faut-il pouvoir le faire étayer par des arguments rationnels. Une culture qui tisse des liens entre disciplines.

3. 2. Vers une culture des cultures disciplinaires

Quelle démarche d'enseignement/apprentissage est la plus compatible avec une visée de culture, la plus favorable au partage des savoirs par tous ? Comment faire apprendre aux élèves à construire des savoirs ouverts sur une culture, c'est-à-dire des ensembles de connais-

sances organisés, structurés, conceptualisés, évolutifs, à contre-courant de connaissances parcellisées qui dominent dans le flux des médias hors de toute problématique, de tout débat susceptibles d'en éclairer les tenants et aboutissants ? Par la transmission/rétention de savoirs abstraits pré-élaborés, figés une fois pour toutes ? Les propositions qui précèdent et qui suivent s'inspirent d'un modèle appropriatif d'enseignement/apprentissage en référence à une épistémologie constructiviste. Procédant de savoirs d'expérience, il les dépasse par l'élaboration progressive de savoirs opératoires et conceptuels d'ordre théorique,

Comment les élèves comprendraient-ils que l'abstraction est un détour pour agir et connaître de manière plus intelligente, plus efficiente ? Que les savoirs d'aujourd'hui, issus des savoirs du passé, seront approfondis, voire remis en question, vers des problématiques nouvelles, dans le futur ? Comment le comprendraient-ils s'ils n'en n'ont pas l'expérience sous des formes - selon leur niveau de «croissance» - de plus en plus explicites, de plus en plus problématisées, de plus en plus conceptualisées ?

Comment les élèves comprendraient-ils que les savoirs, la culture sont le produit d'un travail personnel et collectif sans une démarche en projet qui sollicite et renforce «en actes» et en «connaissance» leur maîtrise de modes de communication et de représentation diversifiés (dont le langage), d'outils matériels et conceptuels de plus en plus complexes, de relations sociales de plus en plus diversifiés, leurs capacités d'organisation, de coopération, d'engagement responsable, d'adaptation, de réactivité à l'imprévu, d'innovation, leurs compétences de traitement et d'usage critique de l'information, de problématisation ? Voir des compétences de recueil de données par enquête, observation, expérimentation, puis de traitement - informatisé et/ou qualitatif - de ces données impliquant et appelant des opérations de classement, catégorisation, mise en relation, généralisation, conceptualisation, théorisation, voire modélisation ... Une culture de l'intelligibilité qui n'est pas sans présenter des interférences avec la culture du sensible, de l'imaginaire comme mode de connaissance (mais aussi des spécificités). Le rapport aux sa-

“ Quelle démarche d'enseignement/apprentissage est la plus compatible avec une visée de culture, la plus favorable au partage des savoirs par tous ? ”

voirs construit par là unit la dynamique émotionnelle et l'intelligibilité rationnelle dans un processus de recherche qui, certes n'est pas de la recherche scientifique mais s'en inspire et peut y conduire plus tard.

Des savoirs qui vont se réinvestir dans d'autres projets qui poseront de nouveaux problèmes dont la résolution appellera une reformulation ou une remise en question des savoirs disponibles initialement, vers des savoirs nouveaux. Ainsi se construit la connaissance humaine.

Que conclure ?

Oui un projet d'Ecole visant une culture commune de haut niveau pour tous les jeunes peut paraître utopique dans le contexte socio-économique, politique, idéologique actuel. Mais sans perspectives, voire sans utopie, nous ne ferons jamais que rénover à la marge sans rien changer fondamentalement au fait que les inégalités scolaires perdurent, voire se creusent.

La réflexion collective, le débat sur ce qui est faisable dans le contexte actuel, le travail des mouvements pédagogiques sont nécessaires. La remise à flot, la refondation de la formation des acteurs de l'Education, la (re)création d'un Institut national de recherche en Education ne le sont pas moins. Formation et Recherche autonomes d'un point de vue institutionnel, indépendantes scientifiquement, fonctionnant en coopération selon des missions d'intérêt national avec des réseaux d'équipes universitaires à la fois décentralisées et coordonnées... et dotées des moyens nécessaires, pérennes. Un double levier institutionnel indispensable à une démocratisation effective du système éducatif.

Notes :

(1) Voir l'ouvrage collectif publié par l'Institut FSU, Romian H. dir. (2000) : *Pour une culture commune, de la maternelle à l'université*, Hachette Education

HÉLÈNE ROMIAN
chercheuse (retraîtée) à l'ex INRP

Sauvegarder l'unité du cognitif et de l'éducatif. Quelles conditions pour l'émancipation par le savoir ?

Jean Pierre Kaminker

Le Projet communiste pour l'École⁽¹⁾ est une œuvre à remettre sans cesse sur le métier, au gré du mouvement de la société, en contact avec la précieuse et minoritaire portion du milieu éducatif disposée comme nous à penser l'école dans une visée révolutionnaire. Je dis révolutionnaire, car il s'agit, tout en nous prononçant sur l'école telle qu'elle est, et sur les politiques scolaires que nous voyons passer sous le règne du capitalisme mondialisé, de savoir montrer ce qui nous guide : l'idée d'une société dans laquelle ce règne aura pris fin.

page 1/2

Dans cette optique voici deux réflexions à l'appui d'une seule et même opinion : le discours tenu aujourd'hui au nom du communisme devrait défendre, mieux qu'il ne fait, l'unité des deux fonctions de l'école : l'instruction et l'éducation.

Une unité dont l'affirmation, il est vrai, risquerait de nous valoir, dans une partie de la communauté éducative, quelques rebuffades. Il y a chez certains enseignants un fort sentiment d'appartenance disciplinaire, au nom duquel ils peuvent considérer que la transmission du savoir fait le tout de leur mission. Et il peut arriver aussi qu'une certaine sociologie de l'éducation (2) vienne conforter cette disposition spontanée. Mais d'autres nous loueront de ne pas reculer devant l'urgence éducative. L'aggravation du malaise scolaire rend celle-ci prégnante, dans le contexte d'une décivilisation, selon l'expression de Lucien Sève (3) que l'école engendre autant qu'elle la subit.

Une évidence à interroger : la vertu émancipatrice du savoir.

J'appelle ici cognitiviste l'orientation qui tend à minorer la fonction éducative de l'école, et j'en donne pour illustration ce qui s'est écrit récemment sur le Socle commun, en rapport avec la formation du citoyen. Dans les textes que j'ai à citer il s'agissait encore du Socle façon de Robien. Je reviendrai plus bas sur la cuvée 2014.

Selon cette orientation l'école du socle commun bride la démocratie en rétrécissant l'accès à des savoirs qui sont nécessaires au citoyen. Tovar et Becker (4) en interpellant

vertement la Fondation Terra Nova, amoureuse du Socle, appelaient de leurs vœux une école « ouverte à de nouveaux savoirs, visant l'intelligibilité du monde du XXI^{ème} siècle, dont nos enfants puissent maîtriser en citoyens avertis les grands enjeux ». J. Reichstadt évoquait de son côté (5) les « exigences du plein exercice de la démocratie impliquant que tous aient les moyens de penser la complexité des problèmes du sujet, du travailleur et du citoyen ». L'idée se rencontre dans ce que publie couramment notre Réseau. Marine Roussillon écrit par exemple (6) : « Nous nous battons pour que les citoyens prennent en main l'avenir de leur pays et de l'Europe », et elle ajoute que l'Europe comme nous la voulons, « oeuvrerait pour favoriser l'accès du plus grand nombre à des études longues et pour mettre les connaissances au cœur de la vie démocratique (p.4) ».

En somme la démocratie veut des citoyens éclairés ; ils le seront s'ils ont accès aux savoirs requis. Ce couple de propositions a l'éclat de l'évidence, mais il est à concilier avec certaines observations triviales, telles que celles-ci : (a) Les groupes dirigeants qui présentement prennent en main l'avenir organisent la dictature de la finance ; or leurs membres sont recrutés par la voie de l'excellence scolaire. Leurs savoirs, pour si nouveaux ou complexes qu'ils puissent être, n'ont pas fait d'eux des citoyens, à notre sens. (b) Historiquement, les actes collectifs les plus marquants accomplis en faveur de la démocratie ont incombé au mouvement ouvrier. Ils ont

Notes :

(1) *Projet communiste pour l'école – Pour une école de l'égalité, de la justice et de la réussite pour tous. Préface de Marie-Georges Buffet, 62 pages, sans date.*

(2) Nicolas Sembel : « République : c'est quand ça va mal que ça se voit », dans *l'Humanité*, 7.5.2014. Sembel met cette maxime au cœur de sa contribution : « Aux enseignants l'instruction, aux parents l'éducation »

(3) Lucien Sève : « Cause écologique et cause anthropologique », dans : *Aliénation et émancipation, La dispute*, 2012, p. 172 sq.

(4) J. Tovar et A. Becker : « Terra Nova, encore un effort si vous voulez devenir progressistes », dans *l'Humanité*, 28-30.3.2014

(5) Janine Reichstadt : « Pour une école commune sans sélection jusqu'à dix-sept ans », dans *l'Humanité*, 7-9.3.2014

mobilisé des masses de citoyens qu'il est difficile de caractériser en termes de niveau d'étude. (c) Historiquement toujours, mais statistiquement, si on considérait une population de diplômés, par exemple les enseignants du secondaire recrutés par concours, et si on trouvait qu'au fil des décennies récentes, à diplôme constant, il y a eu parmi eux recul des dispositions et des conduites favorables au développement de la citoyenneté, on aurait une raison de plus d'envisager avec circonspection la vertu émancipatrice du savoir.

Comment prendre en compte ces observations sans désavouer le savoir, en tant que préalable au plein exercice de la démocratie ? Il suffit de poser la citoyenneté comme un préalable à ce préalable. Pourvu qu'il y ait un citoyen, plus il aura fait d'études plus il sera éclairé, plus il sera capable de prendre en main l'avenir. Reste à s'entendre sur citoyenneté : de quelles dispositions et de quelles conduites peut-on dire qu'elles qualifient l'individu comme citoyen ? N'ayons pas peur de la question.

Dans notre polémique contre la doctrine des compétences, y a-t-il un volet manquant ?

On reste dans la même problématique, mais on l'élargit, si au lieu de s'en tenir à la citoyenneté, on considère dans son ampleur la fonction de l'école comme agence de socialisation. Ce terrain, qu'on peut appeler anthropologique, c'est celui que l'Etat occupe avec éclat depuis qu'il a imposé les compétences comme finalité de l'école obligatoire (décret de Robien, 11.7.2006). Face à cette innovation redoutable, il me semble que le discours de notre Réseau est resté en général tributaire de l'orientation cognitiviste visée ci-dessus. Nous avons surtout cherché à défendre le savoir, certifié par le diplôme, contre l'évaluation patronale de la personne ; et donc contre la doctrine mastrichienne. C'était nécessaire. Mais est-ce suffisant. ?

C'était nécessaire, et cela a été fait par le Réseau, assez constamment (7). A s'en tenir à des parutions récentes on a vu Marine Roussillon (op. cit. p. 4) faire utilement le lien entre la critique de la compétence et la défense des diplômes nationaux. Pierre Clément (8), exposant la généalogie de l'évaluation PISA, retrace l'entrée de la notion de compétence dans le discours de l'OCDE, et montre qu'elle a pour corollaire l'éloge de la flexibilité, et la promotion de l'entrepreneur dans un idéal pédagogique d'inspiration patronale.

Mais devons-nous nous contenter de repousser cette doctrine ministérielle et néolibérale ?

Devons-nous demeurer sur la réserve quant aux composants motivationnels, éthiques, sociaux et comportementaux de l'action pédagogique (vocabulaire de l'OCDE), autrement dit, dans un langage qui pourrait être le nôtre, devrions-nous nous déclarer plus hardiment sur les dispositions que l'école a le devoir de créer, non pas chez certains élèves mais chez tous ? (9).

Pour nous situer hardiment sur ce terrain vaudrait-il mieux continuer à récuser catégoriquement le terme de compétence, ou bien prendre acte qu'il est passé dans l'usage, et nous battre sur son contenu ? Je ne tranche pas, mais en tout état de cause la reformulation que vient de subir la doctrine des compétences est un encouragement à porter le débat sur le plan anthropologique. On sait que le Conseil supérieur des programmes (CSP) vient de donner le jour au nouveau Socle, rebaptisé par la loi Peillon Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Or le CSP loin d'amender le texte de 2006, en a carrément écrit un autre, montrant par là, pour le moins, que sur les finalités le débat reste ouvert. Et ce n'est pas tout, car parmi beaucoup de nouveautés, qui restent à apprécier dans le détail, il faut noter la place accordée à la coopération dans la formation de la personne (p. 9, 10, 12, 14). C'est dans l'ordre, puisque la loi de 2013 avait pris les devants par son article 2, qui introduisait la coopération dans le code de l'éducation. Mais il faut noter l'insistance sur le terme, d'autant qu'il était introuvable dans le décret de 2006. Comment l'école doit-elle s'y prendre, sous le règne de la concurrence libre et non faussée, pour former des dispositions propres à faire prévaloir en toute circonstance la coopération sur la concurrence ? Compétence ou pas, nous sommes plus fondés que jamais à poser publiquement la question.

“ Reste à s'entendre sur citoyenneté : de quelles dispositions et de quelles conduites peut-on dire qu'elles qualifient l'individu comme citoyen ? ”

Notes :

(6) Marine Roussillon : « L'Europe de la connaissance. Les politiques de recherche et de formation en Europe au cœur de la lutte des classes » dans *La Lettre du réseau*, n° 64, fév. 2014 (Voir de la même un article d'inspiration voisine : « Mettre les savoirs au service de l'émancipation », dans *La Revue du Projet*, n° 36, avril 2014, p. 26-27.

(7) Voir notamment, dans la *Lettre*, de déc. 2011 : P. Pierre : « Quand l'approche par les compétences détourne les élèves d'une appropriation émancipatrice des savoirs »

(8) Pierre Clément : « PISA : les fondements politiques d'un outil technique de dépolitisation de la question scolaire », dans *La Lettre du réseau*, n° 64, fév. 2014.

(9) Exemple de disposition : l'envie d'apprendre. Ch. Passerieux (*Lettre du Réseau*, n° 49, sept. 2011, p.5) montre la défaillance de la Maternelle à cet égard ; et fait grief aux programmes de 2008 de dissocier savoirs et valeurs. C'est précisément ce grief auquel nous ne devons pas prêter le flanc.

JEAN PIERRE KAMINKER
linguiste,

Maître de conférence honoraire
Université de Perpignan et IUFM.

Savoirs ou compétences : De quelle étoffe tailler les programmes scolaires ?

Bernard Rey

Ancien professeur du secondaire et ancien formateur en IUFM,
professeur à l'Université de Bruxelles.

L'apparition des « compétences » dans le monde scolaire suscite, on le sait, bien des inquiétudes. Inquiétudes légitimes, si leur présence signifie que l'école a désormais pour but principal d'entraîner les élèves à quelques savoir-faire, juste ce qui est indispensable pour se débrouiller dans la vie et pour devenir « employable ».

page 1/3

A l'opposé, la présence des « savoirs », dans les programmes scolaires, semble garantir que l'école a une ambition plus haute, celle de rendre chaque jeune capable de comprendre le monde qui l'entoure et d'en avoir une saisie intelligente et critique. Bref, entre « compétences » et « savoirs », il faudrait choisir et le choix des compétences correspondrait à une réduction inacceptable de la visée formatrice de l'école.

Mais la notion de compétence est-elle irrémédiablement attachée à une visée utilitariste des apprentissages scolaires ? Le mot « compétence » n'est pas, en lui-même, porteur de maléfice. C'est un mot ordinaire de la langue française qui renvoie à l'idée de savoir accomplir un type de tâche ou, plus précisément, d'avoir la capacité et le droit de juger de ce qu'il est opportun de faire dans une situation donnée (comme lorsqu'on parle de la « compétence » d'un tribunal). Or les apprentissages scolaires se sont de longue date (bien avant qu'on ne commence à parler de « compétences ») organisés autour de « tâches » à accomplir : lire des textes, les comprendre, analyser des documents, résoudre des problèmes, écrire des textes, élaborer des hypothèses, chercher à les valider, observer des phénomènes pour répondre à des questions, sélectionner et organiser entre elles des informations, élaborer des raisonnements, argumenter, etc. Il s'agit bien là de compétences, puisque en chacune il convient d'accomplir une tâche, d'utiliser pour cela une démarche spécifique, mais aussi de tenir compte à chaque fois du caractère original de la situation (car c'est à chaque fois un texte nouveau qu'il s'agit de lire ou d'écrire, un problème nouveau qu'il s'agit de résoudre, etc.) En cela, ces tâches se distinguent claire-

ment de l'accomplissement d'opérations mécaniques et automatisables, comme peuvent l'être le fait de déchiffrer une phrase, le fait d'effectuer une multiplication, d'accorder le verbe avec le sujet, de réciter une définition, etc., lesquels ne sont que des savoir-faire et ne méritent pas l'appellation de compétence.

Mais pourquoi inscrire dans les programmes, sous le nom de compétences, ces tâches alors qu'elles font déjà partie des traditions scolaires les plus solidement établies ? L'intérêt que nous y voyons, pour notre part, est de rappeler à chaque enseignant, par une inscription dans les programmes, que non seulement il doit faire pratiquer ces activités, mais qu'il doit aussi faire connaître systématiquement aux élèves la manière de les accomplir. Car enseigner des mathématiques sans se préoccuper de la manière dont les élèves vont les utiliser pour résoudre des problèmes, enseigner des faits historiques sans s'occuper de la manière dont ils vont pouvoir en faire la synthèse, enseigner de la grammaire ou de la littérature sans s'occuper de la manière dont ils vont investir ces connaissances dans l'écriture et la lecture de textes, etc., c'est très clairement fabriquer de l'inégalité scolaire.

“ enseigner de la grammaire ou de la littérature sans s'occuper de la manière dont ils vont investir ces connaissances dans l'écriture et la lecture de textes, etc., c'est très clairement fabriquer de l'inégalité scolaire. ”

Ces compétences, en effet, ne vont pas de soi. On sous-estime souvent, par exemple, le saut qualitatif qu'il y a à passer de l'usage du langage dans la vie courante à son usage dans

l'écriture d'un texte. Alors qu'une phrase prononcée oralement dans le quotidien prend son sens de la situation commune vécue par les interlocuteurs, une phrase appartenant à un texte ne tire son sens que de ses relations avec les autres phrases du même texte. L'auteur, s'il veut être compris, doit construire ces relations et le lecteur à son tour, s'il veut comprendre, doit les reconstruire. Alors que dans l'interaction langagière du quotidien, on s'adresse à un interlocuteur identifié au sein d'un environnement commun, au contraire écrire un texte exige de s'adresser à un interlocuteur non seulement absent, mais indéterminé et potentiellement universel. Certains élèves arrivent à l'école en ayant vu de longue date pratiquer dans leur famille ce second usage du langage. D'autres arrivent à l'école sans en avoir aucunement l'expérience. Ne pas faire acquérir systématiquement en classe cette compétence textuelle, c'est laisser s'établir des inégalités de performances scolaires qui reconduisent, dans bien des cas, des inégalités sociales.

