

Carnets Rouges

Des fondamentaux pour quelle école ?

Denis Paget

Entre fondamentaux et pensée complexe, où se trouve la bonne échelle ?

Christine Passerieux

Pour en finir avec la sélection

Amélie Hart-Hutasse, Christophe Cailleaux

Quand les entreprises veulent s'approprier l'éducation

Paul Devin

Action publique éducative : mesurer l'essentiel ?

5€

reseau-ecole.pcf.fr

reseau.ecole-pcf@orange.fr

"Fondamentaux" : éternel retour ou nouvel horizon.

L'heure est aux "fondamentaux". Ou plus précisément aux "savoirs fondamentaux", terme employé pas moins de dix-sept fois dans "Pour l'Ecole de la Confiance", document officiel du Ministère de l'Education Nationale. Véritable programme de politique éducative, il se donne comme objectif "100% de réussite" (10 fois) dans la maîtrise de ces savoirs, affiche comme priorité la "lutte contre les inégalités" (14 fois) scolaires et/ou sociales.

Et, dans une euphémisation méprisante, il préconise (impose ?) une "aide bienveillante" aux élèves "fragiles... défavorisés... issus de familles modestes".

"Fondamentaux" ou "savoirs fondamentaux", la seule utilisation de l'adjectif dans ce document n'est pas politiquement anodine.

Que sont ces savoirs singulièrement rétrécis, réduits à leur seule valeur d'échange, sinon un maigre viatique concédé à une majorité de "jeunes formés à la mobilité" (comprendre "précarité, concurrence...") dans des marchés de l'éducation et du travail visant à satisfaire "les besoins de l'économie", à "renforcer la place de la France en Europe et dans le monde et... l'attractivité de la place financière de Paris" ("Pour l'Ecole de la Confiance", page 80 - là sont sans doute les fondamentaux implicites de l'actuel gouvernement)?

Et qu'est-ce qu'une "lutte contre les inégalités" - qu'il est bien sûr nécessaire de mener partout et toujours - si elle n'est pas portée par une lutte pour et par l'égalité ?

Bataille de mots ? Oui, car il y a urgence à se ré-appropriier des mots confisqués, détournés d'un sens qu'il serait cependant illusoire de croire univoque. Tout comme il serait illusoire de penser que ce sens peut être gravé dans le marbre de certitudes qui, parce qu'elles nous paraissent légitimes, seraient définitivement établies.

Loin de n'être que des biens dont on peut s'emparer et se déclarer propriétaire, les mots sont les vecteurs d'élaboration de concepts, de pratiques. Ils sont par là-même une production qui s'inscrit dans des rapports sociaux. Et ce sont bien les buts et les conditions de cette production sociale qu'il s'agit - fondamentalement - de questionner, notamment dans le champ de l'éducation.

Qu'il s'agisse, entre autres, de l'entrée dans les apprentissages scolaires, des champs disciplinaires, de l'autorité, des contenus et des modalités de la formation, de l'éducation à la citoyenneté ou encore du pilotage de l'institution, la question, fondamentale, que proposent de poser les contributions du présent numéro est celle-ci : de quels enjeux sociaux, politiques, anthropologiques, ces quelques éléments constitutifs de la question de l'éducation sont-ils porteurs aujourd'hui ? Tels sont les fondamentaux convoqués ici.

Fondamentaux, parce qu'ils permettent une mise en perspective, un questionnement dialectique, des gestes professionnels les plus quotidiens, des politiques éducatives dans lesquelles ceux-ci s'inscrivent et des conséquences sociales qui en résultent.

Ainsi perçus, les fondamentaux peuvent permettre de penser et d'engager collectivement la nécessaire transformation d'un système éducatif aujourd'hui plus que jamais socialement destructeur, pour lui substituer "le développement multilatéral de tous les individus... devenant capables de prendre directement en mains toutes leurs affaires sociales."¹

Egalité, tous capables, co-émancipation : des fondamentaux qui, pour reprendre la définition lumineuse que donne Yves Clot du collectif, ne soient pas le carcan d'un "déjà-dit" qu'il s'agirait de dépoussiérer, mais l'objet et la méthode de co-élaboration d'un "pas-encore-dit".

Des fondamentaux comme raison présente d'un horizon à inventer et explorer... Collectivement.

Sommaire

n° 12 / janvier 2018

Denis Paget

Entre fondamentaux et pensée complexe, où se trouve la bonne échelle ?

4

Christine Passerieux

Pour en finir avec la sélection

7

Amélie Hart-Hutasse. Christophe Cailleaux

Quand les entreprises veulent s'approprier l'éducation

10

Paul Devin

Action publique éducative : mesurer l'essentiel ?

13

Bruno Robbes

L'autorité : conditionnement ou autorisation ?

18

Jacques Bernardin

A propos de fondamentaux...

21

Anne-Clerc Georgy

Redéfinir les fondamentaux pour permettre à tous les élèves de s'approprier les outils requis par l'école : la question du langage.

24

Christian Couturier. Claire Pontais

L'EPS, fondamentale ou pas ?

27

Sandrine Charrier

Quelle place pour les enseignements artistiques ?

A quelles conditions contribuent-ils au développement de la culture commune ?

30

Damien Boussard. Eric Saïd

Marianne recherche Sisyphe pour mariage républicain

33

Jean-Paul Jouary

Et si on osait enseigner les sciences ?

37

Adrien Martinez

Quel métier apprend-on ? Entre taylorisation et émancipation

40

Entretien avec Axel Benoist, Sigrid Gerardin, Christian Sauce, du SNUEP-FSU

43

Propositions de lecture

46

Carnets Rouges : Marine Roussillon, responsable du Réseau Ecole du PCF. Christine Passerieux, rédactrice en chef

Comité de rédaction : Gilbert Boche, Dominique Comelli, Paul Devin, Erwan Lehoux, Marc Moreigne, Christine Passerieux, Marine Roussillon, Catherine Sceaux, Patrick Singéry

Conception/réalisation : **FAT4**

www.fat4.fr / contact : yoann.boursau@fat4.fr

Entre fondamentaux et pensée complexe, où se trouve la bonne échelle ?

Denis Paget

page 1/3

Il faut se rendre à l'évidence, si l'objectif d'aller toujours de l'avant en matière d'élévation du niveau de formation de la jeunesse de notre pays n'est pas contesté ouvertement, rares sont ceux qui en font un objectif essentiel des politiques publiques. La dernière campagne électorale a montré la faiblesse de réflexion de la plupart des partis politiques en matière d'éducation, le faible rôle accordé à l'éducation et la formation pour combattre le chômage

renforcés à tous les niveaux, plaçant la France en tête des « pays développés », comme l'on dit, quant à l'écart entre les résultats des meilleurs et ceux des plus faibles, amplifiant l'assignation sociale des uns et des autres.

Les finalités éducatives se sont empilées et stratifiées en même temps qu'a grossi l'institution scolaire. Pour des raisons qui tiennent à l'histoire de la place de l'école dans la société française et à son lien avec la République, l'égalité s'est traduite en luttes pour que le droit d'accès à tous les niveaux du système scolaire soit garanti réellement à tous. Les couches populaires ont cru qu'elles avaient gagné la partie en accédant au lycée et de plus en plus à l'enseignement supérieur. Mais ces conquêtes sont en trompe l'œil pour deux raisons. La première est l'existence et parfois la résurgence d'une multitude de filtres plus ou moins invisibles au sein même des structures éducatives publiques : refus ou contournement de la sectorisation, reconstitution de classes plus ou moins homogènes grâce à des options de langues, d'art, de sections européennes ou internationales dès le collège ; hiérarchisation puissante des filières des lycées (voies et séries) qu'on fait semblant de combattre ; système sélectif en voie d'extension des classes préparatoires, des écoles, de filières universitaires de plus en plus nombreuses etc. La deuxième raison, plus profonde, et plus décisive tient aux contenus et aux formes de l'enseignement, à la hiérarchie des savoirs et à la prégnance des académismes qui infériorisent les savoirs de la vie et des métiers, à l'incapacité du système à penser des curricula cohérents qui sachent échapper d'une part à l'idée qu'on doit tout enseigner à tous les niveaux sans priorité ni progression, d'autre part qui ne propose jamais de pouvoir revenir sur des choix et recommencer des apprentissages, soit parce qu'on ne les a pas choisis au bon moment, soit parce qu'on ne les a pas réussis à temps. A l'autre bout de la chaîne éducative, il ne suffit pas de proclamer que le baccalauréat est le premier grade universitaire quand l'essentiel des procédures APB n'en tient aucun compte et quand l'examen est administré pour atteindre des taux

“ L'enjeu majeur d'un curriculum est de retisser les liens distendus entre les générations en sélectionnant ce qui doit être transmis et ce qui est secondaire ou de l'ordre de la spécialisation, de recréer un monde commun prenant en compte les (r)évolutions des sociétés contemporaines et la diversité des rapports à l'école qu'elles génèrent. ”

et les inégalités, et au fond une vision qui fait de l'éducation de masse un coût trop lourd qui n'apporterait pas la plus-value espérée. Le retour aux « fondamentaux » sert de cache-misère et l'idéologie des dons se pare aujourd'hui d'une vulgate sur les neurosciences, caution scientifique des inégalités scolaires, en renvoyant sur les individus des différences qui relèvent pourtant d'abord des inégalités sociales. Les différents corps d'enseignants eux-mêmes, confrontés à des problèmes insurmontables, sont devenus majoritairement sceptiques sur la possibilité de scolariser ensemble efficacement des générations entières jusqu'à 18 ans et plus. Les plus jeunes d'entre eux, soumis aux nominations dans les écoles et les établissements les plus difficiles et les moins demandés deviennent vite les premiers sceptiques et nombreux sont les enseignants du public qui placent leurs propres enfants, en pensant les protéger, dans des écoles privées. Le débat traditionnel qui oppose démocratisation quantitative et qualité de la formation ne cesse de hanter les positionnements qui structurent le débat public et traversent les métiers de l'enseignement. La poussée démographique répercute ce débat sur l'ensemble du système de formation, enseignement supérieur compris. Depuis de nombreuses années les systèmes de sélection des élites et d'homogénéisation sociale des structures éducatives se sont

mirifiques de réussite. Mais c'est son sens même qu'il faut réexaminer : sa prétention à valider une culture générale holistique de touche à tout sans exigences et ses mécanismes de moyennes et de coefficients qui donnent une vision totalement déformée des capacités d'un élève et dont les études post-bac de ce fait n'ont rien à faire. Les éléments de culture générale alors mériteraient bien d'être repensés à l'instar du nouveau socle commun, à côté des spécialisations et sans compensation des unes par les autres. Les dispositifs d'orientation seraient alors objectivés par l'examen et le baccalauréat redeviendrait le vrai sésame d'accès aux études supérieures qui pourraient se fier à lui en lieu et place des logiciels... ou des tirages au sort.

disqualifie des parts plus ou moins importantes des sociétés et fait payer aux plus faibles le prix de la financiarisation de l'économie. Ces mutations fragilisent les liens à l'intérieur de l'école, les formes d'autorité et surtout la construction du « moi ». J. Lévine et M. Develay¹ ont analysé le sentiment de désaffiliation et le développement d'une « auto-suffisance générationnelle » qui en résultent. Ils créent des formes de retrait, de non-engagement dans les savoirs et tâches scolaires (on fait semblant...), de susceptibilité excessive et de formes de violence, de décrochage scolaire progressif etc. Ces phénomènes déstabilisent les enseignants et les parents et entraînent des conflictualités aux multiples formes où chacun a tendance à se renvoyer la balle.

Le débat public mais aussi entre spécialistes s'est polarisé entre l'éternel retour aux fondamentaux et l'accès inconsidéré à la pensée complexe. D'un côté ceux qui voudraient rabattre l'école obligatoire sur le noyau dur de la maîtrise du français (en général écrit et orthographique) et des mathématiques (en général réduites à l'approche des nombres et de l'arithmétique) marginalisant ainsi tous les autres savoirs, de l'autre ceux qui, au nom de l'apprentissage de la vie et/ou de la modernité, voudraient placer les élèves d'emblée devant des tâches complexes croisant les savoirs, sans avoir construit les étapes, les questionnements et les connaissances qui permettent de les aborder. Cette polarisation est très visible dans la conception du socle de 2006 qui hiérarchisait à tel point les savoirs que l'EPS, les arts ou les technologies, par exemple, avaient presque disparu et dans les traits principaux de la réforme du collège de 2016 qui a étendu l'interdisciplinarité sous des formes purement thématiques et très semblables à celles qui se pratiquent au lycée sans jamais dire quels en pourraient être les objectifs et les étapes autrement qu'en termes très généraux.

L'enjeu majeur d'un curriculum est de retisser les liens distendus entre les générations en sélectionnant ce qui doit être transmis et ce qui est secondaire ou de l'ordre de la spécialisation, de recréer un monde commun prenant en compte les (r)évolutions des sociétés contemporaines et la diversité des rapports à l'école qu'elles génèrent. C'est un enjeu de sens pour tous les élèves. Par conséquent il faut penser la culture scolaire d'abord, mais pas exclusivement, comme une culture d'éducation, forcément distante de la culture savante et obéissant à des structurations disciplinaires qui lui sont propres, et qui ne sont pas gravées dans le marbre.

Elle doit aider à grandir et à se former. Elle doit structurer par les langages la perception du réel, projeter vers l'avenir, parler du monde qui nous entoure, de sa diversité et de son unité. Elle doit dévoiler les lois cachées qui régissent les rapports humains, le monde et l'univers et les liens qui les unissent. Elle permet d'agir, favorise l'esprit critique et la liberté d'invention et, pour cela, construit une capacité à prendre de la distance et à structurer des objets de savoir. C'est à l'aune de ces critères qu'on peut juger si l'école remplit ou non correctement sa mission. A condition que la définition des curricula réponde effectivement à ces attentes. Dès le plus jeune âge la tâche éducative doit jouer sur toutes ces gammes. La définition des cinq domaines du socle de 2015 puise dans ces différentes composantes de l'éducation. On comprend pourquoi ceux qui continuent de penser au lire, écrire, compter y sont hostiles. Quant à savoir si ce cadre des cinq domaines a bien structuré les programmes disciplinaires et a bien été traduit dans l'organisation des enseignements

“ La mission d'individuation contribue à construire une personne libre, soucieuse de vérité, riche de ses héritages et de la hiérarchie de ses appartenances qu'elle sait organiser et justifier. ”

Ces positionnements sommaires cachent l'incapacité à délibérer les choix politiques en tenant compte de l'ensemble des missions de l'école. Leur définition ne peut être immuable compte-tenu des changements rapides des sociétés contemporaines. L'école ne peut ignorer particulièrement l'affaiblissement des liens et transmissions intergénérationnels, la fragilité et les recompositions des familles, l'effondrement des cadres traditionnels de socialisation provoqués par l'urbanisation galopante et les migrations, la distance qui sépare aujourd'hui la plupart des jeunes de la nature et du monde rural, la mondialisation culturelle et les formes de métisages qu'elle entraîne, l'invasion de la culture des écrans et de l'hyper-connexion, la mondialisation capitaliste qui creuse les fractures et les inégalités,

(1) Jacques Lévine, Michel Develay *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*, ESF, 2003

pour l'école et le collège, on peut en douter et il reste sans doute beaucoup à faire pour mieux équilibrer la formation, favoriser la réflexion et l'action, éviter l'atomisation et la juxtaposition de savoirs qui communiquent peu entre eux, tout en programmant l'accès progressif aux langages et concepts qui fondent le développement des capacités.

soi l'accès à sa propre humanité qui relie l'individu à la cité et à la société. Il s'agit vraiment de concilier souci de soi et des autres.

Qui peut prétendre qu'un tel projet d'éducation ne reposerait que sur quelques fondamentaux perpétuellement rabâchés ?

Individuation, socialisation

Les finalités de l'école mettent deux missions en tension incluses dans le terme « éducation » : la mission d'individuation et la mission de socialisation. Ce n'est pas nouveau mais le système éducatif a longtemps vécu, et continue de le faire pour une part, sur l'idée qu'il était surtout destiné à introduire à la société en standardisant volontairement la construction de la personne.

La mission d'individuation contribue à construire une personne libre, soucieuse de vérité, riche de ses héritages et de la hiérarchie de ses appartenances qu'elle sait organiser et justifier.

“ La mission de socialisation introduit à la société (ses codes relationnels, l'intérêt porté au monde proche et lointain, la fraternité humaine) et à la vie démocratique (en percevoir l'importance, les règles et les engagements qu'elle suppose). ”

Elle oblige les enseignants à sortir d'une posture qui tendrait à considérer que les élèves sont une page blanche sur laquelle l'école se contenterait d'imprimer sa marque. Nous avons dit au-dessus la difficulté de cette tâche dans une société où quantité de repères ont

perdu de leur simplicité. La mission de socialisation introduit à la société (ses codes relationnels, l'intérêt porté au monde proche et lointain, la fraternité humaine) et à la vie démocratique (en percevoir l'importance, les règles et les engagements qu'elle suppose). Concilier les deux finalités suppose de les placer en synergie. Le processus d'individuation n'est pas un processus d'individualisation egocentrée de l'éducation. Cynthia Fleury en donne la clé : « connais-toi toi-même » signifie « Connais tes limites (...), connais déjà l'ampleur de ton manque puisqu'il s'agit de reconnaître en retour la place de l'autre dans ta quête cognitive ». Concilier souci de soi et souci des autres, c'est affirmer l'égalité comme cadre relationnel. « Connais-toi toi-même, c'est déjà savoir que je ne pourrai pas être seul sur le chemin de ce savoir. Que la connaissance suppose déjà de s'éloigner de soi et que le décentrement demeure un souci de soi ». « Connais-toi toi-même » équivaut à savoir que « tu n'es pas monde »². C'est finalement trouver en

(2) Cynthia Fleury, *Les Irremplaçables*, Gallimard 2015.

Pour en finir avec la sélection

Christine Passerieux

page 1/3

Derrière un apparent consensus sur la nécessaire réussite de tous, c'est bien celle de chacun qui est à l'ordre du jour, sur fond de naturalisation du développement et de retour à l'idéologie des dons. *Le mot d'ordre, c'est de mener chaque élève au plus loin de son excellence et de ses talents* affirme¹ le ministre. L'évacuation de la question sociale, ou plutôt son essentialisation signent le refus de tout projet égalitaire.

Quand les différences deviennent des inégalités

Développement naturel des enfants, innéisme des talents et autres goûts ou intérêts... L'offensive idéologique n'est pas nouvelle car il s'agit bien de justifier l'injustifiable, en faisant admettre à des parents légitimement inquiets de l'avenir de leur enfant, à des enseignants massivement empêchés d'exercer leur métier, que les différences d'accès à la culture scolaire seraient naturelles, et que l'objectif alors serait de s'intéresser avec bienveillance à chacun pour évacuer le tous !