Or la notion de compétence, ainsi entendue, n'est peut-être pas étrangère à ce qu'il y a de plus profond dans les savoirs. Ce mot de « savoir » est, lui-même, très polysémique. Je peux « savoir » que Rome est la capitale de l'Italie ou « savoir » qu'il y a des chromosomes dans le noyau des cellules. Mais, pris isolément, ces savoirs ne sont que des informations. Ils n'ouvrent aucunement sur une intelligibilité du monde. Tout au plus, peuvent-ils dans certains cas avoir une utilité pratique (savoir que Rome est la capitale peut me servir si je dois voyager en Italie).

Ils n'offriront un éclairage du monde qu'à celui qui sera capable de les mettre en rapport avec d'autres énoncés pour constituer un système explicatif de type textuel. Ainsi l'existence de chromosomes prend sens dès lors qu'on le met en rapport avec la théorie cellulaire, avec le fait que tous les êtres vivants sont constitués de cellules et que le vivant peut se ramener à des phénomènes physico-chimiques. Elle prend sens également lorsqu'on sait le rôle que jouent les chromosomes dans la reproduction sexuée et dans le caractère original de chaque être vivant et qu'on comprend alors en quoi leur existence entre dans la compréhension de l'évolution des espèces, etc. De même le fait que Rome soit la capitale de l'Italie devient un

fait significatif si je suis capable de le mettre en rapport avec les problèmes politiques qui, au 19^{ème} siècle, ont marqué l'unification de ce pays, ou encore avec sa structure économique-politique actuelle et les forces centrifuges qui l'habitent. Les savoirs ne deviennent éclairants que lorsqu'ils sont associés à des compétences qui leur sont spécifiques et qui les constituent en textes explicatifs.

Ainsi un savoir digne de ce nom n'est jamais constitué d'énoncés juxtaposés, si exacts et précis soient-ils. Il faut en plus que le sujet qui les reçoit soit capable de reconstruire les liens qui les unissent et qui en font un système explicatif de la réalité. Il s'agit bien là d'une compétence et, sans elle, le savoir n'est qu'une liste de données informatives dénuée de sens. Malheureusement, c'est bien sous cette dernière forme que certains élèves appréhendent les savoirs scolaires, et on voit dès lors tout l'enjeu qu'il y a à les entraîner à cette compétence d'organisation rationnelle.

Mais ce n'est pas tout. Car les savoirs scolaires, envisagés comme explication rationnelle de la réalité, risqueraient d'être reçus par les élèves comme des dogmes si on ne les initiait pas à la démarche qui permet de les construire. Les explications ne tombent pas du ciel. Elles n'émergent pas non plus de l'observation passive de la réalité. Celle-ci doit être interrogée et l'observation n'est scientifiquement féconde que si elle est outillée par des questions. D'où l'importance de présenter les savoirs à partir des problèmes auxquels ils tentent de répondre.

C'est là toute la force problématisante des savoirs. Elle consiste non seulement à constater comment est la réalité, mais aussi à se demander pourquoi elle est ainsi. Ce qui caractérise la pensée scientifique, aussi bien dans les sciences de la nature que dans les sciences humaines et sociales, c'est cette capacité à poser des problèmes. Durant des millénaires, les humains ont pu observer que les objets tombent lorsqu'ils sont privés de support. Une

“ Car les savoirs scolaires, envisagés comme explication rationnelle de la réalité, risqueraient d'être reçus par les élèves comme des dogmes si on ne les initiait pas à la démarche qui permet de les construire. ”

telle observation n'a aucun intérêt scientifique. C'est seulement en se demandant pourquoi ils tombent qu'on entre dans la dynamique problématisante qui caractérise le savoir. Il s'agit de refuser la contingence, la tyrannie du fait brut, du « c'est comme ça ». Pareille attitude implique de sortir de l'acceptation passive de la réalité telle qu'elle est. On voit facilement tout l'intérêt éducatif qu'il y a à initier les élèves à une telle attitude.

Ainsi perçus, les savoirs scolaires ne sont plus des listes d'énoncés vrais, mais des pratiques impliquant des tâches et des compétences à les accomplir. Ce qu'il y a de plus formateur dans ces savoirs, ce ne sont pas les résultats de la démarche scientifique, mais la démarche elle-même, c'est-à-dire un certain nombre de compétences. Incrire celles-ci dans les programmes, c'est rappeler à tous la mission de l'école à cet égard. L'école n'a pas, aujourd'hui, le monopole de la diffusion des résultats de la science ; elle est bien moins efficace, de ce point de vue, que d'autres organes de diffusion. Mais le point sur lequel elle est irremplaçable, c'est justement de former les élèves à ces compétences qui consistent à savoir s'interroger, poser un problème, élaborer des hypothèses, tenter de les valider, distinguer une croyance d'un savoir, remettre en cause son opinion, etc.

“ Lorsque compétence et savoir divergent, c'est qu'on a effacé le pouvoir critique du savoir en le réduisant à n'être plus qu'une juxtaposition d'informations ; ou bien c'est qu'on a réduit la compétence à n'être que l'adaptation à moindre frais à la situation immédiate. ”

Il y a donc une complémentarité profonde entre compétences et savoirs. Si on prend en compte ce par quoi tout savoir procède d'une réinterrogation critique de l'expérience immédiate, alors il n'y a pas de savoir au sens fort sans compétence. Et inversement, il n'y a pas de compétence véritable sans un mouvement de réinterprétation savante des situations auxquelles on est confronté. Lorsque compétence et savoir divergent, c'est qu'on a effacé le pouvoir critique du savoir en le réduisant à n'être plus qu'une juxtaposition d'informations ; ou bien c'est qu'on a réduit la compétence à n'être que l'adaptation à moindre frais à la situation immédiate.

BERNARD REY

**Ancien professeur du secondaire et
ancien formateur en IUFM,
professeur à l'Université de
Bruxelles.**

SES : la lutte au programme

Igor Martinache co-secrétaire général de l'APSES

Comme pour les autres disciplines, les programmes de sciences économiques et sociales (SES) pour les trois niveaux du lycée général ont été profondément rénovés dans le cadre de la « réforme » du lycée initiée sous la précédente majorité à partir de 2010. Cette procédure décisive, tant d'un point de vue pédagogique que politique, a pourtant été menée dans la précipitation la plus caricaturale.

page 1/2

Et pourtant l'enjeu était de taille puisque c'est rien moins que l'identité des SES que les rédacteurs de ces nouveaux programmes ont décidé de jeter aux oubliettes. Introduites en 1967 avec l'objectif explicite d'« ouvrir l'école sur la société », les SES s'appuyaient sur une pédagogie particulière consistant à partir des représentations des élèves concernant le monde économique et social dans lequel ils étaient immergés en mobilisant les travaux de chercheur-e-s issu-e-s des diverses sciences humaines pour leur permettre d'acquérir un certain recul critique à leur égard.

En d'autres termes, il s'agissait de privilégier une entrée par des objets relativement familiers, constitués de questions socialement vives comme le chômage, la croissance ou la famille par exemple, pour en questionner les différentes dimensions historiques, économiques, sociologiques, anthropologiques ou politiques-, plutôt que de reprendre les découpages disciplinaires institutionnalisés dans la sphère académique, et de mettre en œuvre des méthodes pédagogiques visant à mettre autant que faire se peut les élèves en activité (cours dialogué, travail sur documents, réalisation d'enquêtes, etc.), en rompant avec le cours magistral traditionnel. Or, dans le souci d'afficher une certaine légitimité « scientifique », les nouveaux programmes viennent non seulement entériner les découpages en vigueur à l'université, entraînant un appauvrissement des différentes explications d'une même réalité économique et sociale, mais ils euphémisent également les controverses qui traversent chacune de ces disciplines au profit des approches dominantes et au détriment des courants hétérodoxes. De même, une conception verticale de l'apprentissage est elle-même désormais privilégiée, demandant aux élèves d'ingurgiter un nombre

impressionnant de notions et de chapitres dans un temps qui a lui-même été réduit. C'étaient ainsi pas moins de 183 notions que les élèves de terminale ES devaient assimiler dans la version initiale avec un horaire hebdomadaire passé de 6 à 5 heures, avant que le ministère ne consente à accorder quelques allègements devant la contestation émanant des enseignant-e-s, mais aussi des élèves et de leurs parents.

Pour comprendre comment une telle (r)évolution a été possible, il est essentiel de se pencher sur les conditions dans lesquelles les programmes sont fabriqués. Traditionnellement, le ministère met en place un groupe d'« experts » d'une dizaine de membres, composé de membres de l'inspection, d'enseignants-chercheurs (en économie, sociologie et science politique) et d'enseignant-e-s de SES dans le second degré. Des nominations effectuées de manière purement discrétionnaire, qui mettent en question la représentativité de ces derniers, qu'il s'agisse des universitaires par rapport à leurs disciplines respectives, et surtout des enseignants de lycée vis-à-vis de leurs collègues.

Pour la classe de seconde, le travail dudit groupe a fait l'objet d'une réécriture directe de la part du cabinet du Ministre Chatel conduisant un de ses membres, le sociologue François Dubet à démissionner publiquement. Un Cabinet ministériel très en lien avec une certaine frange du patronat qui a en effet de longue date déclaré sa volonté de remettre au pas l'enseignement des SES, afin de lui faire véhiculer une image positive de « l'entreprise » et de « l'économie de marché ». Une fois ces nouveaux programmes rédigés, il était prévu qu'ils soient mis en œuvre dès la rentrée suivante (2010 pour la classe de 2nde,

2011 pour la 1ère et 2012 pour la terminale) sans qu'aucun motif ne justifie une telle précipitation. Une consultation a certes été organisée via Internet sur le site « Eduscol » en direction de la communauté éducative, mais peu de modifications substantielles n'ayant été apportées suite aux nombreux avis exprimés, on peut supposer que celle-ci a surtout servi à « calmer le jobard », pour reprendre l'expression d'Erving Goffman. Aucune autre procédure de consultation, ni d'évaluation à posteriori de la mise en œuvre quelconque n'a ainsi été prévue malgré l'enjeu. Devant cette carence, l'Association des Professeurs de SES (APSES) a elle-même organisé plusieurs enquêtes à l'encontre des enseignant-e-s, adhérents ou non, dont sont ressortis des constats assez alarmants non seulement sur l'impossibilité de mettre en œuvre des programmes trop chargés et trop complexes, mais aussi sur la souffrance professionnelle qui en découlait.

Un autre mode de protestation « actif » mis en œuvre par l'association pour montrer qu'un autre mode d'élaboration des programmes était possible a consisté à concevoir un programme « de contournement » pour la classe de première. Il s'agissait notamment de faire valoir l'expertise pédagogique des enseignant-e-s du secondaire en recomposant celui-ci pour le rendre plus digeste aux élèves et en s'affranchissant des cloisonnements disciplinaires académiques imposés contre l'avis majoritaire de la profession. La méthode aussi était essentielle puisque ce programme de contournement a été élaboré collectivement au cours de notre assemblée générale nationale de juin 2012 et a fait l'objet de nombreuses discussions en amont et en aval sur la liste électronique regroupant tou-te-s les membres de l'association, a été approuvé publiquement par de nombreuses associations disciplinaires d'enseignants du supérieur en économie, sociologie ou science politique, afin de montrer là encore qu'un programme pouvait et gagnait - à s'élaborer de manière plus ouverte. Enfin, pour accompagner la mise en œuvre concrète de ce programme, nous avons élaboré, là encore collectivement, un manuel dédié à celui-ci, baptisé « SESâme » et librement accessible en ligne (sesame.apses.org).

Là aussi la méthode était en soi signifiante : de petits groupes ont été constitués parmi les adhérent-e-s sur la base du volontariat, avec d'un côté des rédacteurs et de l'autre des relecteurs. Par ailleurs, pour chaque cha-

pitre, nous avons également fait appel à des chercheur-e-s spécialisés dans les champs concernés pour relire chacune des séquences garantir la pertinence « scientifique » de nos séquences. Enfin, pour montrer le pluralisme et les débats qui traversent nos disciplines, nous avons également réalisé de nombreux entretiens croisés auprès de chercheur-e-s de divers horizons sur un certain nombre de questions faisant particulièrement débat.

Ce travail a eu un certain écho médiatique, et surtout parmi les collègues, appelés du reste à se prononcer sur les séquences réalisées afin de les améliorer. Cette expérience -toujours en cours!- montre qu'il est possible et nécessaire de confectionner les programmes d'une manière plus ouverte, collective et en prenant le temps nécessaire, faute de quoi ce sont bien les élèves qui feront encore en premier lieu les frais de cette inconséquence très « politique ». L'installation récente d'un Conseil Supérieur des Programmes va ainsi dans le bon sens. Mais il y a urgence à ce que la ministre le saisisse pour qu'au-delà des programmes de la scolarité obligatoire elle revoie également les programmes du lycée, et particulièrement ceux de sciences économiques et sociales.

“ constats assez alarmants non seulement sur l'impossibilité de mettre en œuvre des programmes trop chargés et trop complexes, mais aussi sur la souffrance professionnelle qui en découlait. ”

“ il est possible et nécessaire de confectionner les programmes d'une manière plus ouverte, collective et en prenant le temps nécessaire, faute de quoi ce sont bien les élèves qui feront encore en premier lieu les frais de cette inconséquence très « politique ». ”

IGOR MARTINACHE
co-secrétaire général de l'APSES

Connaissances, compétences et culture commune en débat

Denis Paget

page 1/3

I-Le socle : un même mot mais un autre contenu.

Le CSP a tenté de corriger les défauts du socle commun de la scolarité obligatoire dans quatre directions essentielles :

- supprimer tout ce qui faisait de ce socle un sous-programme à côté des programmes, et réunifier le dispositif de prescription (socle comme cadre général, programmes qui l'opérationnalisent, évaluation)
- mettre un terme à une hiérarchie explicite des disciplines qui renforçait la marginalisation des savoirs formateurs de la personne,
- valoriser les savoirs utiles sans tomber dans l'utilitarisme, développer le sens moral et civique sans tomber dans le comportementalisme,
- favoriser le sens anthropologique des savoirs et supprimer la fragmentation induite par une conception mécaniste des compétences et du système d'évaluation.

La consultation sur le projet de socle dira si ces directions sont assez fortement affirmées. Pour ma part et je n'engage que moi-même je pense que les directions sont bonnes mais les formulations de compromis pour parvenir à un consensus du CSP dans les délais impartis rendent floues les lignes de force et esquivent encore des débats internes aux disciplines qu'il faudra bien conduire dans l'élaboration prochaine des programmes qui découleront du socle. Je ne suis pas certain que le projet culturel d'une école qui engage, inclut, concerne tous les élèves, ait été mené à son terme. Un exemple : affirmer la nécessité d'apprendre deux langues vivantes « dont l'anglais » semble de bon sens mais finalement impose un moule qui efface la grande richesse linguistique de notre pays au carrefour de toutes les grandes langues européennes, augmentées de toutes les langues de l'immigration et de toutes les langues régionales. C'est une question essentielle pour que l'école arrête d'imposer à tous l'idée que la culture franco-française des élites et la langue anglaise sont des horizons suffisants et indépassables de la culture dans un monde où les échanges, hybridations et métissages culturels ne

peuvent être ignorés. Je ne suis pas certain que les sciences de l'homme et de la société soient encore suffisamment présentes. Et je ne voudrais pas que le souci de donner un sens global à un projet éducatif formateur qui a conduit à préciser de grands domaines de formation, encourage les réticences, voire les préventions contre les apprentissages strictement disciplinaires. Ces apprentissages ne se suffisent pas à eux-mêmes et entrent dans un projet plus général qui est bien celui d'une culture commune mais il ne saurait être question de remplacer le spécifiquement disciplinaire par une approche systématiquement pluri ou trans disciplinaire qui rendrait encore plus invisibles les savoirs et langages structurant la pensée.

2- Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?

Traditionnellement les programmes étaient une juxtaposition de disciplines scolaires dont la cohérence d'ensemble n'était ni pensée, ni assurée à partir du souci de formation globale de l'élève. Le champ restait libre à la constitution d'une puissante hiérarchie des disciplines, obstacle à une formation équilibrée et vecteur important, bien que peu visible, de la ségrégation scolaire. Le travail du CSP sur le socle tente d'assurer cette cohérence horizontale mieux que ce qu'avait fait le HCE avec les sept « compétences » dont certaines étaient largement pluridisciplinaires et d'autres totalement monodisciplinaires. En ce sens on peut parler d'une tentative de définition d'un véritable « curriculum », proposant une vision intégratrice de tous les aspects de l'instruction et de l'éducation.

Le programme est traditionnellement un objet idéal construit pour un élève idéal ; cette conception est peu soucieuse de ce qui est vraiment acquis et finalement enseigné. Il est conduit à saturer le temps scolaire en ne profitant pas de la prolongation généralisée des scolarités. De ce point de vue, le maintien d'un programme de culture générale bloqué sur une scolarité obligatoire à 16 ans, empêche de concevoir des progressions plus longues qui éviteraient de vouloir tout apprendre entre 6

“ Le programme est traditionnellement un objet idéal construit pour un élève idéal ; cette conception est peu soucieuse de ce qui est vraiment acquis et finalement enseigné. ”

et 16 ans (et parfois même dans la seule scolarité du premier degré). Cette saturation induit des démarches pédagogiques peu efficaces.

Les évaluations diverses, nationales et internationales, se penchent aujourd'hui davantage sur le réel des acquisitions en testant la capacité des élèves à mobiliser leurs connaissances dans des situations inattendues et parfois déroutantes pour résoudre des problèmes ou argumenter un point de vue. Ce souci de fonder la définition des programmes sur un plus grand réalisme des acquisitions et sur une approche plus pragmatique est certes louable mais ne permet pas en lui-même de situer l'horizon d'attente et de déjouer les malentendus qui empêchent d'apprendre. Le grand problème est d'apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes et donc de disposer d'une palette de schèmes de pensée, de raisonnement et d'action, la constitution d'un « nuancier » des registres culturels et symboliques, dans lesquels ils peuvent se mouvoir, qui sont mis en mouvement et formalisés en différents langages. On voit bien ainsi que, si l'on rabat la définition de la « connaissance » sur ce que l'on doit mémoriser ou sur ce que l'on peut le plus facilement évaluer, on ouvre la voie à une opposition entre le savoir et l'action qui légitime l'opposition artificielle entre la connaissance et la compétence.