Cette essentialisation des différences entre élèves est ancienne, qu'elle réfère à la biologie ou au handicap socioculturel. Martelée comme une évidence, elle est de plus en plus partagée : 69,5% des enseignants imputent la difficulté scolaire à l'environnement des élèves, contre 16,7% qui l'imputent à l'école et 11,7% aux élèves². Ainsi la réalité irréfutable de différences entre les individus, est pervertie dans l'évitement de la question de fond : de quoi sont faites ces différences dans l'accès aux savoirs scolaires ? Car lorsque elles se traduisent par l'échec massif des enfants issus des classes populaires, empêchés de devenir élèves, c'est bien la fonction de l'école qui est interrogée. Pour Jean-Paul Delahaye *si les inégalités sociales pèsent encore autant sur le destin scolaire de la jeunesse de notre pays, c'est que l'échec scolaire des plus pauvres n'est pas un accident. Il est inhérent à un système qui a globalement conservé la structure et l'organisation adaptées à la mission qui lui a été assignée à l'origine : trier et sélectionner. L'échec scolaire des enfants des milieux populaires résulte pour partie de l'organisation de notre système scolaire*³.

Dès 1964 Bourdieu et Passeron dénonçaient dans « Les héritiers » le rôle majeur de l'héritage culturel dans la scolarité, héritage fait de savoirs, savoirs faire, pratiques langagières. Les élèves en connivence avec l'école sont ceux dont l'héritage culturel coïncide avec la culture scolaire. Et c'est à ceux-là que l'école s'adresse, présupposant que cette culture est universellement partagée. Cet élève connivent sait par exemple se repérer sur une page de manuel, a compris que pour entrer dans un texte il ne suffit pas d'en restituer la chronologie mais bien d'être en mesure de l'interpréter, de faire des liens avec d'autres textes, d'écrire dans les blancs de ce texte, c'est-à-dire d'entretenir un dialogue actif avec lui. Il sait que ses « erreurs » sont autant de tentatives nécessaires pour construire ses propres réponses, dans la confrontation à ses camarades, à des questionnements nouveaux. Il sait que le langage ne sert pas seulement à communiquer et à s'exprimer, mais aussi à questionner le monde et le découvrir intelligible. Il sait que pour apprendre, c'est-à-dire se déplacer d'un déjà là, il lui faut mettre son expérience à distance pour la penser, s'en émanciper, affronter des situations nouvelles. Cette posture n'est ni naturelle, ni spontanée mais une production sociale. Pour les élèves les moins connivents, l'école demeure le lieu de l'étrangeté en ne prenant pas en compte les différences de rapport à l'école, aux savoirs et aux apprentissages. En les naturalisant, le système les transforme en inégalités car elle n'enseigne pas explicitement ce qu'elle exige comme le dénonçait il y a plus de 40 ans déjà Pierre Bourdieu !

Dans un autre champ, Catherine Vidal⁵ explique que les travaux en neurosciences invalident le déterminisme biologique. *On ne peut séparer l'inné de l'acquis : l'inné apporte la capacité de câblage entre les neurones, l'acquis permet la réalisation effective de ce câblage. Le dilemme classique qui tend à opposer nature et culture est dépassé puisque l'interaction*

“ Evacuer la question sociale, promouvoir les talents, c'est fondamentalement faire le choix du maintien des inégalités. ”

“ Les fondamentaux tournent le dos à un projet culturel. ”

- (1) Jean Michel Blanquer, *La République*, 1er juin 2017
- (2) Stanislas Morel, *La médicalisation de l'échec scolaire, La Dispute*, 2014
- (3) Jean-Paul Delahaye, *Pour faire cesser le tri social : une scolarité obligatoire pensée pour tous les enfants, Carnets Rouges n° 5*
- (4) Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, Editions de Minuit, 1964
- (5) Catherine Vidal, *La plasticité cérébrale, clef de l'apprentissage, Carnets Rouges n°3, mai 2015*

“ C'est donc bien dans une perspective d'égalité qu'il faut penser la transformation du système scolaire. Une égalité qui se construit. ”

avec l'environnement est la condition indispensable au développement et au fonctionnement du cerveau. Ces travaux ouvrent d'énormes perspectives pour le système scolaire et confirment la justesse de la bataille idéologique menée par

Lucien Sève remettant en cause l'idéologie des dons⁶, qu'il qualifiait de *préjugé barbare* en affirmant que *les destins scolaires ne sont pas une « fonction du cerveau »*.

Les effets de ces logiques fatalistes sont dévastateurs jusque dans l'image de soi. Mathias Millet et Jean-Claude Croizet⁷, au terme d'une longue recherche ont pu mettre à jour comment les élèves, dès la maternelle *font l'expérience d'une disqualification sociale et l'apprentissage de leur infériorité ou supériorité sociale* par la personnalisation de leurs performances, dont ils seraient seuls responsables et qui les conduit très jeunes à *construire une représentation de leur compétence ou de leur incompétence* qui a des effets durables sur la manière dont ils s'inscrivent dans les apprentissages scolaires. L'effet Pygmalion est d'une redoutable efficacité !

Le choix du tri social

Evacuer la question sociale, promouvoir les talents, c'est fondamentalement faire le choix du maintien des inégalités. La rhétorique ministérielle est habile en la matière quand elle prétend apporter la solution par une adaptation « pragmatique » au contexte : promotion de « l'innovation » pour mettre un terme à la *décomposition pédagogue* (Le Point 20/07/2016) ; prescription de « bonnes pratiques » (*on connaît les solutions qui fonctionnent, il faut les appliquer sur le territoire sans faillir*, Le Point, 20/07/2016), dans une approche simplificatrice de l'acte d'enseigner ; mépris pour des décennies de recherche en fustigeant les *jargonneux et ridicules* programmes de 2016 (interview SOS Education) au nom de LA science.

L'affirmation selon laquelle « ça marche », « ça fonctionne » nécessite de s'interroger sur le « ça ». Car la plupart des prétendues solutions ont fait la preuve de leur inefficacité et de leur non pertinence et sont autant d'impasses si l'objectif est véritablement l'entrée de tous les élèves dans les apprentissages scolaires. Pour exemples : l'apprentissage de vocabulaire en maternelle (qui est nécessaire) ou la seule fréquentation de la langue sont

très loin de suffire à l'appropriation du langage requis par l'école ; le redoublement a prouvé son inutilité voire sa contre productivité ; l'entraînement est inutile tant que les notions ne sont pas construites ; la réduction des effectifs n'a d'effets positifs que si elle s'accompagne d'un changement de pratiques ; l'apprentissage de la lecture ne peut se réduire à l'étude de sons ou l'identification de mots ; le pilotage par les résultats entraîne un morcellement des connaissances ; l'individualisation s'inscrit dans des logiques adaptatives qui, en différenciant les attentes selon les élèves auxquels on s'adresse, renforce les écarts ; l'histoire et la littérature ne sont pas réductibles à la chronologie ou l'énoncé de noms célèbres... Les fondamentaux tournent le dos à un projet culturel.

Les fondamentaux ? la démocratisation et l'émancipation

L'addition de solutions morcelées témoigne d'une bien pauvre ambition. D'autant plus lorsque ces solutions, non seulement ne permettent en rien la réduction des écarts, mais concourent à en surmultiplier les effets sélectifs.

C'est donc bien dans une perspective d'égalité qu'il faut penser la transformation du système scolaire. Une égalité qui se construit. Quelles en sont les conditions ?

■ Affirmer et faire vivre à tous les enfants leur capacité à apprendre et à progresser, car *plus nous croyons les enfants limités, plus nous les mettons en incapacité de pouvoir dépasser leurs limites*⁸. Et parce que ce tous capables lancé par le GFEN dans les années 1960, loin d'être un slogan, rend compte d'une histoire de l'humanité faite de dépassements d'obstacles. *Il faut (...) penser le « tous capables » non pas comme donnée de nature mais comme conquête, acte de rupture avec les fatalités intériorisées, avec l'auto limitation des possibles...*⁹

■ Promouvoir une conception culturelle des apprentissages : l'école ne peut être réduite à l'obtention d'un emploi. Le lire/écrire/compter prépare à une hiérarchisation sociale, en réduisant ces apprentissages à une technicité qui ne rend pas compte de leur densité culturelle, en maintenant les inégalités liées à l'héritage culturel quand les enfants issus des classes populaires n'auront pour tout bagage que ce maigre viatique pour entrer dans un monde qui se complexifie. C'est dans la

(6) Lucien Sève, *Destins scolaires, science du cerveau et néolibéralisme*, Carnets Rouges n° 5 décembre 2015

(7) Mathias Millet, Jean-Claude Croizet : *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, La Dispute, 2016

(8) Catherine Tauveron (2011), *site du Café Pédagogique*, avril 2011.

(9) Jacques Bernardin, *intervention à l'ESPE de Rennes*, mars 2014

rencontre avec des œuvres artistiques, scientifiques, technologiques dont trop d'élèves ne soupçonnent pas l'existence, qu'ils pourront passer de logiques d'opinion, porteuses de violents affrontements sans issus à une logique de raison où ils seront capables de construire un point de vue raisonné, de ne plus être aliénés à une pensée libérale dominante qui écrase et mutile. L'approche épistémologique, montre d'une part que les savoirs ne sont pas des objets morts, et donne d'autre part sens aux apprentissages en ce qu'ils apparaissent comme des réponses que s'est donnée l'humanité pour résoudre des problèmes.

C'est à l'école de « faire l'école » pour ne plus être ce lieu de l'entre-soi qui demeure étranger à trop d'enfants. C'est à l'école de donner les clefs pour que tous les enfants puissent identifier les attendus scolaires, prennent le risque de se frotter à l'inconnu de savoirs nouveaux, en découvrent la saveur. L'émancipation intellectuelle est à ce prix. Et que peut-il y avoir de plus fondamental que cela ?

“ C'est à l'école de « faire l'école » pour ne plus être ce lieu de l'entre-soi qui demeure étranger à trop d'enfants. ”

- Elaborer dans des collectifs enseignants des modalités de transmission de savoirs, essentielles à la construction d'une pensée autonome, car toutes les pratiques ne se valent pas. L'approche dogmatique des connaissances assénées comme des vérités définitives sont de vrais empêchements à penser et s'émanciper. Elle conduit les élèves les moins connivents avec les pratiques scolaires à penser qu'il suffit d'acquérir des informations et des connaissances à mémoriser et restituer au contrôle, pour mieux les oublier ensuite.
- Doter tous les élèves des outils cognitifs et langagiers requis pour qu'ils conquièrent une réelle autonomie intellectuelle : décrypter les pages d'un manuel ou d'un album de littérature ; mémoriser sans en rester à la seule restitution d'un cours ; clarifier les enjeux et le but d'une activité et anticiper les modalités de réalisation de la tâche prescrite ; s'entraîner aux techniques intellectuelles (réfléchir, catégoriser, observer, analyser...) ; s'exercer à des pratiques langagières qui entraînent à la réflexivité, sans laquelle les élèves seuls ne peuvent passer de l'action à la pensée. Pour apprendre à l'école, il faut apprendre l'école.¹⁰
- Créer dans l'ordinaire de la classe les conditions de la coopération, la solidarité, l'entraide dans un collectif d'apprentissage plutôt que de multiplier des dispositifs de différenciation qui consistent souvent à baisser les exigences pour les élèves qui rencontrent le plus de difficultés.
- Créer des besoins plutôt que de s'adapter à ceux des élèves (car ce sont toujours les mêmes qui sont outillés pour en formuler). *La pédagogie doit s'orienter non sur l'hier mais sur le demain du développement enfantin*¹¹.

(10) Elisabeth Bautier, Equipe ESCOL, *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Chronique Sociale, 2006

(11) Lev Vygotski, *Pensée et langage*, Editions Sociales, 1985

Quand les entreprises veulent s'approprier l'éducation

Amélie Hart-Hutasse

Christophe Cailleaux

page 1/3

« Qui aura cette idée folle, de réinventer l'école ? ». La question a été posée par le MEDEF, lors de son université d'été 2017, alors qu'il réunissait autour d'une table-ronde un bel aréopage : deux chefs de grandes entreprises, le ministre de l'Éducation nationale, la présidente de la Société des agrégés, et, last but not least, Andreas Schleicher, directeur de l'Éducation et des Compétences à l'OCDE, fondateur du classement PISA.

“ Pour ces entreprises, il s'agit surtout de s'imposer comme des acteurs majeurs, décisionnaires, dans le champ de l'éducation. ”

Les entreprises, et tout particulièrement celles du secteur de « l'EdTech » ne se contentent plus d'exiger de l'école qu'elle prépare les élèves à leur futur rôle de travailleurs, un discours classique du patronat. Elles veulent entrer dans l'école pour y redéfinir les contenus, les méthodes et les objectifs de l'enseignement¹, instrumentaliser la pédagogie au service de leur vision de l'éducation, en la réduisant à un bien marchand comme un autre.

La marchandisation de l'école n'est certes pas un thème nouveau². Ce qui l'est davantage, c'est le créneau stratégique choisi depuis quelques années par les marchands de technologies, qui prétendent se placer dans le camp de « l'innovation pédagogique » pour redéfinir l'école, affirmant sans frémir que « l'entreprise est une promesse d'autonomie et d'émancipation. »

L'EdTech, une nébuleuse au secours de l'école

Qui sont les acteurs de cette marchandisation ? On les réduit souvent aux « GAFAM », (Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft). Leur rôle est certes majeur, mais il ne doit pas occulter celui des FTN, notamment françaises, comme Orange ou la BNP ; ni celui de très nombreuses start-up, moins connues et souvent perçues comme plus respectueuses du périmètre du service public. Leurs intérêts communs sont défendus par l'AFINEF, une organisation patronale rassemblant une myriade d'entreprises du numérique éducatif, petites ou grandes³.

Une tribune de cette organisation publiée dans *Le Monde* du 15 novembre 2017 nous permet d'analyser le discours archétypal des marchands d'éducation. Adressée à E. Macron, E. Philippe, J.-M. Blanquer et M. Mahjoubi, elle est sobrement intitulée “*L'éducation en France au temps des Lumières numériques*”. Il s'agit d'un discours de la catastrophe, dénonçant l'école publique dans un portrait à charge : école ancienne, dépassée, celle du XIXe siècle et des tableaux noirs, école de l'ennui et de la frustration, de la répétition de gestes vides de sens. Et pour couronner le tout, une école normative et élitiste, productrice (et non simplement reproductrice) d'inégalités. Ce tableau s'accompagne d'un propos plus large sur le monde à venir, où la seule certitude est le règne de l'incertitude et de la compétition généralisée : « 50% des emplois qu'exerceront les élèves actuellement en primaire n'existeront pas quand ils seront adultes ».

Face à ce danger, il faut donc des sauveurs. Les entrepreneurs du numérique éducatif se présentent ainsi comme une forme de révolution démocratique, émancipatrice, offrant enfin l'accès à tous les savoirs, proposés gratuitement, facilement à chaque élève. Bienfaiteurs désintéressés, s'ils demandent une obole de 140 millions d'euros au Ministère de l'Éducation nationale, c'est précisément pour sauver le service public !

Des acteurs privés qui souhaitent s'imposer comme des acteurs majeurs de l'éducation

Le discours est grossier, voire grotesque. Il masque fort mal des stratégies commerciales bien pensées, en premier lieu pour vendre massivement des outils numériques. Ainsi, aux États-Unis, en imposant ses

(1) *Éduquer mieux, former toujours. Manifeste pour l'Éducation, l'enseignement supérieur et l'apprentissage, MEDEF, 2017.*

(2) *Cf. par exemple Christian Laval, La nouvelle école capitaliste, 2011.*

(3) *Association française des industriels du numérique de l'éducation et de la formation : <http://www.afinef.net/>*

PC dans les salles de classe du secondaire, Google est parvenu à en écoulé près de 8 millions, engrangeant pour chacun d'entre eux une marge de 30\$. Bénéfice énorme qu'il pourra renouveler, étant donné la durée de vie très limitée de ces outils, et la transformation des élèves en consommateurs captifs⁴. En France, on compte plus de 12 millions d'élèves, plus de 800 000 personnels enseignants, auxquels il faut ajouter les administratifs. Microsoft s'est confortablement installé dans cette niche : Windows équipe la quasi-totalité des PC de l'Éducation nationale.

Mais pour ces entreprises, il s'agit surtout de s'imposer comme des acteurs majeurs, décisionnaires, dans le champ de l'éducation. D'abord en martelant le discours selon lequel l'éducation est devenue pleinement un marché. Cette bataille idéologique bénéficie de relais médiatiques. Ainsi, la directrice de la rédaction de *L'Étudiant*, M.C. Missir (par ailleurs chroniqueuse sur France Culture dans l'émission *Rue des écoles*), organisait le 23 février 2017, au siège du magazine, une journée consacrée à "Marché de l'éducation et stratégies financières : comment se positionner". Une journée au droit d'entrée de 550€ pour écouter des financiers, des patrons de la EdTech, expliquer que l'éducation est devenue un marché, et regretter qu'il ne soit pas encore suffisamment ouvert. La médiatisation de ce discours est en outre servie par un calendrier événementiel qui multiplie les salons, les « talks », etc.

Les marchands s'érigent aussi en évaluateurs du système qu'ils ne cessent de dénigrer : les tests PISA de l'OCDE sont depuis des années le levier de politiques de casse des services publics et de management dans les établissements, dans tous les pays concernés. Or, ces tests ont été confiés dernièrement à Pearson, conglomérat spécialisé dans l'éducation. On rappellera pourtant que ce dernier a été condamné en 2007 pour dissimulation de manœuvres commerciales : sa fondation caritative à but non lucratif (notamment sponsorisée par Bill Gates) avait vendu des cours en ligne...

Finalement, le but des marchands est bien de privatiser l'éducation. Tout le discours visant à dénoncer l'école publique aboutit à proclamer la nécessité d'un modèle alternatif, concurrent. Il faut privatiser par externalisation à tout-va : aide aux devoirs, cours en ligne (OpenClassrooms), formation des enseignants (Eduvoices), orientation ou plutôt « coaching », ENT... Privatiser également en appuyant la création d'écoles privées dites alternatives, voire "démocratiques", y compris à travers des

fondations d'entreprise dont l'un des premiers buts est d'échapper à l'impôt.

Des politiques publiques en faveur de « l'innovation » au service d'intérêts marchands

Depuis des années, les institutions ont souhaité imposé un virage numérique à l'éducation, à travers des plans successifs⁵ et des injonctions incessantes à « l'innovation ». La maîtrise du numérique est demandée aux enseignant.e.s stagiaires avec le C2i2e, nécessaire pour la validation de leur année ; *Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier* fait partie du référentiel de compétences des enseignant.e.s, dans la rubrique *Les professeurs pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves*. S'agit-il de favoriser la créativité pédagogique, pour mieux enseigner, réduire les inégalités scolaires ? Ou bien de justifier a posteriori le choix de consacrer une part considérable des budgets publics à l'équipement numérique, dans le but de stimuler la croissance d'un secteur économique ?