Par ailleurs, prendre en compte les élèves réels et non l'élève idéal dans une seule logique de niveau conduit nécessairement à penser les programmes en termes de minimum exigible et non en termes d'accès de tous à la capacité de penser. Il faut donc être attentif aux situations proposées pour mettre en mouvement la mobilisation et la sélection des notions, des langages et des procédures logiques que suppose l'expression « mobilisation des connaissances ». La réduction de la hiérarchie scolaire des savoirs redonnant aux arts, aux techniques, à l'éducation physique, une place importante, puisque ces disciplines figurent maintenant dans le domaine des langages, peut participer à une clarification des liens entre connaissances conceptuelles et vérification performative, par l'action et le résultat. Il s'agit aussi d'un rééquilibrage nécessaire entre le « dire » et le « faire ». Le socle tente donc d'en finir avec cette opposition stérile entre connaissances et compétences en établissant clairement qu'il s'agit des deux faces indissociables de la même pièce : il n'est pas de connaissances acquises qui n'entraînent la capacité à les mettre en œuvre, et il n'est pas de compétences « hors-sol » qui pourraient s'exercer sans mettre en mouvement des connaissances.

3-Les figures de l'apprendre

Il faut se méfier d'une figure de l'apprendre qui voudrait que l'enfant construise seul ses savoirs avec seulement un accompagnement du professeur.

Cette figure a été très dominante dans la formation des enseignants pendant des décennies mais elle a laissé de côté la difficulté et la résistance des savoirs et des défis qu'ils portent. Apprendre suppose toujours de construire des objets de savoir derrière l'apparence de l'usage du monde ; c'est une certaine forme de rapport au monde et à soi qui n'est pas spontanée et nécessite une intervention construite de l'enseignant. Apprendre le français comme langue maternelle se fait spontanément mais l'école est indispensable pour aller au-delà de cet usage. Le passage par l'écrit devient vite indispensable pour réduire le désordre de la pensée et même pour gérer sa communication orale, voire pour exprimer ses sensations et ses sentiments. Il s'agit bien là d'une posture qui doit être construite. Or on écrit trop peu dans l'enseignement français ; on passe surtout du temps à recopier ou à prendre des notes.

C'est tout autre chose qu'un usage qui permet simplement de se débrouiller dans la communication avec les autres.

C'est là que la planification disciplinaire de l'apprentissage et le sens qu'on lui donne sont essentiels. Il s'agit de construire des étapes sans sous-estimer les difficultés. Le programme doit le permettre en préconisant une pédagogie explicite. C'est le sens du domaine 2.

L'idée que les nouvelles technologies permettraient de se passer de ces étapes et d'une transmission des savoirs est une vue de l'esprit. Savoir s'informer est essentiel mais apprendre c'est autre chose qui relève de l'invisible et se différencie de la mémorisation et de l'information.

4-Le travail du CSP

Le CSP a été capable de formuler un projet global de formation sous la forme d'une nouvelle définition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui introduit une conception modernisée des contenus, plus ambitieuse que le découpage précédent. Ce socle reste cependant limité par la Loi à la vieille scolarité obligatoire, mais il n'est plus un programme-bis. Il constitue le cadre d'ensemble d'une rénovation des contenus. Socle, programmes et dispositifs d'évaluation ne doivent plus être 3 ensembles séparés.

“ Il n'est pas de connaissances acquises qui n'entraînent la capacité à les mettre en œuvre, et il n'est pas de compétences « hors-sol » qui pourraient s'exercer sans mettre en mouvement des connaissances. ”

“ Savoir s'informer est essentiel mais apprendre c'est autre chose qui relève de l'invisible et se différencie de la mémorisation et de l'information. ”

5 grands domaines ont été identifiés I .

Même avec ses imperfections, cette définition du socle rompt avec la rigidité des compétences européennes et tente de donner un sens général et des valeurs à ce qui n'était qu'une juxtaposition maladroite de « compétences » avec des acceptions multiples de ce terme envahissant.

Il s'agit bien d'un socle définissant une culture commune reposant sur le triptyque indissociable connaissances / compétences/valeurs.

Les 4 grands objectifs fixés dans le préambule définissent un projet de formation réellement équilibré entre la connaissance (le jugement critique), l'éducation générale et ses valeurs pour vivre en société, le développement individuel en interaction avec le monde, les capacités de compréhension, d'action et de création.

Le choix des 5 domaines présente des innovations importantes :

■ L'identification de langages pour penser et communiquer ne se résume pas aux fondamentaux traditionnels : une place nouvelle est donnée aux langages informatiques et globalement à tous les usages des langages scientifiques ; l'introduction des langages artistiques au sens large (images, sons, cinéma, photographie, expression corporelle, spectacle vivant...), du langage des médias et des pratiques sportives, permet de corriger leur quasi effacement dans le socle précédent et de remettre à égalité tous les champs du savoir.

■ L'introduction d'un domaine visant les méthodes et outils pour apprendre est une nouveauté importante : ce domaine permet de programmer un enseignement explicite de l'information et de la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs et de l'organisation des apprentissages.

■ Le domaine 3 ne se contente pas d'une vision étroite de « l'esprit d'initiative et d'entreprise » mais vise une éducation globale, respectueuse des choix personnels mais soucieuse d'introduire à la société et à l'engagement, et d'étayer les choix par une culture de la sensibilité et du jugement, par une compréhension du sens de la règle et du droit et par une incitation à l'engagement.

Ces trois premiers domaines constituent des finalités éducatives générales visant à former des capacités métalinguistiques (usage informé, réfléchi et distancié des langages), à développer l'autonomie du sujet face au travail et à la vie sociale, à promouvoir des personnalités conscientes de la hiérarchie de leurs appartenances et des citoyens lucides et engagés.

■ Les domaines 4 et 5 sont indissociables et dialoguent entre eux. Le domaine 5 est centré sur

l'observation du monde naturel et matériel, sur les démarches sans imposer une démarche particulière et sans viser au syncrétisme préconisé par l'EIST. La technologie apparaît dans les deux domaines et retrouve une place raisonnable comme discipline de compréhension par l'action et la fabrication. L'histoire des sciences apparaît également dans les deux domaines. Le domaine 4 inclut la réflexion éthique, associe la géographie et l'EPS.

■ Le domaine 5 est placé sous le signe de l'identité et de l'altérité. Il ne sépare pas le temps et l'espace et ouvre la voie à une meilleure liaison entre géographie et histoire. Il établit des liens entre le passé et l'aide que sa connaissance apporte à la lecture du présent. On peut regretter que l'histoire sociale ne soit pas davantage mentionnée mais l'appréhension des mentalités, idées, croyances, modes de vie ouvre un espace à une histoire moins désincarnée. De même la connaissance de l'économie sociale et familiale, du travail, de la santé et de la protection sociale peuvent être l'occasion d'entrer dans le concret des sociétés humaines. La place des femmes est signalée à plusieurs reprises et devrait conduire à une histoire et une littérature moins masculines. Un sous-domaine est consacré à l'action et la création à partir d'une réflexion historique sur les arts et les techniques et dans un dialogue entre les œuvres du passé et la création contemporaine.

Pour ma part, j'aurai préféré qu'on ajoute un domaine propre à la création et à l'action qui aurait évité le face à face traditionnelle des sciences et des humanités mais on notera que les champs sollicités dans les domaines 4 et 5 jouent la carte d'un décroisement.

A partir de ce socle, il va falloir réécrire des programmes plus clairs, plus simples, plus formateurs et penser l'évaluation des élèves de façon nouvelle qui évite la fragmentation des contenus en une multitude de micro-compétences et de tricher avec la réalité des acquis.

Les principes d'évaluation fixés dans le socle devraient servir de guide.

L'évaluation est progressive cycle par cycle ; elle se pratique domaine par domaine sans compensation. Elle doit privilégier une réflexion collégiale. Elle se fonde sur une échelle de réussite (à définir).

La consultation prévue sur ce travail est essentielle pour confirmer l'intérêt des changements que je viens de résumer et surtout pour engager une réflexion collective capable de dire comment améliorer et mettre en œuvre un tel projet.

DENIS PAGET
Chargé de recherche à l'Institut
de recherche de la FSU
Membre du Conseil Supérieur
des programmes

Notes :

(1) les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; l'observation et la compréhension du monde ; les représentations du monde et l'activité humaine.

CSP : Le Conseil Supérieur des programmes est composé d'élus, de représentants du Conseil économique social et environnemental (Cese) et de personnalités nommées par le ministre de l'éducation nationale.

Pour plus d'informations sur le socle commun de connaissances, compétences et culture, sur le Projet de programme pour l'école maternelle qui sera soumis à consultation en septembre octobre ; sur le projet de programme d'enseignement morale et civique : www.education.gouv.fr/.../le-conseil-superieur-des-programmes.html

Socle : continuité ou rupture ?

Gérard Aschieri Président de l'Institut de Recherche FSU

La question du socle commun a traversé tout le débat éducatif depuis près de 10 ans. Pourtant l'idée de s'accorder sur ce que tous les élèves doivent maîtriser à l'issue de leur scolarité obligatoire peut sembler relever du bon sens. Et les partisans du socle de défendre l'idée qu'il s'agirait d'un objectif à atteindre qui donne du sens et de la cohérence aux enseignements, en permettant de mettre en relation les disciplines éclatées ; bref un gage de démocratisation à l'inverse des choix qui visent à exclure de façon précoce une partie des élèves.

page 1/2

Cette conception n'est pas à écarter a priori et on peut faire crédit à nombre de ceux qui la défendent de leur bonne foi. Il n'en reste pas moins que le socle commun instauré en 2005 est loin d'être un instrument démocratique. Ses ambiguïtés et ses impasses sont en effet patent

Lorsqu'on y regarde de près on voit que la construction de ce socle, lorsque François Fillon était ministre de l'éducation nationale, a été marquée par une tension entre deux conceptions, celle d'un minimum réduit aux fondamentaux et une autre plus ambitieuse, celle de contenir tout ce que nul ne saurait ignorer. C'est la deuxième qui semble l'avoir emporté dans les textes encore que l'introduction des compétences clés prônées par l'union européenne et l'instauration du Livret Personnel de Compétence aient contribué à tirer dans le sens inverse.

Mais même si les batailles syndicales ont permis d'en élargir le contenu, une des caractéristiques du socle commun est de prétendre séparer ce qui est « essentiel », et donc offert à tous, de ce qui est non pas « superflu » mais renvoyé à un autre type d'offre : une offre destinée à une partie des élèves ou reléguée à l'extérieur de l'école alors qu'elle correspond à des « indispensables » pour s'insérer dans la société, jouir de la plénitude de ses droits humains et jouer son rôle de citoyen.

Par ailleurs la métaphore même de socle est significative avec ce qu'elle suggère en termes de fermeture et d'absence de dynamique. Et de fait le socle dans sa conception issue de la loi de 2005 ignore largement la question de la poursuite d'études en devenant une fin en soi. En fait l'objectif du socle se substitue à celui de faire acquérir à tous les jeunes une qualification reconnue et s'inscrit dans la pérenni-

sation d'une scolarité obligatoire limitée à 16 ans. La notion de compétences qu'il contient - et qui n'est qu'une caricature de ce que les pédagogues mettent dans ce mot - confirme d'une certaine façon cette substitution et lui donne son sens social. Derrière, il y a l'idée que, s'il faut accroître le pourcentage d'une classe d'âge accédant à un diplôme de l'enseignement supérieur pour construire la fameuse « société de la connaissance » prônée à Lisbonne, il n'est pas utile de prévoir pour les autres un accroissement de leur qualification : les petits boulots de service auxquels on les destine ne le nécessiteraient pas.

Son rétrécissement à quelques fondamentaux dans les ÉCLAIR n'a peut-être pas été un dévoiement de sa logique mais un approfondissement de celle-ci. À partir du moment où l'on admet que tous les élèves n'ont pas droit à une culture commune, riche, formatrice et évolutive, on en arrive facilement dans le cadre d'une logique de pénurie de moyens à n'offrir à certains que le minimum. Dans une telle logique le socle ainsi conçu devient une justification de la suppression des moyens consacrés à l'éducation voire de l'externalisation de certaines formations.

Il n'en reste pas moins vrai que confrontés à la présence massive de l'échec, à des évictions précoces qui menacent de s'accroître, nous devons nous poser la question des objectifs communs à se donner à chaque étape pour permettre à tous d'aller plus loin. Cette préoccupation est légitime ; encore faudrait-il se poser la question du contenu qu'on y met et surtout de son inscription dans un projet de poursuites d'études pour tous dans le cadre d'une scolarité portée à 18 ans.

En effet la question des savoirs, de leur complexité et de leur articulation a aujourd'hui

une tout autre dimension que celle portée par le socle. N'a-t-on pas à la penser autrement en se posant la question des besoins de formation des jeunes dans notre société et notre monde, qui implique non seulement des ambitions nouvelles mais une conception différente des savoirs, de leur acquisition et de leur articulation dans un autre rapport au temps ?

La loi de refondation de l' cole marque de ce point de vue une inflexion intéressante même si elle n'est pas dénuée d'ambiguïtés. Ce n'est pas tant d'ailleurs la formule qui indique qu'il s'agit de *«garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité»*. C'est plutôt la suite, qui précise que *«Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté»*. La formule tout en conservant le terme de socle lui donne un sens bien plus dynamique et ambitieux.

Et le commentaire qu'en fait le conseil supérieur des programmes dans la Charte pour l'élaboration des programmes semble aller dans le bon sens :

«En définissant le socle commun comme socle commun à de connaissances, de compétences et de culture à, le législateur n'a pas entendu juxtaposer trois références placées sur le même plan, au risque de stratifier les apprentissages, mais donner sens à l'ensemble en rappelant l'ambition d'une formation permettant d'accéder à une véritable culture et dépassant l'opposition artificielle parfois entretenue entre connaissances et compétences. Cette culture commune sera par ailleurs définie comme l'idéal d'un bien commun à construire, qui admet le jeu des différences dans l'échange, plutôt que comme un donné initial imposé, qui risquerait d'être un facteur discriminant.»

Le projet de socle rendu public début juin par ce même conseil (et soumis à la décision du ministre) le confirme. D'une part il ne se présente pas comme un programme-bis mais comme le cadre d'ensemble d'une rénovation des contenus : ce qui implique qu'il ne devrait donc plus y avoir le socle d'un côté et les programmes de l'autre. D'autre part il affiche le souci d'en finir avec l'opposition entre connaissances et compétences en établissant clairement le lien entre les deux : les

connaissances acquises doivent déboucher sur la capacité à les mettre en œuvre, et les compétences impliquent de mettre en mouvement des connaissances. Enfin il s'efforce de combattre la hiérarchie implicite entre les disciplines

Ces inflexions seront-elles suivies d'effet ? Le socle commun r vis t  débouchera-t-il sur la construction d'une véritable culture commune ? Aura-t-il véritablement l'ambition de permettre la poursuite d'étude pour tous ? Rien n'est joué ni dans un sens ni dans l'autre. La loi reste ambiguë ; la scolarité obligatoire bornée à 16 ans et le socle inscrit dans ces limites ; la question -décisive- de l'évaluation est encore largement ouverte et sujette à controverses.

  l'évidence une politique d'austérité et de limitation des moyens de l'éducation peut aboutir à ce que ces intentions restent lettre morte et que les programmes et le socle arbitrés par le ministre tournent le dos à ces ambitions. Et de ce point de vue le maintien du terme socle est un signe négatif. Il n'en reste pas moins que les forces progressistes qui se battent pour une  cole de la réussite pour tous auraient sans doute intérêt à les prendre au mot et   en faire des points d'appui à la fois pour se battre contre l'austérité et pour leur donner toute leur portée progressiste.

“ La loi de refondation de l' cole marque de ce point de vue une inflexion intéressante même si elle n'est pas dénuée d'ambiguïtés. ”

“ il ne devrait donc plus y avoir le socle d'un côté et les programmes de l'autre. ”

GÉRARD ASCHIERI
Président de l'Institut
de Recherche FSU

Comment former les enseignants à une conception culturelle des apprentissages ?

Yves Peuziat-Beaumont

La loi de refondation de l'Ecole de juillet 2013 marque une avancée progressive majeure : l'affirmation du principe du « tous capables », promu et défendu par le groupe « Communiste Républicain et Citoyen » du Sénat, selon lequel « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » [1]. Adossée, dans la loi, au principe de « l'égalité des chances » dont on sait qu'il ne vise finalement qu'à révéler des talents assurant la perpétuation et l'élargissement contrôlé d'une élite au détriment d'une véritable démocratisation scolaire, cette avancée législative change, néanmoins, radicalement la donne éducative.

page 1/2

Au service, enfin effectif, de la réussite de tous les élèves, le principe fondateur « du tous capables » impose de concevoir et de mettre en œuvre un nouveau projet culturel des apprentissages occulté jusqu'alors par un enseignement fondé institutionnellement sur une philosophie ségrégative. Dès lors, une formation adaptée des enseignants est un enjeu majeur de la réussite de cette révolution pédagogique. Loin de la tradition prescriptive des techniques didactiques et pédagogiques dont on mesure l'incapacité à réduire l'écart de réussite entre les élèves des catégories socio-professionnelles favorisées et défavorisées, cette formation doit privilégier, avant tout, une réflexion anthropologique questionnant les modalités d'apprentissage favorables à l'acquisition par tous les élèves d'une culture commune. Afin de viser la perspective émancipatrice voulue par la représentation nationale, cette réflexion doit être fondée, à la fois, sur un éclairage politique et scientifique de la diversité des enjeux éducatifs aujourd'hui en débat et sur une recherche des modalités concrètes d'évolution des pratiques professionnelles ouvrant sur des voies pédagogiques adaptées.

Un éclairage des enjeux éducatifs à la lumière des débats et des avancées scientifiques

Ainsi, dans le cadre de la formation des enseignants, le principe fondateur d'une école au service de la formation de l'homme et du citoyen selon lequel « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » doit être confronté, philosophiquement et politiquement aux principes plus élitaires - dont l'un des avatars n'est

autre que « l'égalité des chances » devenue référence majeure des politiques éducatives à partir de 2005 - mais également aux visées plus utilitaristes exigées par le système économique mondialisé aujourd'hui dominant.