En effet, l'État a refusé de miser sur ses propres ressources pour développer les outils numériques qu'il souhaite voir employés par ses agents. Et il a choisi de définir l'innovation en éducation presque exclusivement comme l'utilisation de nouvelles technologies, censées pallier toutes les difficultés des élèves et des enseignant.e.s. Ainsi l'État et les collectivités sont devenus des facilitateurs de la croissance de la EdTech plutôt que de la pédagogie et de la didactique. Le partenariat signé avec Microsoft en 2015 a été abondamment dénoncé⁶, en vain.

Les événements numériques évoqués plus haut ont systématiquement lieu sous le patronage du Ministère de l'Éducation nationale et/ou des académies. Najat Vallaud-Belkacem avait mis en place une mission chargée de faire éclore des projets centrés sur la mesure des apprentissages par le numérique (E-Fran). Si, à l'époque, on mettait en avant le rayonnement international des chercheurs, les récents *partenariats d'innovation* s'adressent cette fois

“ Les marchands s'érigent aussi en évaluateurs du système qu'ils ne cessent de dénigrer : les tests PISA de l'OCDE sont depuis des années le levier de politiques de casse des services publics et de management dans les établissements, dans tous les pays concernés. ”

(4) On peut lire la belle enquête de Susan Singer dans le *New York Times* de mai 2017 : <https://www.nytimes.com/2017/05/13/technology/google-education-chrome-books-schools.html>

(5) Le dernier en date « L'école change avec le numérique » <http://ecolenumerique.education.gouv.fr/plan-numerique-pour-l-education/>

(6) <https://www.nextinpact.com/news/104420-accord-microsoft-education-nationale-cn-ils-veut-plus-qu'une-simple-charte-confiance.htm>

“ Ce qui relève en fait de la dépossession est présenté comme un enrichissement, permettant de retrouver le plaisir d'enseigner, imposture violente qui évacue toutes les conditions matérielles du travail quotidien. ”

exclusivement à des entrepreneurs.e.s. : Jean-Michel Blanquer veut faire entrer l'intelligence artificielle dans l'école. Les entreprises sont invitées à proposer le développement d'outils pour les apprentissages, le coût de l'expérimentation étant en grande partie à la charge du Ministère, qui achètera ensuite les outils conçus. Présent lors du lancement du fond EduCapital, premier

fond d'investissement français dédié à l'éducation et à la formation, le ministre de l'Éducation nationale a logiquement déclaré : « L'école française peut être à son tour une référence, en dépassant des clivages entre public privé, qui n'ont pas lieu d'être »⁷.

Les institutions publiques convergent donc avec les ambitions et les intérêts des entreprises, faisant du numérique une arme contre l'école publique. Et cela contribue à transformer le métier enseignant.

Enseignants, il faut « changer de posture »

Appliquée au métier enseignant, la course à l'innovation propre au monde de l'entreprise dans un contexte capitaliste concurrentiel a un effet dévastateur. Puisque l'école doit changer, s'adapter au monde numérique de demain, l'enseignant.e ne maîtrisera jamais son métier et doit accepter d'être perpétuellement en recherche de nouveaux outils, de nouvelles pratiques, expérimenter sans cesse. Voir se transformer carrément en entrepreneur. Pour être « bon » ou « bonne prof » il faut innover, et partager, communiquer. C'est le sens des préconisations du rapport Becchetti-Bizot de mai 2017⁸. Multipliant les formules creuses et redondantes, il met l'accent sur la nécessité d'un fort engagement professionnel, d'un retour réflexif permanent sur son travail, sur la dimension collaborative du métier. Ce qui relève en fait de la dépossession est présenté comme un enrichissement, permettant de retrouver le plaisir d'enseigner, imposture violente qui évacue toutes les conditions matérielles du travail quotidien.

Les salarié.e.s du secteur privé entendent ce discours depuis de nombreuses années, au service de pratiques managériales prônant l'adaptabilité, la flexibilité, la formation tout au long de la vie en lieu et place d'une formation initiale solide. De la même façon, le travail en équipe n'a pas le même sens quand il est choisi par un collectif professionnel qui

a le temps d'en définir l'intérêt et les objectifs, et quand il est imposé par une hiérarchie comme un but en soi.

Ces logiques marchandes contribuent à redéfinir le métier, l'enseignant devenant « un guide, un médiateur, dont le rôle est d'aider l'élève à naviguer parmi une masse de données »⁹, ou encore « le directeur d'une micro-entreprise qui produit de la connaissance »¹⁰. Nous voici bien loin de l'ambition d'une école émancipatrice. Quitte à produire comme une entreprise, ou à guider les élèves sans avoir à concevoir des situations d'apprentissage, ce qui demande un haut niveau de qualification, il se pourrait d'ailleurs que des applications puissent très bien remplacer les enseignant.e.s. Le modèle de l'école du futur rêvée à la fois par l'entreprise et par des institutions qui leur servent de relais, ne serait-elle pas celui de « l'École 42 » de Xavier Niel, une école sans enseignant.e.s ?

(7) <http://blog.educpros.fr/le-mammouthologie/2017/11/12/au-lancement-deducapital-deux-ministres-et-une-demonstration-de-force-de-la-edtech-francaise/>

(8) *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique. Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*, C. Becchetti-Bizot, IGEN, mai 2017.

(9) *Construire le modèle éducatif du XXI^e siècle. Les promesses de la digitalisation et les nouveaux modes d'apprentissage*, par Cécile et François-Xavier Husherr (FYP Editions, 2017)

(10) « Ces nouvelles pédagogies pour apprendre autrement », *Le Monde*, 27 novembre 2017.

Action publique éducative : mesurer l'essentiel ?

Paul Devin

page 1/5

L'usage d'indicateurs dans la gouvernance de l'action publique revendique une double perspective d'amélioration des services rendus aux usagers et de maîtrise des coûts. Il s'inscrit dans une culture du résultat qui, à en croire ses promoteurs, constituerait la garantie des finalités fondamentales de l'action publique en permettant de définir des priorités stratégiques et d'en mesurer les performances.

On pourrait être séduit par ces principes qui affirment le primat d'une mesure objective et d'une efficacité pragmatique, d'autant qu'ils prétendent se focaliser sur la qualité du service rendu aux citoyens et qu'ils entendent responsabiliser les décideurs politiques comme les cadres de l'administration sur les effets réels des politiques décidées et mises en œuvre. Pour beaucoup, cette logique est devenue incontournable et vouloir s'y opposer relèverait d'un conservatisme aveugle, inconscient des enjeux de maîtrise des coûts de l'action publique et résistant par principe à toute transformation qualitative.

Pourtant, on peut douter que le pilotage aux indicateurs soit réellement en capacité d'atteindre les finalités essentielles, celles de la démocratisation des savoirs et de la culture commune, celles de l'élévation générale du niveau de connaissances et de qualification. Et si les indicateurs n'étaient que des leurres, qui sous couvert d'objectivation de l'évaluation, ne servaient que la légitimation des politiques libérales et de leurs réductions budgétaires ?

Le modèle finlandais : corrélation n'est pas causalité !

Au vu de ses résultats aux évaluations PISA, l'école finlandaise a été pendant plus d'une dizaine d'années le modèle idéal dont il fallait s'inspirer pour résoudre les difficultés de l'école française. Xavier Darcos et Luc Chatel l'affirmèrent avec enthousiasme. On chercha donc à identifier les traits singuliers du système finlandais pour en faire des principes d'évolution nécessaire du système français : suppression des filières pour un enseignement transversal et modulaire au lycée, autodiscipline, bienveillance et confiance, autonomie des choix des élèves, autonomie des établissements... Au dire de bien des commentateurs, toutes ces caractéristiques du système finlandais étaient vertueuses et portaient en soi les prémices d'une amélioration qualitative.

Pourtant de telles conclusions procèdent de simples corrélations. Il est bien plus complexe de s'assurer de réelles relations causales car il reste très difficile de mesurer la part de l'un ou l'autre des facteurs dans les résultats de l'école finlandaise et de présumer les effets de leur transposition dans l'école française. C'est d'autant plus vrai que certaines corrélations ne sont même pas réelles. Par exemple, il n'y a pas un seul élément dans PISA qui administre la preuve que les résultats du système finlandais puissent reposer sur la modularité des enseignements en lycée, ce qui est pourtant régulièrement affirmé... Et pour cause : PISA évalue des élèves de 15 ans qui sont en fin « d'école fondamentale » et n'ont donc pas encore pu avoir des résultats scolaires influencés par l'organisation pédagogique spécifique du lycée finlandais.

Généralement les corrélations mises en valeur sont celles qui vont dans le sens de choix politiques pré-existant à l'analyse. D'autres caractéristiques du système finlandais auraient pu être considérées comme des éléments du modèle à suivre mais ont été écartés : des classes aux effectifs plus réduits, un volume de formation initiale et continue des enseignants largement supérieur, un nombre conséquent de conseillers accompagnant les élèves sur les méthodes de travail et l'orientation, des salaires enseignants plus élevés...

Ce tri des corrélations peut aller jusqu'au plus étonnant des paradoxes : le système finlandais se caractérise par l'importance donnée à l'aide aux élèves en difficulté à l'école primaire ; cela n'a pas empêché que Xavier Darcos, tout en portant le système finlandais aux nues, supprime une grande partie des RASED !