De même, en opposition à la théorie des dons, naturels ou socio-culturels, ce « tous capables », « d'abord parti-pris éthique porté avec audace par le GFEN (mouvement pédagogique héritier de Langevin et de Wallon) » [2] dans les années 70, doit être éclairé par les arguments scientifiques qui, aujourd'hui, l'étayent au-delà des quelques exemples de réussite d'enfants difficiles qui l'ont initialement porté. Les apports scientifiques de la génétique, des neurosciences - dont la découverte majeure de la plasticité cérébrale - de la psychologie sociale et de la sociologie sont autant de champs à explorer afin de comprendre comment un principe éducatif émancipateur, qui était jusqu'alors considéré comme du domaine de l'utopie, s'impose aujourd'hui institutionnellement. Ces débats et ces éclairages sont la condition d'une créativité professionnelle politiquement libérée, bien loin de la dictature actuelle des discours incantateurs sur l'innovation dont le numérique serait l'alpha et l'oméga.

La mise en jeu de voies pédagogiques émancipatrices nouvelles

Fondé politiquement et scientifiquement cet enjeu éducatif doit, par ailleurs, être opérationnalisé par des pratiques didactiques et pédagogiques favorisant des apprentissages efficaces pour tous. Là encore, leur identification, loin de toute démarche restrictive et aliénante de formation fondée sur la diffusion de « bonnes pratiques », doit relever d'une réflexion anthropologique étayée

par les apports des sciences de l'éducation tout en prenant en compte la tradition culturelle de l'École française héritée des Lumières.

Les recherches sur le rapport au savoir des élèves des classes populaires, éloignés de la culture scolaire, identifient, à partir des années 90, leurs postures différentes à l'égard de l'école et de ses attentes de celles des élèves en réussite, proches de cette culture. En substance, pour les premiers, à l'école il s'agit de faire pour satisfaire les attentes du maître ou réussir un cursus scolaire alors que pour les seconds l'école est davantage un moyen d'approfondir une compréhension du monde souvent déjà explorée dans le cercle familial. Affirmant le « tous capables », la loi impose de dépasser cette inégalité des rapports à la culture et aux savoirs scolaires. Concrètement, en classe, il s'agit de permettre aux élèves d'apprendre, de progresser et de réussir en fondant leurs apprentissages sur des situations réellement inscrites dans la compréhension du monde et la nécessité de partage de savoirs alors réellement liés au pouvoir libérateur qu'ils procurent. A cet effet, la formation des enseignants doit intégrer un apprentissage à la pédagogie du questionnement des objets, des réalités et des enjeux socio-culturellement appréhendés différemment par chacun afin de dégager, pour tous, de façon coopérative et apodictique les nécessités de savoir, les possibles à explorer et les modalités de les partager. Dans le second degré, les champs disciplinaires, dont nous savons combien ils sont structurants pour appréhender la complexité du monde, peuvent servir de cadre à cette problématisation mais, convenons-en, l'exploration du réel, dans sa première approche plus globalisante que liée à des connaissances disciplinaires s'en accommode mal. La formation doit prendre en compte cet obstacle. Les enseignants doivent être formés à conduire des questionnements pluridisciplinaires par une maîtrise suffisante des démarches épistémologiques et des enjeux historiques qui définissent, en amont de tout corpus de savoir, l'espace des disciplines. Ces problématisations établies et progressivement maîtrisées par les élèves, chaque discipline experte en son domaine conduira les apprentissages qui lui sont spécifiques dans une approche systémique qui ainsi donnera corps à leur coopération indispensable à l'acquisition d'une culture partagée.

Imposant l'édification de situations d'apprentissage selon des nécessités de savoirs établis de façon différenciée, le « tous capable » doit interroger également les modalités de leur conduite pédagogique. Dans la lignée de Piaget et de Vygotski, les théories de l'activité fondent aujourd'hui la majorité des pratiques pédagogiques. Pour autant, trop

souvent happées par des démarches de transmission « bancaire » des savoirs, celles-ci en oublient la dimension anthropologique de l'apprentissage en se limitant, sous la pression institutionnelle, à des approches essentiellement technicistes de mise en œuvre de méthodes et de procédures.

Or l'avancée émancipatrice imposée par la loi exige non pas de « faire l'activité » mais bien de comprendre qu'en la menant en pleine intelligence de nouvelles perspectives de savoirs et de pouvoirs accessibles aux milieux sociaux-culturels les plus éloignés de l'école sont susceptibles d'être approchées. Pour cela, la pensée, spécificité fondamentalement humaine, doit être mobilisée. Comment le faire ? Voilà une question incontournable à laquelle la formation des enseignants doit également apporter des réponses : travailler des situations d'apprentissages globales en évitant d'emblée des consignes technicistes, mettre en jeu des interactions langagières tâtonnantes, permettre la prise de recul réflexif sur les constructions en cours en interrogeant, sans contrainte autre qu'épistémologique et culturelle, les normes indispensables à la réussite des tâches engagées et, enfin, garantir une structuration coopérative des savoirs, sont des invariants structurant de l'édification de cette pensée. Invariants qui permettent d'envisager les différenciations pédagogiques nécessaires dont le concept de « tous capable » impose qu'elles visent la réussite de tous et non la seule prise en compte de différences essentialisées dont se suffit le principe de « l'égalité des chances ».

Au terme de la loi de la refondation de l'école, c'est donc bien une révolution pédagogique que nous impose l'article L111-1 du code de l'éducation. La formation professionnelle des enseignants doit y contribuer pleinement, le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture également.

“ l'avancée émancipatrice imposée par la loi exige non pas de « faire l'activité » mais bien de comprendre qu'en la menant en pleine intelligence de nouvelles perspectives de savoirs et de pouvoirs accessibles aux milieux sociaux-culturels les plus éloignés de l'école sont susceptibles d'être approchées. ”

“ Au terme de la loi de la refondation de l'école, c'est donc bien une révolution pédagogique que nous impose l'article L111-1 du code de l'éducation. ”

Notes :

(1) Article L111-1 du code de l'éducation modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

[2] Jacques Bernardin (2014), « Tous capables ! Du pari éthique à la loi d'orientation », Séminaire de formation des professeurs stagiaires du second degré. Académie de Rennes. <http://www.gfen.asso>.

YVES PEUZIAT-BEAUMONT

IA-IPR

Membre du bureau national
du syndicat des inspecteurs
d'académie (SIA)

Et si les apprentissages langagiers scolaires permettaient à tous de s'approprier les savoirs scolaires et de comprendre le monde ?

Élisabeth Bautier

Depuis plusieurs décennies des mouvements contradictoires traversent l'École : elle accueille une population d'élèves qu'elle conduit de plus en plus nombreuse au baccalauréat. Pourtant, dans le même temps, les résultats aux évaluations nationales et internationales à différents niveaux de la scolarité (CP, PIRLS – CM1-, PISA) concernant l'utilisation du langage pour comprendre les textes et apprendre par les textes, ou concernant l'écrit pour élaborer des réponses en termes de savoirs font apparaître le recul des élèves français et les difficultés particulièrement importantes des élèves de milieux populaires dans ces domaines.

page 1/3

Les formes scolaires contemporaines mettent l'accent sur la prise en compte des expériences des élèves, sur les échanges avec et entre les élèves afin de construire les savoirs, visant ainsi à être plus aidantes pour tous les élèves, en particulier pour ceux dont les familles sont peu familières des exigences et des formes scolaires, tel n'est cependant pas le cas lorsqu'on regarde justement les résultats qu'ils obtiennent qui ne montrent pas de meilleurs apprentissages. Bien au contraire, les inégalités sociales sont toujours grandes en France, et plus importantes que dans la très grande majorité des autres pays de l'OCDE, elles s'accroissent même ces dernières années. Enfin, alors que la langue et la maîtrise de la langue sont non seulement et simultanément identifiées depuis le Plan Rouchette comme éléments centraux dans les difficultés des élèves de milieux populaires, la place qui leur est aujourd'hui consacrée n'a fait que croître jusqu'à être essentielle dans la construction des savoirs, dans l'exploitation des documents, supports constants du travail des élèves sans que les enseignements correspondants soient mis en œuvre. C'est sur ce dernier point, en relation avec les précédents que nous insisterons ici.

L'explication selon laquelle, les enseignants et les élèves seraient devenus particulièrement incompétents et faibles par rapport à leurs prédécesseurs ne peut de façon géné-

rale être une explication valable. Il est donc nécessaire de s'interroger sur les logiques qui aujourd'hui sous-tendent les contenus et les formes d'enseignement, plus particulièrement en ce qui concerne la langue maternelle et le langage. Mais il est tout autant nécessaire de s'interroger sur la visée de démocratisation et d'émancipation des élèves des milieux sociaux les moins familiarisés avec les nécessaires usages scolaires du langage. En effet, si cette visée était réellement d'actualité au-delà des discours institutionnels, l'École devrait enseigner plus qu'elle ne le fait ce qui permettrait à ces élèves de pouvoir être à l'aise avec les usages de l'écrit dominants actuellement, usages littéraciés du langage qui sont spécifiques des apprentissages scolaires actuels.

De la maîtrise de la langue à l'apprentissage des usages du langage pour apprendre et comprendre

Actuellement, et particulièrement depuis les programmes de 2008, les contenus des enseignements de langue et langage sont davantage centrés dès les premiers moments de la

“ l'École devrait enseigner plus qu'elle ne le fait ce qui permettrait à ces élèves de pouvoir être à l'aise avec les usages de l'écrit dominants actuellement, usages littéraciés du langage qui sont spécifiques des apprentissages scolaires actuels. ”

scolarité sur le développement des ressources linguistiques de base, le vocabulaire en particulier, ou sur l'entrée dans l'écrit pensée en termes d'acquisition du code, ou encore sur des usages communicatifs et expressifs du langage (se faire comprendre, exprimer ses émotions...), sur la lecture des seuls textes narratifs, sur la compréhension pensée en termes de capacité à répondre à des questions sur le texte, sur des acquisitions grammaticales pensées en termes de passage du simple au complexe. Cependant, même si ces acquisitions sont sans aucun doute nécessaires, elles ne sont pas suffisantes. Elles sont loin de permettre de satisfaire les exigences de la compréhension de textes informatifs, de la production de «textes» élaboratifs à l'oral comme à l'écrit qui en permettent l'appropriation. Il est à noter que ces orientations concernant les apprentissages de base sont non seulement présentes dans les programmes, mais elles sous-tendent également les pratiques enseignantes ordinaires bien au-delà de la simple application des programmes, car on touche dans ce domaine de la langue à des représentations sociales fortement ancrées chez les enseignants. Cette remarque pointe l'importance du travail à entreprendre si on veut modifier les conceptions déficitaristes que les manières de faire enseignantes manifestent à l'égard des élèves de milieux populaires, plus spécifiquement concernant la langue, dont le vocabulaire est jugé pauvre, la syntaxe fautive, le langage peu employé et difficile à comprendre.

Il ne s'agit nullement de nier les différences sociales et les difficultés spécifiques de ces élèves, mais il s'agit aussi et surtout de ne pas se tromper de constat. L'absence de distinction claire entre l'acquisition du système linguistique, des éléments grammaticaux, orthographiques, l'accroissement du vocabulaire (oui, mais lequel est nécessaire ?) et les utilisations du langage que l'école sollicite pour apprendre et comprendre ne facilite pas, gêne plutôt les interventions des enseignants. Contrairement à des représentations, certes renforcées par les programmes de 2008, si la «maîtrise de la langue» est très importante, la connaissance des structures de phrase, des connecteurs, de la conjugaison n'entraîne pas ipso facto la production d'usages du langage peu familiers pour certains élèves qui s'y confronteraient dès lors seulement dans le cadre scolaire sans en comprendre les logiques. Dans le même sens, savoir exprimer ses émotions et expériences,

savoir échanger dans le groupe classe ne sont pas des «compétences» qui se transfèrent sur d'autres usages plus importants pour être élève, c'est-à-dire pour pouvoir bénéficier dans le domaine des apprentissages des situations mises en œuvre par les enseignants.

Ces autres usages du langage concernent pourtant la compréhension des enjeux de savoir «dissimulés» (implicites et peut-être même insus car trop évidents pour les enseignants eux-mêmes) dans les échanges langagiers de la classe, dans les différents types de textes (narratifs autant que documentaires, essentiellement discursifs ou composites, c'est-à-dire comprenant des informations non redondantes du texte sous des formes diverses, graphique, photos, schémas...). Ils concernent encore la possibilité de produire à partir de ces textes ou des situations de la classe - des énoncés de savoir générique et décontextualisés. En effet, les élèves qui nous occupent ont des difficultés de compréhension, mais référer ces difficultés essentiellement à des manques lexicaux ou syntaxiques, même s'ils existent, est très insuffisant, d'autant plus que la compréhension des différents types de texte, y compris narratifs ne fait pas actuellement l'objet d'un véritable enseignement ou que l'évaluation de celle-ci se réduit le plus souvent à solliciter des réponses ponctuelles à des questions portant sur le thème, un fait ponctuel, les personnages, les événements. Ces réponses reposent essentiellement sur la recherche d'informations, le repérage dans les textes de la réponse explicite, ce que les élèves français réussissent tout à fait et même mieux que d'autres des élèves d'autres pays. Cependant, cette conception de la compréhension laisse en dehors des apprentissages et même de la définition de la compréhension, la construction du sens du texte, des phénomènes, processus, intentionnalité qu'il met en œuvre. Cette construction implique bien plus que du repérage, c'est du travail sur les inférences et les implicites tout autant linguistiques que culturels, mais aussi sur l'intentionnalité du texte (selon le texte, de ses personnages ou des éléments divers qui le composent). Ce travail est aujourd'hui as-

“ Sans un enseignement qui permette à tous les élèves de comprendre les enjeux cognitifs des échanges de la classe, du discours pédagogique, du travail scolaire, l'École est loin de viser la démocratisation des savoirs, l'émancipation de chacun. ”

sez exceptionnel dans les classes, ce qui peut expliquer les résultats aux évaluations et les inégalités creusées au cours des années : c'est en effet ce travail sur la complexité des phénomènes simultanément linguistiques et langagiers et l'identification de ce qui s'appelle «comprendre» qui fait différence entre élèves en fonction de leur origine sociale.

Ces usages du langage pour apprendre et comprendre comme visée de démocratisation et d'émancipation de l'École ?

Sans un enseignement qui permette à tous les élèves de comprendre les enjeux cognitifs des échanges de la classe, du discours pédagogique, du travail scolaire, l'École est loin de viser la démocratisation des savoirs, l'émancipation de chacun. Il s'agit de permettre aux élèves de comprendre qu'il s'agit toujours en classe et ailleurs - d'apprendre et de comprendre des phénomènes et des processus, de comprendre le monde des relations humaines (par les albums, par exemples), comme celui des savoirs scientifiques, de comprendre encore qu'il ne s'agit donc pas «seulement» de prendre la parole pour dire ce que les situations de la vie quotidienne susciteraient comme idées, comme opinions ou souvenirs. Ces objectifs simultanément langagiers et cognitifs sont d'autant plus importants actuellement qu'ils sous-tendent de façon implicites les exigences scolaires (et plus largement sociales) contemporaines et que ces exigences (traitement des documents, apprentissages par élaboration des savoirs avec le langage dans les échanges collectifs ou à partir des textes divers, voire des situations non verbales) apparaissent le plus souvent ne pas présenter de difficultés particulières aux yeux des enseignants. C'est ainsi que même le vocabulaire «scolaire », celui des tâches à effectuer, celui utilisé dans le quotidien scolaire, celui des mots des savoirs, celui qui permet de ne pas réduire l'apprendre à du faire, justement pour ces élèves, n'est pas celui qui fait l'objet de vérification de leur compréhension et des apprentissages. En conséquence, une grande partie des élèves «passent à côté» de ce qui serait pourtant nécessaires de leur apprendre pour qu'ils bénéficient des situations d'apprentissage au même titre que les élèves qui s'approprient ces usages du langage grâce à des modes de socialisation plus familiaux que scolaires.

ÉLISABETH BAUTIER
Université de Paris 8
Équipe Circeft-Escol

Penser la culture technique pour l'école obligatoire ?

Jean-Louis Martinand

Le thème de cet article est celui de la culture technique, envisagée comme composante de la culture générale. Dans la mesure où l'action technique, les œuvres et la pensée techniciennes sont des caractéristiques de l'humanité, la question des rapports entre technique et école du point de vue de la culture est un enjeu éducatif fondamental.

page 1/3

De multiples enjeux.

1. Les discours sur la technique ou les techniques sont fréquents ; et parler de la culture technique est assez commun aujourd'hui. Mais les discours sont convenus : « mutation des techniques », « retard de la conscience », « écart entre l'école et la réalité ». Ces propos sont contestables, sous-estimant aussi bien la radicalité de certaines mutations (techniques de l'information et de la communication), que la durée de vie de certaines réalisations (aviation). Surtout l'idée de culture technique est l'objet de restrictions : d'un côté la plupart des cultures techniques vivantes de groupes professionnels ou d'affinité sont peu prisées, de l'autre si un « technicien » qui s'intéresse à la littérature ou à la musique est habituellement considéré comme « cultivé », un artiste qui ne s'intéresse qu'aux techniques de son art est aussi cultivé : dissymétrie qui interroge. Alors que les cultures techniques sont plus répandues que les cultures artistiques ou scientifiques, elles sont reléguées : elles ne sont pas nobles.

2. L'idée de culture technique à l'école est dans ce contexte une idée dérangeante, surtout si elle implique les deux significations sans lesquelles elle ne bouleverse rien : 1) celle d'appropriation de techniques comme composante de toute éducation générale ; 2) celle de maîtrise réfléchie de techniques spécialisées, par la formation spécialisée technologique et professionnelle, comme constitutive de culture.

Les réactions sont alors très fortes en France (et ailleurs) ; leur motif, le plus souvent implicite est la vieille idée constitutive de la culture classique : la culture doit permettre l'accès à « l'essence éternelle de l'homme » telle qu'elle s'est manifestée par les grands chefs d'œuvres justement devenus les « clas-

siques ». Face à ces résistances, les protagonistes d'une culture technique sont hésitants ; ils se contentent d'un discours de promotion de « la » technique, vaguement général et mal articulé à des « exemples » répétitifs et singuliers. Faible, ce discours se heurte aux conceptions dominantes de la culture générale qui l'ignorent et l'excluent.

3. La clé d'une réévaluation est la mise en lumière des technicités qui sont à la base des cultures. On oublie trop, consciemment ou inconsciemment, volontairement ou involontairement, ces technicités qu'il faut s'approprier pour participer à la culture littéraire, comme à la culture théâtrale, musicale ou plastique, à la culture scientifique, comme à la culture politique, juridique ou économique, à la culture sportive, aux cultures techniques enfin.