Et puis la référence récurrente à une objectivité du chiffre n'empêche pas qu'on puisse vouloir mettre de côté les chiffres qui relativisent ce qu'on aimerait

“ Les caractéristiques inégalitaires du système français, c'est ailleurs que dans la comparaison classante qu'il faut aller les chercher. ”

poser comme une évidence. C'est pourquoi les commentateurs se firent plus discrets sur TIMSS 1999⁽¹⁾, qui introduisait quelques doutes sur le miracle des résultats finlandais !

Il faut reconnaître la fragilité d'une modélisation qui présume de relations causales là où il ne s'agit que de corrélations et qui choisit les corrélations qui servent son projet et écarte les autres. C'est d'autant plus préoccupant que ces corrélations sont souvent diffusées sans les analyses qui montreraient la complexité des systèmes et de leur relation à leurs environnements. Ces analyses amèneraient à devoir renoncer à l'idéalité des caractérisations. Par exemple, si les réformes des années 1970 ont fortement réduit les

inégalités dans le modèle finlandais, elles ne l'ont pas mis à l'abri de tris très discriminants notamment par une filialisation totalement cloisonnée de l'enseignement professionnel et par un recours croissant à un enseignement privé très sélectif. La fascination pour le miracle finlandais a produit des enthousiasmes irraisonnés et rejeté dans l'ombre les analyses critiques

qui tentaient de mettre en évidence une réalité plus complexe. Mais ces adhésions superficielles sont fragiles : il a suffi que PISA 2013 rétrograde la place de la Finlande pour que le modèle cesse de produire ses effets séducteurs, alors que ce recul s'explique davantage par l'arrivée de nouveaux pays en tête du classement que par une chute des résultats finlandais !

Les leurreurs de la classification

Les évaluations internationales ne produisent pas seulement des données : elles classent les systèmes éducatifs des pays. Dans le discours commun et tout particulièrement lors de la publication des scores par la presse, le rang et l'évolution du rang ont pris une part majeure. Pourtant on peut douter de la pertinence de ce classement lorsqu'il s'agit d'évaluer la qualité du système, d'autant qu'une bonne partie des commentaires ne s'embarrasse pas de détails et grossit largement le trait.

Le premier problème est que la validité du classement supposerait une totale comparabilité. C'est loin d'être le cas. Depuis PISA 2009, les excellents résultats des élèves de Shanghai conduisent certains commentateurs à considérer qu'il y aurait là un modèle à suivre. Mais si les chiffres bruts de cette métropole asiatique présentent ce haut niveau de réussite,

signifient-ils la pertinence de son système scolaire ? Shanghai constitue une exception sociologique en Chine, caractérisée pas sa richesse et le haut niveau de formation de sa population. Son système scolaire est loin de scolariser l'ensemble de la population des jeunes de 15 ans et s'avère fortement ségrégatif. Un universitaire américain, Tom Loveless, a alerté à plusieurs reprises sur ce biais qui empêche toute comparaison crédible. À cela, il faut ajouter que la réussite des élèves n'est pas seulement imputable au système scolaire car 80% des Shanghaiens bénéficient d'un important soutien extérieur à l'école, le soir comme le week-end. Dans ces conditions, quelle leçon pourrions-nous tirer de la comparaison avec Shanghai ?

Le Japon figure en tête des résultats mais pour autant son système éducatif doit-il nous inspirer ? Les ambitions de ses finalités scolaires sont davantage portées sur un conditionnement que sur le développement de l'esprit critique et de la capacité à raisonner. D'ailleurs bien des experts, y compris japonais, expriment des inquiétudes sur les incidences d'une telle conception de l'éducation sur l'avenir de la société nipponne. Quant aux conditions de vie des écoliers japonais, elles sont dramatiquement inquiétantes : au Japon, le taux de suicide chez les enfants et les adolescents est l'un des plus élevés au monde et continue à croître alors que le taux général de suicide diminue. Là encore, quel sens peut avoir le constat d'un rang élevé de classement ?

C'est d'autant plus vrai que le classement, notamment des pays médians comme la France, repose sur des écarts faibles qui ne sont pas forcément significatifs. D'autant que des facteurs extrinsèques aux résultats eux-mêmes interviennent et doivent amener à relativiser ces faibles écarts : par exemple, le fait que l'évaluation s'adresse à un âge précis (15 ans) et non à un niveau n'est pas sans effet suivant que le pays pratique un cursus avec passage automatique au niveau supérieur ou non.

La presse titre régulièrement à propos des résultats de PISA : « la France recule ». Mais si on procède à l'observation des résultats des pays qui participent au classement depuis 2000, on constate au contraire une hausse depuis 2006. Entendons-nous bien, cette hausse n'est pas plus signifiante que la prétendue baisse mais elle devrait au moins amener à davantage de mesure dans les constats. Il ne s'agit pas de faire la sourde oreille aux alertes que les évaluations internationales nous adressent. L'inégalité de l'école française est une réalité qu'il faut combattre mais ce n'est pas dans la dramatisation des qualifications du classement que nous trouverons des solutions ! La présentation de graphiques aux ordonnées tronquées laisse croire à de forts écarts, là où les évolutions sont peu marquées. Ce qui est évidemment

“ Les questions techniques sur la pertinence de l'indicateur, sur l'écart éventuel entre son chiffrage et la réalité qu'il cherche à transcrire sont submergées par les perspectives de sa mise en scène politique. ”

(1) TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) évalue les mathématiques et les sciences

soutenu par le catastrophisme des titres. Parfois la baisse évoquée est explicitement considérée dans les données de PISA comme « statistiquement non significative » ce qui n'empêche pas des commentateurs de la qualifier !

Dans sa note 2013,30, la DEPP considérait que les pays se situant autour de la moyenne OCDE, dont la France, ne pouvaient pas être distingués par des écarts significatifs. À rebours des dramatisations régulières, nous pouvons donc considérer que la France se situe dans la moyenne et c'est le seul véritable enseignement que nous livre l'aspect classificatoire de PISA. Le reste, et notamment les caractéristiques inégalitaires du système français, c'est ailleurs que dans la comparaison classante qu'il faut aller le chercher.

Le chiffre, outil de communication politique... jusqu'au paradoxe

Alors que l'indicateur chiffré est valorisé par ses qualités objectives, il est devenu un instrument de communication témoignant de la réussite ou de l'échec d'une politique. Prenons un exemple en matière de sécurité publique : le nombre de voitures incendiées pendant le réveillon et son évolution d'une année sur l'autre. Il est évidemment loin de pouvoir signifier quoique ce soit des effets réels des actions mises en œuvre. Pourtant les répercussions du chiffre sont si risquées, qu'en janvier 2017, à la veille des élections présidentielles, craignant les effets de l'annonce d'une augmentation, l'indicateur a été modifié pour ne prendre en compte que les véhicules mis à feu en excluant ceux brûlés par voisinage². Si la manipulation est des plus critiquables, elle témoigne surtout de l'effet pervers du diktat du chiffre quand la réalité et l'analyse de sa complexité doivent céder le pas à l'affichage d'indicateurs.

Les questions techniques sur la pertinence de l'indicateur, sur l'écart éventuel entre son chiffrage et la réalité qu'il cherche à transcrire sont submergées par les perspectives de sa mise en scène politique. C'est d'autant plus inquiétant que bien des destinataires de ces éléments chiffrés ne disposent pas des informations qui permettraient de relativiser les résultats, d'en interroger les biais pour mieux prendre en compte la complexité de la réalité. La fonction d'objectivation, théoriquement permise par l'indicateur, est anéantie par sa fonction communicationnelle.

Un des exemples les plus problématiques est fourni par la question de l'apprentissage de la lecture. Pendant plusieurs années, les analyses des évaluations de lecture passées lors de la Journée d'appel de préparation à la défense ont constaté que près de 80% des jeunes appelés étaient des lecteurs efficaces. En

creux, le chiffre de 20% allait désormais dans les médias caractériser la part d'élèves sortant du système scolaire « sans savoir lire ». En réalité, ces 20% de « lecteurs inefficaces » se répartissent tout au long d'un continuum de compétences qui va du quasi-analphabétisme à une capacité de lecture réelle mais handicapée par la nécessité de compenser un faible niveau lexical ou des difficultés d'identification des mots. Le chiffre de 20% est devenu, à l'opposé d'un élément de mesure objective et d'analyse circonspecte, une invective idéologique.

Les régulières volontés des politiques conservatrices d'imposer un retour à des méthodes syllabiques cherchent désespérément à se fonder dans les résultats des grandes évaluations internationales... en vain, car jusqu'à maintenant aucune n'est venue accréditer le simplisme d'un choix méthodologique univoque. La récente publication de PIRLS 2016 le confirme et si elle évoque plusieurs facteurs pour expliquer la faiblesse des résultats français, elle les situe dans le champ d'une insuffisante maîtrise des compétences de compréhension des textes et non dans celui d'une insuffisante maîtrise des relations graphophonologiques. Si l'usage des grandes enquêtes internationales s'inscrivait bien dans une volonté politique d'objectiver l'analyse préalable aux décisions, il ne fait aucun doute que la publication des résultats de PIRLS 2016 aurait dû infléchir les choix de la politique Blanquer. Il n'en est rien... au contraire, elle est l'occasion de les réaffirmer.

Mais que mesure-t-on réellement ?

La LOLF a introduit la mesure chiffrée comme un élément central de l'évaluation des politiques publiques. Désormais un projet annuel de performances définit des objectifs à atteindre et se dote d'indicateurs mesurant leurs effets. Mais l'hypothèse de la rationalisation induite vient se heurter à la manière avec laquelle l'indicateur reste trop souvent une construction superficielle incapable de se centrer sur les facteurs essentiels et donc de servir les finalités fondamentales.