La question décisive, c'est celle du choix des technicités privilégiées dans une visée de culture personnelle ou collective : quelles technicités convient-il de maîtriser, partager, valoriser aujourd'hui, et pourquoi ? Plus précisément, quels modes de pensées spécifiques, quels outils matériels et symboliques caractéristiques, quelles pratiques spécialisées faut-il mettre en avant, en se donnant les moyens de leur partage ?

Posée ainsi, la question entraîne à envisager toutes les technicités : pourquoi, en effet, les nombreuses techniques rencontrées dans les pratiques de métier et de loisir ne pourraient-elles avoir vocation à constituer des composantes de culture générale ? Seul l'a priori d'une stigmatisation idéologique et sociale les élimine sans examen.

“ La question décisive, c'est celle du choix des technicités privilégiées dans une visée de culture personnelle ou collective : quelles technicités convient-il de maîtriser, partager, valoriser aujourd'hui, et pourquoi ? ”

4. Bien sûr, il y a quelque paradoxe à parler de culture « technique » pour ces cultures à base de technicités « techniciennes », puisque du point de vue « technicité », les autres sont comme elles. Car il est clair qu'une culture mécanicienne ou informatique, ou agronomique n'a pas de mode de définition fondamentalement différent que celui d'une culture mathématique, ou juridique. Et qu'au delà, comme il n'y a pas de culture artistique ou littéraire sans leurs technicités spécifiques, c'est un même espace de technicités diverses qui doit être envisagé. Il importe cependant de maintenir cette caractérisation, pour des raisons polémiques qu'on doit espérer provisoires.
5. En même temps, apparaissent la vraie difficulté, et de nouveaux enjeux : ne pouvant multiplier les technicités comme bases de culture générale et commune, il faut à l'évidence faire des choix. Et il faut s'interroger sur cette idée de culture générale « commune » : son interprétation immédiate et égalitariste est un des arguments pour refuser les cultures techniques, « trop techniques » et « trop spécialisées », et même les cultures scientifiques, « trop particulières » et « trop difficiles », les cultures de loisir, « trop futiles »....

Une idée très récente.

Il n'est pas possible dans cet article de remonter très loin dans le temps, ni de s'intéresser à tous les niveaux ou à tous les ordres d'enseignement. Mais ce n'est sans doute pas nécessaire. En réalité, si l'on se reporte un peu plus de 70 ans en arrière, l'idée de culture technique à l'école est pratiquement inexistante, et les premières tentatives au collège unique ont environ 40 ans.

1. Exemple est à ce propos le Plan de réforme de l'enseignement français (1947), connu sous le nom de Plan Langevin-Wallon (texte réédité Etya Sorel en 1997). Son triple souci est : « adapter la structure de l'enseignement à la structure sociale » (machinisme, industrie, travail des femmes, multiplication des cadres et techniciens) ; tirer « profit du progrès scientifique » pour la pédagogie ; faire accéder « à l'explication objective et scientifique des faits économiques et sociaux », éduquer à « la citoyenneté » par une culture méthodique de l'esprit critique, par une formation à l'« énergie », la « liberté », la « responsabilité ».

Parmi les « principes généraux » est affirmée « l'égale dignité de toutes les tâches sociales », la « haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique », la « valeur de la technique ». L'esquisse de programme pour les adolescents met en avant « l'observation du milieu ». Et, dans le cadre de l'éducation morale et civique, le rapport propose de donner : « une place importante à la connaissance des professions, de leur évolution, des conditions où elles s'exercent ».

On peut retenir de ce Plan : 1) une revalorisation morale des métiers, de la pensée pratique, et une promotion démocratique plus déterminée ; 2) une perspective scientifique beaucoup plus que technique et technologique ; 3) une pédagogie de l'observation scientifique, plus que de l'action réalisatrice et réflexive. Au fond les propositions apparaissent dans leurs orientations et leur formulation, mise à part l'idée de « milieu », assez proches des « humanités scientifiques », fortement débattues avant et après.

2. Ce texte, devenu caduc avec la prolongation des études jusqu'à 16 ans officiellement, 18 ans, pour la majorité de la classe d'âge, reste cependant très actuel par son appel à modifier les hiérarchies de valeurs, et par ses limites et tensions internes, non surmontées à l'époque et toujours présentes aujourd'hui. Certes la locution « culture technique » est maintenant présente. Mais l'idée fait toujours l'objet d'une double contestation : au nom de la culture classique des humanités, et aussi au nom de la culture scientifique. Pour Langevin, et celles qu'aient été ses contributions techniques (sonar, etc.), le patrimoine technique intéressant, formateur, c'est seulement celui qui peut être abordé comme application de la science. La culture moderne fondamentale, c'est la culture scientifique.

Les choses ont-elles vraiment changé aujourd'hui ? On pourrait le croire avec la locution souvent employée de « culture scientifique et technique ». Mais c'est en réalité une manière d'enrôler la technique (les applications qui améliorent le quotidien ou font rêver) au profit de la science (dont on laisse ainsi croire que c'est elle qui conduit directement aux progrès techniques), complétée le cas échéant de l'injonction aux scientifiques de « déboucher » sur l'innovation (révélant ainsi la triple ignorance des processus de découverte scientifique, d'invention technique et d'innovation socio-économique).

C'est pourquoi les questions de l'articulation technique/science, pensée technologique/pensée scientifique sont des questions majeures pour l'innovation économique, le développement social, la démocratie sans restrictions : ce sont des enjeux essentiels pour la culture d'une nation, la culture de ses élites, et donc la culture scolaire. Cette affirmation ne préjuge d'ailleurs pas des solutions pour l'école puisque des choix sont nécessaires, et les parcours possibles très variés.

3. Or il y a eu au cours du XX^e siècle en France, des expériences très diverses de culture technique à l'école, en particulier pour les jeunes de 11 à 15 ans, mais dont les enseignements ont rarement été tirés et diffusés, alors que leurs apports et impasses, leurs avancées et échecs doivent être étudiés et médités, de manière historique et comparatiste. Sans développer, il convient de rappeler ici : 1) la « version encyclopédiste » (revue de produits, de matériels et de procédés) dans les Écoles primaires supérieures entre les deux guerres mondiales ; 2) la « version langage technique » comme matière fondamentale avec le français, les mathématiques et une langue vivante (dessin technique vu comme langage universel, étude structurales de fonctions techniques, rudiments d'électricité et de chimie expérimentales) dans les collèges entre 1960 et 1977 ; 3) la « version réalisatrice collective sur projet technique » (Technologie-Collèges 1985-2006, avec reconfiguration du curriculum de 1995 à 2000 : réalisations collectives en référence à des types d'entreprise industrielles ou de services, et Technologie de l'information et de la communication) ; 4) la « version savoirs scientifico-technologiques » actuelle (apprentissages de savoirs vus du côté « sciences et techniques industrielles »), qui prétend à la pertinence de l'école élémentaire au baccalauréat.

4. Peu de matières scolaires et de disciplines du secondaire ont dû faire face comme la technologie à autant de bouleversement radicaux, accompagnés de travaux théoriques curriculaires fondamentaux, et peu ont pourtant fait l'objet d'autant d'ignorance méprisante de la part de « hautes personnalités » politiques et administratives, intellectuelles et médiatiques. Cette ignorance est trop partagée, y compris par les porteurs de culture technique. Elle entrave :

■ le débat rationnel et public sur les missions que la collectivité nationale veut affecter à la culture technique et à l'éducation technologique ; c'est le plan des enjeux politiques, dont l'examen devrait être explicite, y compris si la conclusion était qu'après tout, on peut se passer de culture technique pour tous ;

■ la réélaboration permanente des figures scolaires que peut prendre l'éducation technologique, car les évolutions de la culture technique scolaire doivent s'inscrire dans les mouvements de l'innovation technique et des changements sociaux. C'est le plan des enjeux éducatifs (finalités, modalités institutionnelles, ressources humaines et matérielles), avec la formalisation des réponses en termes de « matrices curriculaires » et pas seulement de « programmes » ;

■ enfin la clarification des problèmes didactiques et pédagogiques qu'implique les matrices curriculaires, la production des ressources, les formations initiales et continuées des enseignants.

“ Les évolutions de la culture technique scolaire doivent s'inscrire dans les mouvements de l'innovation technique et des changements sociaux. ”

JEAN-LOUIS MARTINAND

**Professeur émérite de didactique et
médiatique des sciences et techniques
École normale supérieure de Cachan**

Pour une culture partagée à l'école : sport pour les filles, lecture pour les garçons⁽¹⁾?

Annick Davaisse

Si la double conviction du « tous capable » et d'une nécessaire réussite de tous dans l'école a gagné du terrain, il est urgent d'en préciser l'ambition : « Tous capables », mais de quoi ? Pour la réussite de tous, à l'école, dans une culture partagée, oui mais laquelle ?

L'ampleur des transformations qu'appelle le « pour tous » est sans doute sous-estimée. Sa mise en œuvre réelle révolutionnerait l'école. La difficulté à construire la culture commune, en EPS, à partir des difficultés des élèves « en difficulté » (ici plutôt les filles), est un exemple des embûches ...

page 1/2

La réussite des filles en EPS, un tissu de contradictions !

« Au fond, faut-il absolument que les filles soient sportives ? Pour le temps personnel, comme pour les adultes, c'est évidemment affaire de choix, mais précisément, il revient à l'école (et à elle seule), de créer les conditions de la liberté réelle des choix. Si l'on ne veut pas que la reproduction culturelle sociale et familiale soit seule maîtresse du jeu, l'école doit en effet confronter les filles aux diverses facettes de ce patrimoine (...). La pente du renoncement est souvent plus tentante. Ainsi la difficulté à enseigner les sports collectifs ou les autres activités d'opposition (de combat ou de raquettes) aux filles, ainsi que la stigmatisation des notes toujours plus basses des filles (au bac notamment, d'environ un point) peuvent conduire à une conception régressive. L'échec relatif des filles dans les activités sportives serait ainsi prétexte à accentuer la part d'activités liées à la santé, à l'entretien de soi ou à ... l'air du temps (comme le step). Cette « féminisation » non dite des programmes permettrait la résurgence d'une vieille tendance hygiéniste de l'EPS. Une meilleure égalité des filles devrait donc se payer d'un bien triste retour à « l'éternel féminin » sous sa forme « corps/santé », laissant passion et plaisir, risque et aventure au pôle masculin, hors des initiations scolaires ».

Que cet extrait d'un article écrit en 2010⁽²⁾ vienne d'être proposé comme sujet d'agrégation en EPS illustre l'évolution de l'exigence de culture partagée : En quarante ans il a fal-

lu d'abord gagner la bataille de la mixité, puis faire admettre que l'échec de beaucoup de filles en EPS n'était ni « fatal », ni biologique. Aujourd'hui il faut combattre une tendance à instrumentaliser ces difficultés, pour ne garder, au nom de la lutte contre les inégalités, que le plus petit dénominateur commun.

Interroger les contenus au-delà des relations

Les travaux concernant le genre à l'école sont souvent centrés sur les relations et démontrent que les enseignant-e-s sollicitent davantage les garçons. Ce n'est guère contestable, (même si la mise en relation avec le sur-échec scolaire de ceux-ci est troublante ...). Toutefois l'exemple de l'EPS illustre les limites de cette focalisation sur les interactions⁽³⁾. On peut toujours s'occuper plus et mieux des filles, mais ce qu'appelle le combat pour l'égalité et la mixité c'est de réussir à les rendre toutes efficaces : Quelles situations d'enseignement inventer pour que les moins spontanément motivées aient la possibilité et l'envie d'entrer vraiment dans le jeu ? Sans entrer ici dans un exposé didactique spécialisé, disons que dans l'exemple des sports de ballon, il faut commencer par ne pas faire « comme si » tous les élèves, voyant passer un ballon avaient envie spontanément de s'en emparer pour marquer. C'est alors un travail sur les contenus d'enseignement plus que sur les relations qui est né-

“ L'ampleur des transformations qu'appelle le « pour tous » est sans doute sous-estimée. Sa mise en œuvre réelle révolutionnerait l'école. ”

cessaire, pour repérer et valider avec les élèves des étapes nodales de l'activité d'appropriation (par exemple ici le passage de l'échange à la rupture de l'échange, du « jouer avec » au « jouer contre »). Construire une « culture partagée » pour tous, dans l'école, suppose de parvenir à intéresser des élèves qui n'ont pas pour les savoirs proposés une inclination spontanée. La professionnalité enseignante d'aujourd'hui nécessite donc d'une part une solide connaissance de l'activité, d'autre part la connaissance fine du rapport des élèves à l'activité concernée. Il faut enfin que le temps d'apprendre soit à la mesure de la diversité de ces rapports au savoir.

Face au sur-échec scolaire des garçons

6,6 % des filles obtiennent un bac, 66,8% des garçons d'une même classe d'âge. Ce constat connu ne produit pas pour autant de questionnement sérieux, comme l'illustre la discrétion de la convention pour l'égalité filles/garçons de 2012 sur le sur-échec scolaire des garçons, notamment ceux des milieux populaires. Il reste par exemple, à ma connaissance impossible de trouver les écarts de notes au bac selon le sexe dans d'autres disciplines que l'EPS (quid des notes des garçons en lettres ou en philo par exemple ?). Or précisément, les difficultés d'apprentissage des garçons se trouvent outre leur turbulence - du côté du rapport aux activités langagières. Mon hypothèse serait qu'une démarche de déconstruction des contenus culturels tenant compte des « motifs d'apprendre » différents des élèves (ici particulièrement des garçons, comme ceux des filles dans les activités sportives), permettrait de saisir ce qui favorise ou fait obstacle à leur engagement. Ainsi, en primaire, la revalorisation de l'épique, de l'aventure ou de l'énigme, équilibrerait le poids actuel du doux, du joli, du poli. L'imaginaire des filles gagnerait aussi à cet élargissement. En collège et lycée, la place du théâtre aiderait sans doute à « mettre du corps dans les mots ». On serait loin de la condescendance du prof d'« entre les murs »⁽⁴⁾ ou du contre sens didactique apparent de « la journée de la jupe » qui s'agissant de Molière - ne nous montre jamais l'enseignante mettre les élèves en activité théâtrale...⁵

Quant à la question de la turbulence des garçons, elle supposerait de renoncer à l'idée si prégnante qu'à l'école il faut d'abord être sage et « écouter la maîtresse »⁶, pour s'attacher à reconnaître ce qui fait que certain-e-s écoutent et d'autres non.

« Jongler avec les différences pour combattre les inégalités », nous propose le danseur José Montalvo. Face aux inégalités, en effet, si l'école ne peut pas tout, elle ne peut pas rien, mais ni l'égalité filles - garçons en EPS, ni la réussite scolaire de tous, ne se gagnent en faisant simplement « vivre ensemble » les élèves. Au nom de l'égalité, faire comme si les différences, face aux contenus culturels, n'existaient pas contribue, en fait, à les ossifier. L'objectif que les élèves, égaux et différent-e-s, apprennent vraiment, tous/toutes, et ensemble, est au cœur de la bataille actuelle. Il faut défendre la mixité, et, bien sûr, le collège unique, mais les yeux ouverts sur le défi que l'une et l'autre constituent, notamment en terme de formation, car on ne saurait attendre que les enseignants construisent isolément (chacun-e dans sa classe) les outils nécessaires, notamment en termes de contenus d'enseignement.

Notes :

- (1) Ce titre reprend celui de l'article que m'avait demandé Hélène Romian pour le livre de la FSU « Pour une culture commune » paru en 2000, sous sa direction.
- (2) Annick DAVISSE, *filles et garçons en EPS, différents et ensemble*, Revue française de pédagogie, n°171, avril-mai-juin
- (3) Ainsi, dans un BO spécial, par ailleurs intéressant, de l'automne 2000, ayant pour objet « de la mixité à l'égalité », les situations présentées pour « les activités physiques » sonnaient juste, montrant la tendance des garçons à jouer entre eux au hand-ball, mais leur interprétation sur le registre moralisateur (vilains garçons) rendait les remédiations proposées tout à fait inopérantes. Je crains que cette attitude moralisante « anti-gars » ne marque aussi certaines interventions extérieures qui se veulent pour l'égalité filles/garçons...
- (4) Ainsi, le moment le plus insupportable dans le film, c'est, pour moi, celui où le professeur de lettres répond à son collègue d'histoire qu'avec « ces quatrièmes » de ZEP « on ne peut pas étudier Voltaire ».
- (5) Ajoutons l'échec professionnel de l'enseignant du film «Etre et avoir» qu'apprécie tant Télérama, et mesurons combien des choix « bien-pensants » sur l'école sont empreints, de fait, d'un solide mépris de classe...
- (6) Voir « Pourvu qu'ils m'écoutent, autorité et discipline dans la classe », recueil de mémoires professionnels de stagiaires de l'IUFM, présentés par A. DAVISSE et J.Y. ROCHER, CRDP de Créteil (1995)

ANNICK DAVISSE

Inspectrice Pédagogique Retraitée

Quels programmes pour une culture partagée ? Inégalités d'apprentissages mathématiques et réduction des écarts entre élèves

Aline Robert

Je voudrais dire en préambule que la question de la culture mathématique rejoint celle de la culture scientifique des citoyens et dépasse celle des apprentissages mathématiques faits à l'école. L'introduction relativement récente d'éléments de probabilités et de statistiques dans les programmes des lycées et collèges a été motivée par la nécessité de donner des moyens de décrypter les informations chiffrées qui sont diffusées. Que cette réforme ait ou non atteint son but est une autre question, d'ailleurs difficile. L'insistance institutionnelle pour l'intégration en classe des techniques d'information et de communication (TICE), baptisées « la culture numérique », même si elle s'est faite jusque-là sur des critères volontaristes et idéologiques (cf. modernisme, motivation des élèves) et pas seulement scientifiques, répond aussi à une nécessité culturelle.

page 1/3

Je n'aborderai ici qu'une partie de la question, celle des apprentissages et de la réduction des écarts en mathématiques. Je tiens que cela ne peut pas être complètement isolé du fonctionnement de l'école et même de la société, et que jouer sur un seul facteur, fût-ce les programmes, ne peut suffire. De plus « l'école ne peut réduire à elle seule les inégalités dans un monde où les inégalités sociales sont croissantes » (G. Jean, former des maîtres, juin 2014). Je développerai successivement quelques dimensions à prendre en compte simultanément pour diminuer les écarts¹, puis je reviendrai aux programmes de mathématiques et aux classes et je terminerai par la formation des enseignants, enjeu majeur à l'heure actuelle.