Les études ne manquent pas pour montrer la faible efficacité du redoublement sur la réussite des élèves rencontrant des difficultés. On peut aujourd'hui considérer qu'un avis quasi unanime de la recherche sur la question a conduit les politiques éducatives

“ Il s'agirait seulement de renoncer aux fantasmes d'une rationalité binaire qui isole une méthode, une opération, une action et laisse croire qu'elle serait capable à elle seule de transformer positivement l'action publique. ”

(2) *Le Monde, Les décodeurs*, 2 janvier 2017

“ Les indicateurs agissent comme un écran déplaçant l'objet essentiel de progrès vers un effet illusoire et sans conséquence réelle sur les finalités. ”

depuis plusieurs années à réduire les redoublements. Pour autant, la suppression du redoublement en soi ne peut être considérée comme suffisante à produire une amélioration qualitative qui nécessite, en substitution au redoublement, des organisations pédagogiques capables de soutenir les élèves. La logique des indicateurs et la pression faite sur les écoles et les établissements pour que puisse être constatée une diminution du redoublement ont conduit à centrer l'action sur la seule baisse du taux de redoublement. Alors qu'ils seraient censés guider une reconfiguration des parcours scolaires permettant une meilleure démocratisation de la réussite, les indicateurs agissent comme un écran déplaçant l'objet essentiel de progrès vers un effet illusoire et sans conséquence réelle sur les finalités. Ainsi pilotée par des indicateurs superficiels, la politique de réduction du redoublement ne parvient qu'à son but formel et aux économies budgétaires qu'il engendre. Mais elle ne contribue en rien à l'amélioration qualitative du service public d'éducation.

Souvent l'indicateur isolé est incapable de guider les choix politiques car il n'incite pas aux croisements nécessaires à la réorientation d'une action pour qu'elle devienne capable de produire des effets réels. Prenons l'exemple de la scolarisation des élèves en situation de handicap qui, dans le premier cycle, constitue un autre indicateur de performance. Sont mesurés le taux de satisfaction des affectations en ULIS³ et le taux de certification spécialisée des enseignants qui y exercent. Entre 2014 et 2015, le taux de satisfaction a légèrement diminué du fait de la croissance du nombre de notifications. La logique aurait voulu qu'on puisse mesurer si les moyens d'enseignements affectés aux ULIS croissaient à la hauteur de l'augmentation régulière des affectations. Mais la nature isolée de l'indicateur ne le permet pas et le rend donc incapable de mesurer un élément essentiel de l'application de la loi de 2005 : l'État consacre-t-il les moyens nécessaires à permettre un développement de l'inclusion scolaire à la hauteur des besoins ? À défaut de cette analyse croisée, l'usage des indicateurs est des plus risqués car on pourrait être tenté d'améliorer l'indicateur sans qu'une amélioration réelle des résultats soit engagée... par exemple, en cherchant à influencer sur une diminution du nombre de notifications.

Plus essentiel encore, à moins de considérer l'inclusion comme une finalité en soi, indépendante de ses effets réels, la véritable évaluation de cette politique demanderait à ce que soient mesurés les effets de l'inclusion sur les compétences des élèves en situation de handicap. Ce n'est pas le cas. Nous disposons donc

d'indicateurs incapables de nous renseigner sur l'essentiel : l'inclusion scolaire dispose-t-elle des conditions nécessaires pour permettre ses finalités essentielles à savoir l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens et tout particulièrement celui de la maîtrise des savoirs et de la culture commune ?

Un autre effet pervers des indicateurs est perceptible dans l'appréciation de l'action propre de chaque lycée par les indicateurs de résultats. La communication institutionnelle affirme que leur fonction n'est pas le classement des établissements. D'ailleurs les indicateurs de valeur ajoutée (IVAL) cherchent à relativiser les résultats bruts en mettant en valeur les effets de l'action pédagogique de l'établissement sur les résultats des élèves, au-delà des caractéristiques socio-économiques de la population scolaire accueillie. L'intention est clairement de relativiser des réussites qui ne tiennent qu'à la sélectivité de l'environnement social et de valoriser celles produites par l'action de l'établissement. Mais la diffusion publique permet à la presse de publier des « palmarès » qui organisent leur classement essentiellement sur le taux de réussite au bac et induisent les choix parentaux vers les établissements les plus performants sans prendre en compte la valeur ajoutée. Un tel traitement favorise les établissements privés usant d'une forte sélectivité pour garantir leurs résultats et joue le jeu d'un entre-soi social probablement satisfaisant pour les familles qui en profitent mais bien loin d'être capable de répondre à la nécessité d'une préoccupation politique globale agissant dans les perspectives de l'intérêt général.

On pourrait multiplier les exemples.

Pour mesurer le climat scolaire et l'apprentissage de la scolarité, trois indicateurs sont retenus : le taux d'absentéisme des élèves, le nombre de signalements de violences graves et le taux de participation des lycéens aux élections au conseil des délégués pour la vie lycéenne. Au-delà de la capacité de ces trois indicateurs à rendre compte d'une problématique aussi complexe, on sait comment le nombre de signalements de violences est largement dépendant de la perception subjective de la gravité de l'acte. Les tentatives de définition des critères d'appréciation sont loin de suffire à corriger les effets de la subjectivité ou de la volonté d'un établissement à atténuer ou accentuer sa situation propre. L'analyse des signalements d'incidents par la DEPP constitue d'évidence un travail appréciable et un élément d'appréhension de l'évolution des phénomènes violents. Mais pour autant, ce taux constitue-t-il un indicateur pertinent dans l'évaluation d'une politique ?

(3) Unités locales d'inclusion scolaire : dispositifs de scolarisation à effectifs restreints permettant la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire

Les progrès de l'indicateur mesurant le taux de remplacement dans le premier degré sont analysés comme ayant été produits par la mutualisation des moyens entre circonscriptions et la généralisation de l'usage d'un logiciel de gestion des remplaçants. Mais nul indicateur ne se préoccupe de mesurer les effets de l'augmentation de la tâche gestionnaire liée à cette rentabilisation du remplacement et de savoir si elle ne se fait pas aux dépens de missions d'accompagnement et de formation pourtant bien plus essentielles à l'amélioration qualitative du service public d'éducation. Cette centration du pilotage sur l'indicateur est d'autant plus paradoxale qu'il est évident que, parallèlement aux progrès faits à la marge, l'essentiel de l'amélioration du taux de remplacement entre 2014 et 2016 a été produite par la politique d'augmentation des recrutements qui a permis de reconstituer les viviers de remplaçants.

Mesurer l'essentiel ?

Au vu de ces effets de leurres, d'illusions, d'erreurs, l'usage du chiffre ne peut se concevoir que dans des analyses vigilantes, méfiantes et exigeantes. Il ne s'agit pas, bien sûr, de renoncer à appréhender la réalité des effets d'une politique mais de refuser le diktat néomanagérial qui voudrait que cette évaluation n'ait de légitimité que circonscrite à la production d'une mesure chiffrée et dévaloriserait de ce fait toute autre conception de pilotage de l'action publique.

Toute personne qui accorde une attention un peu soutenue à l'évaluation de l'action publique éducative constate que la nature multifactorielle des actions qui contribuent aux buts porte, intrinsèquement, le risque de ne pouvoir faire fonctionner efficacement la mise en relation entre une action et ses effets. C'est d'autant plus vrai que les effets ne sont véritablement mesurables qu'à terme et que les conséquences immédiates des actions sont loin de prédire leurs conséquences pérennes. C'est à cette question que renvoie l'habituel constat d'un décalage entre « temps éducatif » et « temps politique ». Les indicateurs survalorisent ce qui est facilement et immédiatement mesurable et centrent le pilotage sur l'atteinte de chiffres qui jouent en définitive à la marge des progrès qualitatifs essentiels.

Une prétendue rigueur scientifique conduit à écarter tout ce qui procèderait d'une autre philosophie évaluative et à celui qui doute des impératifs du pilotage à la performance, on oppose immédiatement les valeurs de la modernité. Critiquer l'usage des indicateurs ne pourrait se fonder que dans une résistance primaire à tout changement ou dans un attachement obsessionnel aux intérêts corporatistes qui visent à protéger quelque avantage acquis ou quelque confort statutaire !

Pourtant le modèle du pilotage stratégique et opérationnel de la performance est loin d'avoir imposé sa pertinence à conduire les actions publiques. Au-delà de ses effets gestionnaires et des réductions des dépenses publiques qu'il permet d'engager à court terme, on peut interroger ce que recouvre dans ses effets réels l'amélioration de performance visée. L'amélioration du service public promise par le recours à cette nouvelle rationalité est loin d'imposer son évidence !

Les principes plus traditionnels d'un pilotage centré sur l'énoncé des buts et l'examen de la cohérence entre les actions et les finalités étaient-ils en définitive moins pertinents pour conduire l'action publique ? Il ne s'agit évidemment pas d'imaginer qu'une vertu téléologique conduirait par principe le système vers ses finalités : le pilotage reste une nécessité. Il s'agirait seulement de redonner à la mesure chiffrée sa juste place, celle d'un outil de repère et d'analyse capable de nous aider aux ajustements nécessaires, aux réorientations utiles, voire aux renoncements lorsque l'orientation apparaîtrait comme incapable d'engager les effets prévus. Il s'agirait seulement de renoncer aux fantasmes d'une rationalité binaire qui isole une méthode, une opération, une action et laisse croire qu'elle serait capable à elle seule de transformer positivement l'action publique.