I) Réduire les écarts ?

a) Plusieurs facteurs à coordonner

Je le répète, il ne suffit pas de s'attaquer à un seul élément pour améliorer les résultats en mathématiques - ce n'est pas en changeant seulement les programmes, ou les rythmes scolaires, ou en supprimant les redoublements ou en rendant l'évaluation moins « stressante », ou en s'appuyant davantage sur la motivation des élèves, ou en formant mieux les enseignants, qu'on peut espérer réduire durablement les

écarts d'apprentissage en mathématiques. Pour que des modifications de tous ces facteurs puissent jouer positivement il est nécessaire et de les coordonner, d'apprécier les moyens à mettre en œuvre pour qu'ils puissent être mis en place, et d'y associer tous les acteurs concernés.

Un changement de programme, par exemple, sans la formation correspondante des enseignants (professeurs d'école ou enseignants de mathématiques), ne sert pas nécessairement à grand-chose, voire peut être détourné des intentions initiales et devenir contreproductif. En particulier tout changement de programme déstabilise indirectement les relations entre anciens contenus enseignés. Certains résultats de recherches en didactique ont été intégrés dans les programmes de manière isolée et n'ont pas produit les effets escomptés parce que ce qui devait « aller avec » n'a pas été introduit.

On l'a vu aussi avec l'intégration des TICE en mathématiques, dont l'institution n'a pas du tout anticipé ce que leur introduction nécessitait comme changement dans la manière de gérer la classe, et pas seulement dans la manière d'utiliser les logiciels.

La réduction d'effectifs pour les élèves en difficulté, nécessaire, ne suffit pas à elle seule à améliorer la situation, encore y faut-il des enseignants formés, y compris en formation continue, des recherches spécifiques et diffusées, des formateurs formés, etc.

b) Des diversités à respecter

Il est difficile de motiver de la même manière tous les élèves mais il est positif de jouer sur l'hétérogénéité. Si pour certains la qualité des questions proposées à l'étude, en mathématiques, est un facteur positif, pour d'autres ce peut être aussi une augmentation du nombre d'heures de présence à l'école qui leur laisse le temps d'apprendre, pour d'autres encore le fait de sortir de l'école ou de faire des projets adaptés, dans des formes « non scolaires » mais valorisables.

Il est ainsi, à mes yeux, important de réfléchir à la qualité de l'enseignement pour tous les élèves, les « bons » comme ceux qui ont des difficultés. Les pays qui apparaissent le plus performants dans les enquêtes internationales ont souvent des systèmes indifférenciés⁽²⁾. Dans la période actuelle, où les élèves semblent souvent agités, peu réceptifs⁽³⁾, le fait que les bons élèves soient intéressés à l'enseignement des mathématiques peut jouer pour augmenter la portée de l'action des enseignants en direction de tous les élèves. Les moyens d'enseignement doivent permettre une adaptation fine aux diversités d'apprentissage des élèves, et du temps pour que les enseignants prennent aussi en charge les élèves individuellement (en petits groupes), y compris dans le Public.

c) Moyen et long termes

Enfin, court, moyen et long termes doivent être pris en compte. En particulier les changements de programme, quelle qu'en soit la qualité, ne doivent pas se succéder à un rythme trop rapide, car leur appropriation, pour être efficace et adaptée, est lente.

Plus liée aux questions d'inégalités, avec des élèves défavorisés socialement, l'obtention d'une classe « qui tourne », avec des élèves ayant de bonnes notes, peut primer sur l'installation d'une logique liée aux apprentissages⁽⁴⁾, plus difficile à établir⁽⁵⁾. Mais les réductions d'activités correspondantes ont des répercussions plus tard : des élèves échouent alors même qu'ils ne s'y attendent pas, ce qui est terrible : cela arrive à beaucoup de niveaux, notamment en CP, en sixième, en seconde, à l'université. Seulement faire autrement demande à la fois

des moyens, un projet, des formations, des recherches bien diffusées, un suivi...

De plus les politiques de recrutement d'enseignants pèchent par des phénomènes « d'accordéon », très nuisibles aux projets d'avenir des étudiants, qui se détournent de ce métier, déjà dévalorisé. Il faut prévoir des flux à peu près constants, les annoncer à l'avance et les respecter. Les derniers résultats aux capes sont alarmants (58% seulement des postes pourvus en mathématiques sur les deux sessions).

En conclusion, des mesures efficaces pour réduire les inégalités demandent des changements coordonnés, explicités, associés à un projet sur le long terme. Il y a des ajustements imprévisibles au début, qui s'avèrent ensuite nécessaires, demandant un suivi sérieux, dont l'éducation nationale manque en ce moment. Cela nécessite d'associer les acteurs de l'éducation, et va contre le manque de considération dont les enseignants souffrent actuellement.

Les facteurs en jeu sont à la fois internes et externes à l'école : les pratiques pédagogiques en font partie, mais aussi le travail avec les partenaires (familles, éducateurs) et les mesures institutionnelles qualitatives et quantitatives : dont la diminution indispensable de la concurrence entre établissements (cf. Broccolichi et al. Les pièges de la concurrence).

2) Programmes de mathématiques et gestion des classes

Il faut donc, pour établir de « bons » programmes, une politique claire, explicite, cohérente, non dictée par des impératifs strictement économiques. La cohérence (continuité) doit se faire entre les années et entre cycles (école/collège, collège/lycée) : le travail mathématique, qui est cumulatif, doit être pensé dans la durée, pour les élèves et pour les professeurs.

La commission Kahane a fait un énorme travail d'ensemble sur les mathématiques à enseigner. Certes il y a des ajustements à prévoir au fur et à mesure des évolutions scientifiques, et la question de ce qui est à supprimer pour être remplacé par autre chose est très délicate. Cela demande pour le moins un travail collectif et un suivi, associant enseignants, didacticiens...

“ des mesures efficaces pour réduire les inégalités demandent des changements coordonnés, explicités, associés à un projet sur le long terme. ”

Sans rentrer dans les détails, on peut s'accorder sur le fait que les programmes ne doivent pas être trop lourds pour éviter que les élèves les moins favorisés soient désavantagés par rapport à ceux qui ont les moyens de compenser. Il faut combiner activités mathématiques (résolution de problèmes) et enseignement de contenus (notions et méthodes) avec explicitation et entraînement. L'un sans l'autre désavantage les mêmes. C'est aux enseignants de compléter ce qu'ils proposent en classe.

Seulement entre le programme et la classe, le travail de l'enseignant est difficile. Car les pratiques des enseignants sont quotidiennement contraintes par les déroulements en classe. Cela contribue à rendre indispensables les recherches en didactique pour mieux dégager ce qui est possible en classe et ce qui ne l'est pas, ce qui est variable et susceptible d'être enrichi dans les pratiques, ce qui ne dépend pas des professeurs et ce qui peut en dépendre.

3) Les formations : initiale, continue, de formateurs

La formation mathématique des enseignants, initiale et continue, est indispensable¹. Elle doit comprendre plusieurs volets, disciplinaires (dont la didactique), et liés aux sciences de l'éducation. Elle doit permettre aux enseignants une bonne connaissance des contenus à enseigner, mais aussi des exigences de l'apprentissage de ces contenus aux différents âges de la scolarité (compréhension des élèves, des progressions). Elle doit former aux leviers et régulations à assurer en classe ainsi qu'aux critères de réussite et à ce qu'est l'école. Cela demande des formateurs formés, qui puissent assurer une diffusion adaptée des recherches, en didactique comme en sciences de l'éducation.

Il y a beaucoup de choses qu'on ne sait pas encore sur les relations entre enseignement et apprentissage : il y a plus de résultats sur ce qui est négatif que sur ce qui est positif, pour la bonne raison qu'il y a vraisemblablement plusieurs itinéraires valables pour les mêmes élèves. Mais apprendre à éviter ce qui peut être négatif est important en formation.

Par exemple, dans les classes relevant de l'éducation prioritaire, pour développer les apprentissages, les chercheurs ont dégagé des gestes professionnels qui peuvent s'apprendre, charge à chaque maître de les adapter à sa personnalité². Il est important d'être à l'écoute des élèves, de comprendre leurs procédures, non expertes, et de s'appuyer dessus. Mais aus-

si d'apprécier les représentations globales parfois inattendues des élèves, par exemple sur le travail attendu d'eux, sur le savoir dispensé, ou sur le sens des notes. Il s'agit de savoir rechercher ces conceptions et de les enrichir, notamment grâce à des tâches bien choisies et à une gestion de la classe adaptée, dont l'enjeu est crucial. Il est aussi important de dégager le savoir à apprendre. L'équilibre à trouver entre résolution de problèmes et apprentissage du texte du savoir requiert sans doute beaucoup de travail en formation. Par exemple, si les algorithmes liés aux opérations ne doivent pas être appris trop tôt, pour permettre d'en installer le sens, leur acquisition n'en reste pas moins indispensable et devient un appui pour la suite.

Dans ce contexte, un certain nombre de points demandent discussion collective : le socle commun et les objectifs minimaux qu'on doit en attendre en mathématiques ; la polyvalence des professeurs d'école : faut-il ou non former des maîtres plus scientifiques et d'autres plus littéraires ; la question des structures : faut-il ou non supprimer les classes ? Comment développer les dynamiques interdisciplinaires (de manière constructive) ?

“ Il faut combiner activités mathématiques (résolution de problèmes) et enseignement de contenus (notions et méthodes) avec explicitation et entraînement. L'un sans l'autre désavantage les mêmes. ”

Notes :

- (1) Sans argumenter faute de place.
- (2) Plutôt des élèves favorisés mais pas seulement, les diversités traversent heureusement les classes sociales.
- (3) C'est-à-dire dans des classes hétérogènes, avec mixité sociale – certes ces enquêtes ont des défauts mais les comparaisons, toutes choses égales par ailleurs, restent indicatives.
- (4) C'est une banalité qui a une part de vérité.
- (5) Par exemple les exercices proposés sont trop simples, ce qui nuit aux acquisitions de tous les élèves.
- (6) A peu près toutes les recherches convergent là-dessus.
- (7) Des moyens consistants doivent être donnés aux ESPE.
- (8) Y compris seulement en formation continue.

ALINE ROBERT
professeur d'université émérite,
chercheuse en didactique
des mathématiques

SEGPA, emparons nous du débat

Sébastien Laborde

L'enseignement adapté a toujours été un creuset des mouvements pédagogiques, syndicaux, associatifs et politiques. De nombreux militants pédagogiques se sont engagés dans cette voie. L'école pour tous, de la réussite de tous nécessite de s'intéresser à la difficulté scolaire, ses causes dans et hors l'école, et des moyens d'y remédier. Il est aujourd'hui au cœur de la question du collège unique, de la poursuite de scolarité de toutes et tous après le collège.

page 1/2

Le ministère de l'Éducation Nationale a ouvert en février dernier dans le cadre des "chantiers métier" le débat sur le devenir des SEGPA. S'il est toujours bon de s'interroger sur le fonctionnement de notre système éducatif dans tous ses aspects, des inquiétudes apparaissent sur leur devenir et la volonté du gouvernement de voir perdurer des structures qui remplissent un rôle important au collège en direction d'élèves en grandes difficultés.

Le SEGPA sont en effet les seules structures de l'enseignement adapté dans les collèges. Elles accueillent des élèves en grande difficulté scolaire pour leur permettre d'accéder après le collège à l'enseignement professionnel et notamment des CAP qu'obtiennent 75% des élèves sortant de ses structures.

Les SEGPA ont aujourd'hui à l'intérieur du collège une place particulière. Les enseignants appartenant à cette structure sont des professeurs des écoles spécialisés dans le traitement de la difficulté scolaire et des personnels de l'enseignement professionnel qui interviennent dans des champs disciplinaires tels que l'habitat, les métiers de la vente et de la distribution, l'espace rural et l'environnement, l'hygiène alimentation service...

Les élèves évoluent durant 4 années dans un environnement "protégé", dans des classes à faible effectif (maximum 16 par classe) et reçoivent un enseignement adapté traitant leurs difficultés scolaires pour les conduire à un niveau de type 5 et la passation d'un certificat de formation générale (CFG) attestant de leur capacité à lire, écrire et compter, être autonomes et capables de communiquer et d'évoluer dans la société. Dans le même temps ils élaborent un projet professionnel et un projet d'orientation.

Tout l'objectif de la SEGPA est de permettre à ces élèves de retrouver l'enseignement ordinaire après la 3ème par le biais de l'enseignement professionnel et la formation à un CAP. Il

n'est pas rare que certains élèves poursuivent ensuite leurs études jusqu'à l'obtention de bac professionnel ou de spécialisation dans leur champs professionnel.

Il n'est pas anodin de constater que 75% de ces élèves sont issues de familles en difficulté et vivent des situations de grande précarité matérielle et sociale.

Si les SEGPA ont démontré leur utilité dans le cadre du collège unique, elles continuent de souffrir d'une image dégradée parmi les élèves et les familles. Souvent assimilées à des structures pour "mauvais élèves" ou "élèves à problèmes".

Il est facile d'imaginer qu'un gouvernement qui chercherait à faire des économies lorgne du côté des SEGPA pour en diminuer le coût. En effet, ces structures autonomes dans un collège bénéficient de dotations propres (DGH fléchée et dédiée pour une part), de moyens importants au travers des ateliers de champs professionnels, et de moyens humains nombreux permettant des taux d'encadrement faibles et permettant un travail différencié tenant compte du niveau de chaque élève, de la nature des difficultés scolaires et leurs causes (cognitives, comportementales, culturelles...).

Or, les SEGPA ont démontré leur utilité, et encore récemment au travers du rapport parlementaire sur la grande difficulté scolaire. Le ministère pose plusieurs questions qu'il met en débat et que parents et enseignants ont tout intérêt à creuser pour que soient pérennisées ces structures. Est posée par exemple le rôle de la classe de 6e et le fonctionnement de la SEGPA dans le collège.

Les élèves arrivant en 6e SEGPA ont pour beaucoup quitté l'école primaire avec des difficultés importantes et une image de soi dévalorisée en tant qu'élève. "Je suis nul", "je ne comprends rien", "je sais rien faire". Une des

priorités de la 6e est d'établir un bilan des connaissances des élèves et de les remettre en situation d'avoir envie d'apprendre. Il s'agit de restaurer une image positive d'eux-même et de leur faire connaître les possibilités de progrès, d'acquisition d'autonomie qui s'offrent à eux. Ce n'est qu'à partir de là que peut commencer un travail de construction d'un projet d'orientation et donc un projet d'élève. Certains de ces élèves de SEGPA pourraient être inclus dans des classes ordinaires dans certaines matières car leur niveau scolaire est très disparate en fonction des matières enseignées. Des enseignements sont d'ailleurs faits par des enseignants du secondaire (EPS, langues, arts, technologie...).

Autre question posée par le ministère et la communauté éducative, le public visé. En raison du manque de places dans l'enseignement spécialisé, des élèves se retrouvent en SEGPA par défaut. D'autres en raison de difficultés scolaires "accumulées" sans difficultés cognitives avérées et de comportement en classe difficilement compatible avec un travail réel, dans des classes ordinaires à effectifs élevés. Enfin le fait que la plupart soient issus de milieux défavorisés interpelle sur l'ensemble de notre système éducatif. L'école doit être faite pour l'élève qui n'a que l'école pour apprendre. Or, les données sociologiques concernant les élèves de SEGPA démontrent que la difficulté scolaire est marquée socialement.

Il s'agit donc de se donner les moyens de détecter ces difficultés très tôt et d'offrir à ces élèves et aux familles des commissions d'orientation en capacité d'élaborer un projet pour l'élève qui réponde à ses besoins éducatifs.

La formation des enseignants, PE, PLP et PLC est aussi posée. Si les enseignants bénéficient dans leur service d'heures de réunion permettant la réflexion et le travail en équipe, la formation continue est réduite à la portion congrue. Or, ces postes nécessitent une formation professionnelle de qualité.

Enfin, toutes les filières de la voie professionnelle ne sont pas ouvertes aujourd'hui à ces élèves. Il s'agirait aussi de diversifier les possibilités de poursuites d'étude dans des champs professionnels qui leurs sont aujourd'hui fermés et qui pourtant sur le plan des contenus d'enseignement seraient accessibles à certains.

Une chose est certaine dans le contexte politique et budgétaire que nous connaissons. Si la communauté éducative et les parents d'élèves ne s'emparent pas du débat sur l'enseignement

adapté, ses missions, il y a fort à parier que le gouvernement voit dans ces structures le moyen de réaliser des économies substantielles non pas au travers d'une disparition pure et simple, mais d'une diminution de la durée du cursus ou de l'élargissement des effectifs par classe, voire d'un changement de la nature de sa mission dans le collège.

Or, elles jouent un rôle important dans le traitement de la grande difficulté scolaire et permettent à des élèves de poursuivre leur scolarité jusqu'à l'obtention d'un diplôme qualifiant et d'une autonomie réelle dans la société d'aujourd'hui. Ouvrir ce débat doit donc se faire en confortant les SEGPA dans leur mission qui se révèle aujourd'hui, dans la perspective d'une école pour la réussite de tous, d'une grande nécessité.

“ L'école doit être faite pour l'élève qui n'a que l'école pour apprendre. ”

“ jouent un rôle important dans le traitement de la grande difficulté scolaire et permettent à des élèves de poursuivre leur scolarité jusqu'à l'obtention d'un diplôme qualifiant et d'une autonomie réelle dans la société d'aujourd'hui. ”

Pour favoriser «l'accrochage» scolaire dès la maternelle

Christine Passerieux

A l'école maternelle les contenus d'apprentissages sont organisés en domaines d'activités sans références explicites aux disciplines. Ce qui semble relever du bon sens car bien sûr il ne saurait être question d'envisager des leçons de grammaire, de géographie, ou de numération. Pour autant les programmes, jusqu'en 2008, réfèrent à de tels cadres disciplinaires sans les désigner comme tels mais en les englobant dans des domaines d'activités aux contours flous : « découvrir le monde » ou encore « la sensibilité, l'imagination, la création » (2002), « devenir élève », « s'approprier le langage » (2008). Bien entendu ces intitulés ne sont pas destinés aux enfants mais ne participent-ils pas, de différentes manières, y compris pour les enseignants, à brouiller les objectifs au nom de la transversalité des apprentissages. En effet, cette notion, maître mot à l'école maternelle, qui, si elle ne s'appuie pas sur des contenus clairement définis, peut provoquer des ambiguïtés, voire des malentendus, car si tout est dans tout, la construction de repères par les enfants les moins connivents avec la culture scolaire ne relève in fine que d'eux-mêmes.

page 1/3

La pédagogie invisible ou comment creuser les écarts ?

Comment les enfants peuvent-ils se situer dans des domaines d'activités qui en ne référant pas explicitement aux champs de la connaissance, travaillés dans la scolarité ultérieure, peuvent faire empêchement pour se situer dans un cadre cognitif, organisationnel, comportemental ? Comment se construit le sens de ce qui est enseigné, l'intérêt pour le questionnement, le goût d'apprendre si les enfants ne peuvent identifier ce qu'ils apprennent et comment ils vont pouvoir le faire et mobiliser ultérieurement les apprentissages ? Le risque est grand que nombre d'entre eux se trouvent assignés à l'enfermement dans des connaissances éparses, cumulatives, informelles, où prime le faire et qui les conduit à l'échec.

Lorsque les élèves de maternelle font des parcours dans la salle de motricité ou de la peinture, sans savoir qu'ils apprennent là à sauter, grimper, courir ou ici les relations fond/forme, la fonction des différents outils, ou la spécificité de certains médiums, quel est le sens de leur activité, comment peuvent-ils se mobiliser efficacement ?

Y aurait-il des tâches pré requises, avant que de s'engager dans des apprentissages référencés à des contenus disciplinaires ou bien ne peut-on penser qu'apprendre à dé-

nombrer relève des mathématiques, écrire un court texte c'est s'engager dans la culture écrite, avec sa fonction, ses spécificités, ses codes ? Plus que l'étiquetage des activités proposées il est nécessaire pour favoriser l'accrochage (l'enrôlement dans) scolaire, de rendre lisibles les objets visés, de doter tous les enfants d'outils cognitifs, organisationnels, comportementaux requis pour l'étude en fonction de l'objet d'apprentissage visé. En effet les transferts ne sont ni automatiques ni immédiats d'un champ de savoir à l'autre, ni même possibles avec pertinence.

Les travaux les plus récents (de la recherche universitaire, pédagogique, mais aussi le rapport des IGEN de 2011) montrent que l'école maternelle participe à creuser les écarts entre enfants, lorsqu'une partie d'entre eux identifie ce qui est en jeu dans les apprentissages, alors que les autres, majoritaires en nombre et massivement issus des milieux populaires ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux, n'identifient pas les objets scolaires, et peuvent très vite perdre toute confiance en eux-mêmes. La «pédagogie invisible», en prenant pour norme les habitus des enfants issus de classes sociales à fort capital culturel, renforce le sentiment d'étrangeté, voire d'extériorité ressenti face à un milieu où tout est nouveau, aussi bien les objets de savoirs que les manières de dire ou de faire. Les

tâches proposées font apprentissage lorsqu'elles s'inscrivent dans une activité cognitive progressivement construite parce qu'outillée. Or au nom du jeune âge des enfants, de la complexité réelle des apprentissages à mener, la réponse trop souvent apportée à ces enfants qui n'accrochent pas ou mal au scolaire se traduit par le recours systématique au ludique, au masquage des objets culturels et de l'activité intellectuelle requise.

L'école première pour se repérer et comprendre

En se situant dans des espaces catégorisés, les élèves peuvent convoquer des connaissances antérieures, se mettre en questionnement dans un cadre sans lequel la pensée risque de se trouver empêchée. Sans cette nécessaire lisibilité, ils sont en situation de faire, de bien «faire», (c'est-à-dire, au regard de plusieurs enquêtes de terrain, faire plaisir à l'enseignant), comme le disaient ces élèves lors d'une étude que j'ai menée dans une classe de CP de Zep 5 à Paris, en début d'année scolaire. «On a fait de la peinture, de la gym, des jeux».

La transversalité des apprentissages promue à l'école maternelle viserait à donner du sens aux apprentissages de jeunes enfants qui appréhendent «spontanément» le monde dans sa globalité sans les découpages relevant de la culture savante. Cela soulève deux remarques. La première concerne le sens des apprentissages qui ne peut être donné aux élèves car ils le construisent... à travers les apprentissages. La seconde est que l'école a pour mission de favoriser le développement, en sollicitant le dépassement de ce qui est déjà là, en permettant des déplacements dans la manière d'agir dans le monde et de le penser. Alors de quelle transversalité peut-il être question et subséquemment comment la faire exister ?

Ces deux questions interrogent la fonction de l'école de secondarisation, de scolarisation donc, des objets du monde. «L'un des points de convergence des recherches conduites par les équipes participant au réseau RESEIDA porte sur les difficultés éprouvées par certains élèves pour identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires ; les moins performants d'entre eux réduisent souvent leur visée à une réalisation de la tâche dans laquelle elle s'épuise. Le plus souvent enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate,

ils traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre. C'est pourquoi ces élèves ont de la peine à transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre, ou, à l'inverse, surgénéralisent les procédures qu'ils maîtrisent et les appliquent, sans analyse préalable, à toutes les situations.

« Cette notion de « secondarisation » des objets et du langage dans les activités scolaires, qui implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité non pragmatique ou quotidienne des objets étudiés, nous semble en mesure de rendre raison de l'origine d'une bonne partie des difficultés des élèves de milieux populaires. La centration de la plupart d'entre eux sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension scolaire «seconde». Ils ont tendance à considérer les objets et les supports dans leur existence et leur usage non scolaires alors qu'en classe, ceux-ci sont systématiquement des enjeux de questionnements : ils convoquent des univers de savoirs, ils sont des objets d'étude et pour l'étude, ils sont aussi des ressources d'apprentissage, des objets d'analyses et de commentaires⁽²⁾ ».

Doit alors être considéré comme transversal à l'école, comme apprentissage fondamental, ce qui permet à chaque enfant de devenir élève, c'est-à-dire une posture, qui comme dans les milieux sociaux à fort capital culturel, fait primer la réflexion sur l'action. Le travail de réflexivité, nouveau pour la majorité des enfants doit être au cœur des apprentissages dès l'école maternelle. Il traverse l'ensemble des champs d'apprentissage mais n'est possible que si sont identifiés les contenus d'apprentissage visés. Il est produit par un collectif d'apprentissage qui s'engage dans une approche solidaire plutôt qu'individualisante et concurrentielle. La compréhension de la consigne, l'anticipation progressive des modalités de réalisation d'une tâche, les procédures possibles pour

“ Les tâches proposées font apprentissage lorsqu'elles s'inscrivent dans une activité cognitive progressivement construite parce qu'outillée. ”

“ Le travail de réflexivité, nouveau pour la majorité des enfants doit être au cœur des apprentissages dès l'école maternelle. ”

résoudre un problème, la connaissance des outils nécessaires pour réaliser une tâche, le nécessaire conflit socio-cognitif avec ses pairs, relèvent d'apprentissages transversaux et en même temps spécifiques à chaque discipline. Autant que des habiletés spécifiques à chaque domaine, c'est un nouveau rapport au monde qu'il s'agit d'instaurer pour construire progressivement une autonomie d'action et de pensée, seule garante d'un rapport émancipé au monde.

Sans une telle démarche, le risque est grand d'une approche formelle des programmes, où l'exécution de tâches prescrites tient lieu de viatique et aille de pair avec l'empêchement d'une véritable activité au sens de mouvement de pensée, réflexion, manière d'investir la tâche.

“ c'est un nouveau rapport au monde qu'il s'agit d'instaurer pour construire progressivement une autonomie d'action et de pensée, seule garante d'un rapport émancipé au monde. ”

Nécessaire formation des enseignants

La difficulté majeure est d'identifier les objets d'apprentissages, autant que les modalités efficaces de leur transmission. Cela nécessite une formation théorique et professionnelle qui rende accessibles les concepts en travail au regard de l'âge des enfants, qui permette d'identifier les obstacles conceptuels qu'ils peuvent rencontrer mais aussi ce qui dans l'ordinaire de la classe fait empêchement aux apprentissages des enfants les plus éloignés de la culture scolaire.

C'est la mission de l'école maternelle qui est en jeu, comme première étape réussie pour tous dans la construction des apprentissages.

Notes :

(1) Basil Bernstein : *Classes et pédagogie : visibles et invisibles*, 1975

(2) Élisabeth Bautier, Roland Goigoux, *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, juillet-août-septembre 2004

Corpus : Collectif pour une Refondation des Programmes Universitaires et Scolaires s'est créé au moment où le ministère a souhaité refondre les programmes en 2013.

Ce collectif ouvert se veut un lieu de réflexion, de confrontation d'idées, d'expériences entre différents acteurs : syndicats d'enseignants du premier degré, second degré et de l'enseignement supérieur, associations de spécialistes du monde scolaire ou universitaire, mouvements pédagogiques, chercheurs, formateurs, enseignants, inspecteurs dont l'objectif est la démocratisation de l'école.

page 1/3

Son objectif est de permettre une réflexion plus collective, mieux instruite des programmes, des curricula, de rassembler les recherches, les questionnements divers. C'est également d'émettre des propositions sur la refondation des programmes scolaires : ces propositions sont rassemblées dans une charte (voir ci-dessous) signée et portée par de très nombreuses organisations, associations, chercheurs, enseignants.

Cette charte a été proposée et défendue par ses membres devant le ministre et le président du CSP, mais l'urgence politique a eu raison de la construction démocratique et partagée des programmes. Il faut partir de véritables bilans effectués par la profession, les chercheurs, cela demande du temps et des moyens. Corpus s'inscrit dans la durée.

Dans un objectif d'échange, Corpus s'est doté d'un site très visité (<http://refonderprogrammesscolaires.com>) qui a une activité par discipline, par champ (socle commun, curriculum), formation... et peut servir de base à des débats, des stages.

Par ailleurs, Corpus a organisé deux séminaires au printemps : l'un sur la notion de curriculum avec Bertrand Geay et Elisabeth Chatel et l'autre sur le socle, sa genèse et la question du transfert des compétences avec Pierre Clément. Ces séminaires sont en ligne, les dates sont annoncées sur le site. Nous y interrogeons les évidences, nous permettons le débat, nous construisons des propositions collectives et les diffusons dans les médias. Des réunions peuvent être organisées à la demande par le collectif dans des départements, ou pour des formations.

Chaque enseignant, chercheur, formateur peut être membre du collectif et être informé, apporter ses contributions.

Pour écrire à corpus : corpus1@laposte.net

Les principes

La définition des contenus qui doivent être enseignés est un élément particulièrement important puisqu'il s'agit notamment de sélectionner les savoirs et compétences qui devront être communs à toute une génération au terme de leur formation dans les trois voies du lycée.

Les programmes scolaires du premier et du second degré, structurent l'enseignement dans les classes. Nous pensons que plusieurs principes directeurs doivent présider à l'élaboration des contenus de chaque programme, dans une logique commune aux différentes disciplines scolaires et, en particulier pour le premier degré, aux domaines d'enseignement :

■ Conçus en complémentarité, les programmes doivent construire une véritable culture commune, élément d'un projet de société qui permettra aux futurs citoyens, venant d'horizons différents de se comprendre pour faire des choix collectifs ; chacun doit pouvoir découvrir des points de vue et des centres d'intérêt auxquels il n'a pas nécessairement accès dans son environnement.

■ Les programmes doivent être applicables dans toutes les écoles et tous les établissements, et être pensés pour être accessibles à tous. Pour cela, leur élaboration doit prendre en compte les possibilités effectives de les mettre en œuvre avec tous les élèves, notamment en intégrant les processus d'apprentissage et le travail sur les représentations des élèves afin de les dépasser. Si un programme ne doit pas prescrire une ou des pratiques pédagogiques aux enseignants,

“ Les programmes doivent construire une véritable culture commune, élément d'un projet de société qui permettra aux futurs citoyens, venant d'horizons différents de se comprendre pour faire des choix collectifs. ”

il ne peut cependant pas ignorer le temps nécessaire aux apprentissages de chaque point des programmes et celui de la mise en œuvre pédagogique notamment les temps de travail de groupe, en autonomie ou de sorties pédagogiques. La prise en compte du temps réellement pris par les apprentissages (découverte et appropriation par les élèves) ne doit pas être renvoyé au temps personnel de l'élève, ni aux devoirs à la maison car ils accroissent les inégalités scolaires.

- Les programmes doivent aussi être cohérents entre eux, permettre une certaine transversalité, être construits, en particulier à l'intérieur d'un cycle, dans la progressivité propre à chaque discipline ou domaine.
- Il faut tourner le dos à un enseignement qui se limiterait à faire retenir un ensemble abrégé de contenus universitaires ou de définitions inutilement formelles. Inversement, le manque de formalisation des savoirs, leur seule mobilisation dans des activités sans rapport visible avec les objets d'apprentissage conduit à un apprentissage sous conditions de prérequis culturels ou sociaux. La réflexion que doit conduire chaque élève pour s'approprier les savoirs dans le cadre des activités est parfois opposée à la désignation claire, dans le cadre de disciplines ou domaines d'enseignement qui leur ont donné sens, des savoirs à apprendre, savoirs distincts des pratiques dans lesquelles ils peuvent être mobilisés. Les programmes doivent dépasser cette fausse opposition en articulant ces deux dimensions, et, à ce titre, aucune compétence ne peut se développer en dehors d'un projet d'appropriation d'un savoir. Les programmes, afin d'être avant tout mobilisateurs, doivent être marqués par la volonté de privilégier la capacité de mise en action des savoirs dans des situations variées, pour déplacer les conceptions initiales et développer le pouvoir de comprendre le monde et d'agir. Dans ce cadre, l'ensemble des programmes des filières professionnelles et technologiques, y compris agricoles, devront être construits en cohérence avec les référentiels d'activité professionnels élaborés dans le cadre des CPC2. L'objectif de développer l'esprit critique nécessaire à toute activité intellectuelle autonome doit irriguer le repérage des modes de raisonnement et démarches intellectuelles qui le permettent.
- un programme scolaire ne peut pas être une énumération de savoirs considérés comme des vérités immuables. Il convient de faire accéder les élèves, même modestement, au processus historique qui ont pu présider à leur concep-

tion. Un programme doit donc permettre d'interroger les conditions de validité des savoirs et ne pas éluder les controverses et le pluralisme théorique. Cette démarche est indispensable au regard de l'exigence d'une école ouverte aux débats qui traversent la société, porteuse des valeurs et principes de la laïcité.

Les processus d'élaboration des programmes

Pour que ces principes directeurs puissent se traduire dans de nouveaux programmes, nous pensons qu'il faut également redéfinir leur mode d'élaboration. Les changements doivent être conduits de façon démocratique, en associant les acteurs concernés à tous les moments du processus de construction des programmes. À l'inverse, le modèle visant à favoriser la parole d'experts contre celle de la communauté professionnelle, qui a été trop souvent à l'œuvre et s'est avéré peu efficace pour favoriser la réussite des élèves, doit être abandonné. Les enseignants et leurs représentants doivent pouvoir faire valoir leur expertise professionnelle.

Le processus de construction des programmes devrait comprendre différentes phases qui ne pourront se dérouler que sur un temps minimal de deux ans.

Avant toute modification des programmes, il est d'abord nécessaire d'effectuer un bilan des programmes précédents, notamment par des enquêtes indépendantes. Cette phase doit associer des chercheurs en éducation, les corps d'inspection, les formateurs et les enseignants. Aucun nouveau programme ne devrait être engagé sans ce bilan.

Il convient ensuite de porter une attention toute particulière à la constitution des groupes chargés de l'élaboration des programmes. La commission doit être composée en toute transparence par une publication officielle de la liste de ses membres. Elle devra être constituée de personnes connaissant la discipline ou ayant une connaissance du système éducatif : personnels d'inspection, universitaires ayant

“ Les programmes, afin d'être avant tout mobilisateurs, doivent être marqués par la volonté de privilégier la capacité de mise en action des savoirs dans des situations variées, pour déplacer les conceptions initiales et développer le pouvoir de comprendre le monde et d'agir. ”

“ Un programme doit donc permettre d'interroger les conditions de validité des savoirs et ne pas éluder les controverses et le pluralisme théorique. ”

montré dans le cadre de leurs travaux un intérêt pour les questions d'enseignement dont au moins un dans le domaine de recherche en didactique, conseillers pédagogiques, formateurs, et pour moitié d'enseignants « de terrain » qui pourront bénéficier d'une décharge de service pour travailler effectivement de façon constante sur les programmes. Elle pourrait être pilotée par un universitaire et un inspecteur. Le travail de conception des programmes devra permettre une mise en cohérence des contenus d'enseignement, ce qui demandera pour les filières professionnelles et technologiques de penser et d'articuler ce travail avec les FIP3 et les CPC. Les membres des différents groupes de travail devront ainsi pouvoir assister aux travaux de l'ensemble des groupes afin de construire des cohérences entre programmes des différents cycles (école primaire, collège et lycée) et entre disciplines.

Les travaux du groupe doivent ensuite faire l'objet d'échanges réguliers avec la communauté éducative. La commission procède ainsi à des auditions d'associations, syndicats, collectifs, etc... et leur transmet régulièrement un bilan des travaux en cours pour avis. La commission consulte également les enseignants lors de la rédaction sur les finalités des curricula en construction, au moment de leur mise en forme intermédiaire (synopsis), et dans leur forme finale. Les consultations sont ouvertes à tous les enseignants, quelle que soit leur discipline ou leur(s) niveau(x) d'enseignement. Elles sont recueillies sur un serveur ouvert à cet effet sur une durée permettant une véritable interaction. Un bilan sera rendu public. Les rédacteurs des programmes devront justifier leurs choix par écrit et les mettre en débat dans la profession, anticiper les difficultés à mettre en œuvre certaines nouveautés.

Afin de donner aux enseignants les moyens de la mise en œuvre des programmes, des plans de formation seront programmés sur plusieurs années. La formation initiale et continue des enseignants devra permettre une maîtrise didactique et épistémologique des contenus à enseigner et éviter le piège de la simple énonciation ou imposition de prescriptions. Des documents d'accompagnement, à l'image de ce qui a été réalisé en 2002 dans le premier degré, sont nécessaires pour aider à l'appropriation des programmes par les enseignants.

Enfin, le CSP devra prévoir les modalités d'un accompagnement régulier de la mise en œuvre intégrant la publication de bilans annuels. Elles pourront prendre la forme d'observatoires académiques, associant les enseignants de terrain à la réflexion. Il s'agit de permettre des ajustements visant à améliorer les programmes au regard de la réalité de leur mise en application dans les classes.

Le respect de ces principes devrait assurer simul-

tanément une plus grande légitimité et une meilleure efficacité aux programmes scolaires. Nous pensons cependant que trois garde-fous supplémentaires sont nécessaires :

- aucun texte ne devra être publié avec un avis négatif du Conseil Supérieur de l'Éducation, comme cela a trop souvent été le cas dans le passé.
- aucun nouveau programme ne pourra être mis en place sans un temps d'appropriation par les enseignants (en particulier par le plan de formation préalable) et la publication de documents d'accompagnement. Le délai de 14 mois après le passage au Conseil Supérieur de l'Éducation ou celui de 12 mois après leur publication semble raisonnable. Cependant, au regard de l'urgence dans le premier degré, la refonte des programmes de 2008 doit s'affranchir de ces délais, en prévoyant une étape de première mise en œuvre dès leur publication. Les modalités d'évaluation formative et certificative devront impérativement être pensées en lien avec les programmes. Ainsi la définition des épreuves d'examen devra suivre un processus d'élaboration comparable à celui de l'élaboration des programmes.

Pour refonder l'école il faut s'appuyer sur des enseignants concepteurs qui puissent connaître et enseigner des éléments d'une culture commune. Il faut s'appuyer sur les résultats des travaux de la recherche notamment en éducation, mieux lier les notions visées et les activités intellectuelles attendues. L'objectif est de conduire tous les élèves à s'approprier les savoirs, compétences et formes de raisonnement qui sont nécessaires pour vivre en société, s'insérer dans le monde professionnel, pouvoir à tout moment poursuivre ou reprendre des études et tirer profit de la formation tout au long de la vie, s'épanouir dans leur vie personnelle. C'est à ce prix que nous pourrions réellement donner un nouvel élan à la démocratisation scolaire.

Les contenus des programmes, les contenus des concours de recrutement, la formation initiale et continue au sein des ESPE doivent donc être pensés ensemble pour favoriser une école qui contribue à la réduction des inégalités. C'est pourquoi les enseignants sont recrutés et formés à un haut niveau scientifique et pédagogique.

GISELE JEAN
SNESUP.

Institut de recherche de la FSU

Le projet communiste et l'éducation

Interview de Pierre Laurent
Secrétaire National du PCF

page 1/2



Quelle est la place de l'éducation dans le projet communiste ?

Elle est centrale. Elle est au cœur de notre projet d'émancipation individuelle et collective. Aujourd'hui l'école est un lieu de contrastes où les inégalités sont à la fois battues en brèche et entretenues. L'école porte toujours le projet républicain d'émancipation et d'égalité d'accès aux savoirs. En même temps, elle prolonge les inégalités sociales existantes dans la société et ne parvient pas à répondre à l'exclusion sociale. Pourtant l'école est un lieu où se jouent prioritairement les enjeux de transformation sociale. Pour notre part, nous voulons construire une école fondée sur la coopération et le partage. Nous voulons renforcer sa mission fondamentale de formation des futurs citoyens à l'heure où certains voudraient en faire l'antichambre du salariat. L'émancipation, la maîtrise de sa vie, passe inexorablement par l'éducation et l'appropriation des savoirs, l'acquisition de la capacité à participer aux décisions qui engagent le pays. Nous

voulons l'école de l'égalité qui confère une place centrale à l'accès à des savoirs complexes et à un haut niveau de qualification par tous les enfants et à la construction d'une culture commune ambitieuse.

C'est la troisième rentrée scolaire du président Hollande : quelle analyse faites-vous des politiques éducatives menées par les gouvernements socialistes successifs ? Peut-on parler de rupture avec les politiques antérieures ? La « priorité à l'éducation », est-ce une bonne chose ?

Le début du quinquennat a représenté une rupture nette avec « les années Sarkozy ». Le retour sur les suppressions de postes, les marques de respect pour les personnels, l'annonce d'une priorité pour l'éducation et la jeunesse allaient dans le bon sens. Malheureusement, très vite, les bonnes intentions se sont heurtées aux dogmes budgé-

taires et à l'austérité. Il n'y a pas eu de changement net, et la priorité donnée à l'éducation cautionne in fine une mise en concurrence des services publics entre eux. Or, l'école ne peut pas lutter contre les inégalités si autour, les autres services publics sont sacrifiés. Parallèlement, le gouvernement perpétue la dynamique de « territorialisation » de l'école qui petit à petit fragilise le cadre national de l'Éducation. C'est toute la logique de la réforme des rythmes scolaires et des projets éducatifs territoriaux. Nous nous opposons fermement à cette logique. Dans cette bataille nous avons gagné des points d'appui. Les sénateurs communistes ont par exemple obtenu l'inscription du « tous capables » dans la loi. Grâce à l'action des syndicats, la réécriture du socle commun s'oriente vers la transmission d'une culture émancipatrice et non de compétences isolées. A nous maintenant de nous servir de ces avancées pour faire vivre notre projet.

La réforme des rythmes scolaires entre en vigueur à l'occasion de cette rentrée 2014. Elle suscite de vifs débats et des difficultés d'application. Quelle est la position du PCF sur cette question ?

Sur le principe, nous n'étions pas opposés à une réflexion sur les rythmes scolaires et les « temps » de l'enfant. Celle-ci, si elle avait été bien menée, aurait pu aboutir à une amélioration des conditions d'apprentissage. Or, tel n'est pas le cas. Et ce qui est aujourd'hui mis en application est davantage un projet de territorialisation de l'enseignement qu'une réelle réforme des rythmes.

Dans les faits, nous allons assister à un creusement des inégalités entre les communes « riches » et celles moins dotées, alimenté par un contraste marqué sur les contenus proposés. Ceci ne peut malheureusement que s'aggraver avec la réduction drastique des dotations aux collectivités territoriales imposée par l'austérité budgétaire. A l'opposé de cette réforme, nous proposons pour notre part, la mise en place d'un grand service national du loisir éducatif qui permettrait d'assurer l'égalité des savoirs sur tout le territoire national.

Aujourd'hui, le débat politique porte surtout sur la question des moyens : à gauche, de plus en plus de voix s'élèvent pour critiquer la politique d'austérité et demander un changement de cap. Plus de moyens pour l'école, est-ce la solution ?

Il y a besoin de moyens nouveaux. L'éducation nationale a beaucoup souffert des suppressions de postes et d'heures d'enseignements imposées, des transferts de dépenses vers les collectivités locales et les familles, tout ça au profit d'un marché privé de l'éducation qui n'a cessé de prospérer. L'Etat doit assurer sa mission de service public. Il ne s'agit pas d'augmenter les « dépenses » d'éducation mais bien d'engager des investissements d'avenir pour notre pays. Assurer la gratuité de l'éducation, créer des postes, revaloriser les salaires des enseignants, baisser les effectifs, assurer la qualité d'enseignement sont autant d'objectifs de développement pour notre pays.

J'ajoute une idée essentielle, la crise de l'école n'est pas qu'une question de moyens. Il nous faut absolument agir sur les contenus et les pratiques d'enseignement en pensant l'école comme lieu prioritaire de réussite et d'accès aux savoirs.

Mais les contenus et les pratiques, est-ce vraiment une question politique ?

Bien sûr ! Cela ne veut pas dire qu'un parti va décider quels sont les contenus légitimes ou dire aux enseignants comment ils doivent enseigner. Mais le politique doit fixer des objectifs : la réussite de tous, la construction d'une culture commune de haut niveau. Et il doit donner les moyens à l'école de les atteindre, en développant la recherche pédagogique, en formant les personnels, en leur donnant le temps de réfléchir à ce qu'ils font et de faire évoluer leurs pratiques et en leur faisant confiance. Or nous assistons actuellement à un phénomène inverse. L'exemple de la formation des maîtres est en ce sens très significatif : une succession de réformes pour aboutir à une formation bricolée, variable selon les académies. De jeunes enseignants entrent dans le métier complètement surchargés : trop d'heures d'enseignement, une formation à suivre et un concours à préparer... En conséquence de quoi, de moins en moins de jeunes se présentent aux concours, en particulier dans les académies dites « difficiles ». Ce cercle vicieux entretient de grosses inégalités entre les territoires. Pour répondre à ce défi, nous proposons d'instaurer un pré-recrutement qui permettrait une entrée progressive dans le métier, l'association entre formation disciplinaire, pédagogique et professionnelle sans mise en concurrence, la construction d'une culture du métier... Bien sûr, cela revient in fine à la question des moyens !

Cet objectif d'une « école de l'égalité » ou d'une « école de la réussite de tous », le PCF n'est pas seul à le porter. Lorsque la droite était au pouvoir, de nombreux acteurs de l'éducation se sont battus contre sa politique : ils por-

taient des propositions qui semblent converger avec les vôtres. Qu'est devenu ce mouvement aujourd'hui ? Peut-on envisager un rassemblement pour imposer une autre politique pour l'école ? Quels en seraient les contours ? Quel rôle le PCF peut-il jouer dans ce rassemblement ?

Il y a dans le pays de nombreuses forces vives prêtes à agir pour l'éducation. Bien sûr, la multiplication des réformes, les attaques continues contre les enseignants et contre le cadre national de l'éducation, les promesses non tenues, ont nourri un sentiment de résignation. Je ne sous-estime pas non plus la méfiance grandissante, plus ou moins fondée, d'ailleurs, de certains parents face à une école qui peine à endiguer l'exclusion. Pour autant, l'attachement à l'école, à la qualité de l'enseignement et plus généralement à un grand service public de l'enseignement est encore très prégnant et structurant dans notre pays. C'est sur cela qu'il nous faut nous appuyer pour mener collectivement la bataille pour l'école et faire entendre un autre projet et d'autres solutions. Cela doit se faire en associant l'ensemble des personnels et des familles. Certes, la résignation et le désarroi sont grands face à la voie choisie par le Président et le Premier Ministre. En même temps de nombreuses forces émergent pour s'opposer à cette dérive. Construire une alternative à gauche avec toutes celles et ceux qui ne se retrouvent pas dans la politique du gouvernement et qui veulent tracer une autre voie pour notre pays est devenue une priorité. Cette alternative ne peut naître et grandir que sur des solutions et des propositions dont il est clair que l'éducation sera l'un des piliers. C'est ce à quoi s'engage le PCF en cette rentrée 2014.

La conscience disciplinaire

sous la direction de Cora Cohen-Azria, Dominique Lahanier-Reuter, Yves Reuter,
PU Rennes, collection Paideia, 2013



L'équipe Théodile-Cirel de l'université de Lille 3, a mené une longue recherche à partir d'observations dans des classes à organisation pédagogique particulière et collective (écoles Freinet de Mons en Baroeul, d'application de Montigny en Gohelles), dont rend compte cet ouvrage collectif

La localisation des classes concernées nécessite d'être précisée car toute organisation pédagogique a des incidences sur les apprentissages des élèves et aussi parce que les auteurs, très rigoureux dans leur démarche, développent leurs choix méthodologiques et en particulier la nécessité de connaître l'univers des classes pour comprendre les réponses des élèves.

Les auteurs essaient dans leur analyse, de comprendre comment les élèves identifient ou non les disciplines scolaires, comment ils les découpent, afin de mieux cerner les difficultés de ceux qui ne savent pas dire à quelle discipline renvoie les travaux qu'ils effectuent à la fin de l'école primaire. Cette recherche est un véritable outil pour les enseignants, les formateurs qui sont convaincus de la capacité de tous les élèves à apprendre si les conditions leur en sont fournies. Elle permet en effet de mieux cerner comment les élèves comprennent ou non les attendus scolaires, identifient ou non les situations d'apprentissages qui leur sont proposées, se repèrent ou non dans ces apprentissages.

L'enquête s'inscrit dans un travail antérieur sur le concept de conscience disciplinaire, définie « comme la manière dont les acteurs sociaux et en premier lieu les sujets didactiques – élèves mais aussi enseignants- reconstruisent telle ou telle discipline. Cela nécessite donc de prendre en compte les formes de ces représentations (des disciplines pouvant être structurées de manière différente par les apprenants et les enseignants) ainsi que la plus ou moins grande clarté dont elles témoignent. » (Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Reuter, 2007). Ce concept est en lien avec ceux de rapport à ou représentations ou encore de clarté cognitive dans un cadre socioconstructiviste insistant sur l'activité mentale des sujets.

Les réponses des élèves aux questions qui leur sont posées, les entretiens avec les enseignants sont très finement analysés, et ne peuvent dans leur complexité être ici relatés. En évitant de figer ce qui s'inscrit toujours dans un contexte, les auteurs ouvrent un débat qui mérite d'être repris par l'ensemble des acteurs concernés : incidences du poids institutionnel des disciplines ; variations importantes entre élèves sur la conscience disciplinaire relevant d'une véritable acculturation scolaire ; malentendus entre enseignants et élèves liés à ces variations, mais aussi paradoxes sur ces variations selon les modes de travail pédagogique ; rôle décisif de la classe (plus que celui du milieu d'origine des élèves) dans les différences de désignations des disciplines ; importance des configurations disciplinaires dans la construction des formes de conscience disciplinaire ...

Ecole : Les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française

Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed, Danièle Trancart (dir.),
La Découverte, coll. « Cahiers libres », 2010.

Cet ouvrage a vu le jour à la suite d'une recherche d'une dizaine d'années menée à la demande du ministère de l'Éducation nationale et de la délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale. Il a pour objet la description et l'analyse des processus de renforcement des disparités et de dégradation des conditions de scolarisation dans nombre d'espaces scolaires urbains. L'ouvrage développe à travers une approche historique, des éléments statistiques et des enquêtes de terrain comment et pourquoi la massification ne s'est pas accompagnée de la démocratisation attendue. Quatre ans après sa parution, les analyses proposées restent d'une grande actualité pour comprendre le recours constant aux mêmes arguments pour justifier la sélection. Ces travaux commencent à être connus mais ce qui l'est sans doute moins et ce n'est pas un hasard c'est ce que développent les auteurs après une enquête de terrain dans 3 collèges qui ont pu renverser les tendances dominantes montrant que la spirale de l'échec scolaire des enfants des classes populaires n'est en rien fatale y compris dans un contexte économique et politique défavorable. Deux collèges en zone sensible, un troisième dans une zone de réussite ont produit de réelles réussites dans les années 80. Une multitude de facteurs imbriqués et liés aux spécificités locales participent à expliquer les meilleures réussites constatées, mais « dans la plupart des cas, c'est la stabilité des équipes qui fait la différence, la continuité du travail enseignant, la durée pour tisser des liens entre l'établissement et son contexte » (p. 248). C'est donc plus à l'engagement des personnes qu'à celui de l'institution que l'on peut imputer ces réussites mais le problème est qu'il n'est pas reproductible et demeure donc très fragile. Faute d'engagement de l'institution c'est la fuite des élèves, le turn over des professionnels sur fond de « ghettoïsation » et de hiérarchisation des établissements accrue. À défaut d'actions significatives pour rétablir la mixité sociale, tout repose sur le travail enseignant. Or, dans les situations les plus difficiles, la rupture est parfois profonde entre élèves et enseignants, écartelés entre leur formation, leurs tâches et leur public.





Souvenirs de ma nouvelle vie

Marie Colot, Alice jeunesse,
Octobre 2013

En ouverture du roman, une citation d'Einstein : La vie, c'est comme la bicyclette, il faut avancer pour ne pas perdre l'équilibre. Une maxime que la jeune narratrice, Charlie, semble avoir faite sienne. Poursuivie par le souvenir du «pire des pires jours» dont le lecteur ne découvre que peu à peu la réalité - celle d'un accident de voiture qui a tué sa soeur et rendu sa mère infirme-, Charlie voit sa vie se rétrécir; soumise à des règles aussi rigides que celles de la tragédie classique : unité d'un lieu sinistre, un rez-de-chaussée d'un gratte-ciel bruxellois dans lequel elle vient d'emménager; unité d'un temps de sortie limité par l'angoisse de ses parents à une vingtaine de minutes, unité de la seule action qui s'offre à elle : explorer systématiquement son immeuble, étage par étage, avec un double projet : prendre une photo depuis la fenêtre de chaque appartement visité et dérober un souvenir, morceau d'affiche, bout de moquette, pour son Carnet de bord, et pour cela entrer en contact avec chaque habitant, dans le temps imparti.

Rangeons nos mouchoirs : le premier défi, c'est celui d'un impertinent refus du malheur : Charlie rit et nous fait rire. Le second, c'est celui de transformer la contrainte en source d'invention et de récréation. Et juste au moment où l'on pensait que tout rentrait dans l'ordre romanesque traditionnel, l'amitié conquise par Charlie d'une vieille dame au passé prestigieux, c'est par ses mensonges que celle-ci fera découvrir à la fillette l'échappatoire de l'imaginaire, cadeau que l'héroïne saura lui offrir en retour à la fin du livre...

Un très beau petit roman, qui se prête à différents niveaux de lecture (le «à partir de 10 ans» prend tout son sens), invite aussi à la relecture par la finesse des indices peu à peu révélés, et fait bien «réfléchir» le lecteur; jusque dans son titre, dont le paradoxe apparent livre une des clés de l'entreprise de Charlie, tôt confrontée à l'éphémère.



Une saison avec Jane-Esther

Shaïne Cassim, L'école des loisirs,
Octobre 2013

De la difficulté d'entreprendre une oeuvre d'écriture poétique et de son sens : voilà un thème assez rare et peu racoleur en direction d'un public jeune pour qu'on salue ce roman qui montre une confiance exigeante et de l'ambition pour ses lecteurs.

Le principal tourment d'Adèle Villette, dont l'adolescence s'étire au cours de cet été 1967 sur les bords du Mississippi, c'est de ne pas arriver à faire aboutir le poème dont elle entrevoit quelques bribes insolites et parfois cocasses : que faire notamment de cette «poule aux coudes pointus», premier vers qui la hante ?

L'arrivée dans le village d'une poétesse reconnue, Jane-Esther Sanchis, amie de sa tante Kate et d'Edna, troisième figure féminine tutélaire, lui offre une opportunité qu'elle juge inespérée d'obtenir avis et conseils sur ses textes. Mais ces trois fées bienveillantes ne peuvent transformer leur stylo en baguette magique, et sont elles-mêmes bien carabossées par une vie pleine de combats militants, de doutes et de

contradictions dans cette Amérique des années 70.

C'est en cela finalement qu'elles aident Eden à grandir; autant par leurs fragilités que par les perspectives qu'elles lui ouvrent, à elle qui découvre, parfois douloureusement, cet été-là, que ses amours et sa vie sont aussi difficiles à écrire que ses vers, sans modèle possible, et qui refuse toujours d'en abaisser les exigences.

Un beau roman d'atmosphère et d'apprentissage, qui pose de manière fort délicate la difficulté et le bonheur de grandir et d'aider à grandir. Il ne présente pas de structure charpentée, par volonté sans doute de s'intéresser avant tout à «ces choses qui ne tiennent qu'à un fil» sur lesquelles se referme le roman.

Notre prochain numéro : Décembre 2014

le thème du prochain numéro :

“L'égalité, une construction”

La revue du réseau école du parti communiste français

Carnets Rouges

reseau-ecole.pcf.fr

reseau.ecole-pcf@orange.fr