Tout cela demande évidemment une condition que le contexte politique actuel est loin d'offrir : disposer d'un projet éducatif dont les buts transcendent les variations politiques consécutives aux alternances, considérer les enjeux de l'école comme un investissement essentiel de l'action publique, distinguer les perspectives de l'action publique de l'État des préférences idéologiques particulières du ministre... Cela supposerait que les buts de la démocratisation soient recherchés dans leur effectivité.

Tout cela demande de revenir à une question politique plus fondamentale encore, qui interroge le paradoxe d'un énoncé unanimiste à vouloir satisfaire la demande sociale d'une réussite scolaire pour toutes et tous sans pour autant vouloir porter un projet scolaire réellement émancipateur et égalitaire. Il en résulte une tension entre la réalité et les idéaux égalitaires de notre démocratie que les leurres de l'indicateur cherchent désespérément à masquer.

“ Cela supposerait que les buts de la démocratisation soient recherchés dans leur effectivité. ”

PAUL DEVIN
Inspecteur de l'Éducation nationale,
Secrétaire général du SNPI-FSU

(5) Un tiers de service maximum en master 2 pour rendre possible la dynamique de retour réflexif sur la pratique.

Penser l'autorité éducative et la transmission-appropriation des savoirs

Bruno Robbes

page 1/3

Les discours tenus sur la crise de l'autorité à l'école renvoient aux normes, aux fonctionnements et aux finalités de l'institution d'une part, aux fondements et aux modalités d'exercice de l'autorité enseignante d'autre part'. Ils révèlent une crise de la transmission, conséquence d'une longue mutation sociétale du rapport à l'autorité et du statut du savoir, toujours en cours. Celle-ci a des retentissements sur les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant. Ce n'est donc pas tant une crise de l'autorité à l'école que nous vivons qu'une mutation des conceptions et des pratiques de l'autorité².

(1) Robbes, B. (2011, octobre). *Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger. Spécificités*, 4, 199-216.

(2) *Ce que l'on qualifie de crise de l'autorité à l'école serait d'abord une crise de l'autorité autoritariste et l'école serait confrontée à un déficit d'exercice d'autorité éducative. Je rejoins Daniel Marcelli, lequel estime que c'est davantage l'abus ou le défaut d'autorité qui font problème dans l'éducation actuellement que son exercice, mais à la condition, ajoute-t-il, de ne pas confondre obéissance et soumission et de préciser en quoi l'autorité éducative consiste (Marcelli, D. (2009). Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission. Paris : Albin Michel).*

(3) Breton, P. (2005). *La « société de la connaissance » : généalogie d'une double réduction. Éducation et sociétés*, 15 (1), 45-57.

(4) Darcos X., Meirieu P. (2003). *Deux voix pour une école. Paris : Desclée de Brouwer.*

(5) Rey, B. (2004a). *Autorité et relation pédagogique. In G. Chappaz. L'Autorité en panne... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer (pp. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence, p. 123.*

(6) Vandewalle, B. (2003). *Autorité et institution éducative du sujet. In J. Lombard. L'École et l'autorité (pp. 153-168). Paris : L'Harmattan, 2003, p. 165.*

Mutations du statut du savoir

Dans les sociétés occidentales, nous sommes passés d'un régime du rapport au savoir relevant de la révélation à sa remise en cause au profit du principe de rationalité. Cependant, le recours à la raison n'a pas résolu toute difficulté à légitimer l'autorité. Car bien que la production scientifique reste un enjeu socio-économique majeur et que le savoir continue d'occuper une place déterminante, la légitimité de ses énoncés est interrogée de toutes parts et en permanence. Aujourd'hui plus qu'hier, il est admis que la vérité des savoirs disponibles est temporaire. À cela s'ajoute le fait que dans certains domaines, le renouvellement des connaissances produites est plus rapide que celui d'une génération. Enfin, l'essor des technologies numériques et avec elles le projet d'une « société de la connaissance » – qui assimile la science à la connaissance et la réduit à une information dépendante des technologies³ – tend à délégitimer voire à discréditer les savoirs scolaires. Deux conceptions de la vérité du savoir s'opposent : la « société de la connaissance » va de pair avec une vérité pragmatiste (quelque chose est vrai s'il produit des effets immédiats tangibles), alors que la vérité des savoirs scolaires est une vérité classique (quelque chose est vrai s'il a été démontré à l'aide d'un raisonnement scientifique).

Retentissements sur l'école

Cette mutation a des répercussions sur les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant, malgré la persistance d'une représentation sociale et professionnelle qui considère qu'un bon professeur serait doté d'une autorité qui s'imposerait d'elle-même, du seul fait qu'il possède le savoir

a priori et le transmet, comme s'il lui suffisait d'être savant pour savoir faire apprendre des élèves. En premier lieu, du fait du caractère temporaire des savoirs, l'école enseigne une sélection de savoirs produits au cours des siècles jusqu'à aujourd'hui, selon des méthodologies scientifiques, en l'état actuel des connaissances. Ces savoirs scolaires rencontrent des individus plus enclins qu'autrefois à les contester au nom de leur liberté, de leur autonomie, d'autres normes ou d'autres autorités. Ajoutons que les savoirs scolaires sont parfois investis différenciellement selon les élèves et leurs familles, du fait des perspectives d'orientation qu'ils ouvrent ou de leur utilité sociale immédiate. Deuxièmement, avec la « révolution numérique », l'école n'a plus l'exclusivité de la transmission des savoirs, le professeur n'a plus le monopole du savoir fiable, la plupart des élèves pouvant accéder à des connaissances plus vérifiables et diversifiées. Pour autant, le simple usage des technologies numériques ne garantit nullement qu'il y ait apprentissage et acquisition de savoirs dans une perspective émancipatrice. C'est pourquoi il convient d'étudier en quoi ces technologies peuvent constituer une opportunité renfermant des potentialités de transformation des pratiques pédagogiques. Quoiqu'il en soit, l'autorité professorale ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir que l'enseignant détient et transmet, ce qui provoque une mutation profonde de l'exercice du métier et conduit à se demander sur quoi un enseignant peut aujourd'hui fonder son autorité.

Nous avons recensé des réponses à cette question. Selon Meirieu⁴, le professeur doit permettre à ses élèves de distinguer la vérité du savoir (spécifié par les conditions de sa production), de l'opinion, de la conviction ou de la croyance. Sa plus-value réside dans la mise en place de modalités appropriées

d'accès au savoir qui légitime son autorité et par là même le savoir transmis, le statut d'élève posant de fait la présence d'une distance avec les objets de savoir. En conséquence, l'enseignant est celui qui crée les conditions effectives – didactiques et pédagogiques – permettant à l'élève de s'engager dans l'activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait que le détenteur de l'autorité statutaire l'énonce. Selon Rey, son autorité se fonde « dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir »⁵. Nous retrouvons le principe d'éducabilité porté par l'enseignant, qui s'efforce de permettre aux élèves que son savoir leur soit accessible. La relation pédagogique cherche tantôt à penser l'écart entre le savoir et l'organisation mentale des élèves, tantôt à permettre à l'élève de se décentrer de ses propres représentations afin de susciter en lui l'écart indispensable à l'apprentissage. La réflexivité de l'élève sur le savoir qu'il reçoit devient un enjeu majeur, non seulement pour légitimer l'autorité du professeur, mais surtout pour permettre à l'élève d'accéder à un rapport au savoir à la fois subjectif, critique et émancipateur. Ainsi pour Vandewalle, l'autorité du professeur « lui vient précisément de ce qu'il augmente son savoir d'un rapport critique d'appropriation », en donnant « l'image d'un sujet, auteur de ses pensées et de ses actes »⁶.

Si ces réponses ont leur pertinence dans une conception classique des savoirs scolaires, elles se heurtent aux conséquences des développements de la « société de la connaissance » évoqués plus haut, où le problème posé ne consiste pas tant à distinguer le savoir de l'opinion ou de la croyance qu'à contester le statut du savoir lui-même à travers sa valeur et ses finalités, culturelles et émancipatrices *versus* utilitaires et efficaces. En ce sens, les propos de Meirieu (2005) qui suivent apparaissent comme un horizon, déplaçant la question des savoirs dans le champ du politique : « Le défi de l'éducation contemporaine n'est [...] pas de « restaurer l'autorité », mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément... ». « L'autorité éducative » a alors pour rôle de permettre à l'élève de « penser par soi-même » en créant les conditions pour qu'il accède « à un rapport critique à la vérité »⁷. Pour cela, le professeur dispose de la démarche expérimentale, de la recherche documentaire et de la démarche créatrice⁸. D'autres travaux pédagogiques⁹ et le Ministère de l'Éducation nationale lui-même¹⁰ s'efforcent aujourd'hui de relever le défi de la formation des élèves à l'esprit critique, devant leur vulnérabilité à la désinformation, l'attrait grandissant de certains pour les théories conspirationnistes et autres pseudo-vérités scientifiques.

Exercer une autorité éducative

L'autorité éducative telle que nous la concevons ne désigne pas l'autorité dans la relation d'éducation en général, mais une conception émergente dégagée de l'examen des origines et du sens de l'autorité dans les sciences humaines et sociales. Celles-ci nous apprennent d'une part, que l'autorité est aux fondements de l'humanisation, consubstantielle du lien humain et principe régulateur du lien social ; d'autre part, qu'elle est un phénomène psychique, de l'ordre d'une subjectivité incarnée et un phénomène pris dans une relation, de l'ordre d'un social institué. La relation d'autorité est donc une condition de l'éducation.

L'autorité éducative associe une responsabilité statutaire, une autorisation personnelle et une capacité fonctionnelle. Dans le cadre scolaire, elle articule l'asymétrie et la symétrie entre éducateur et éduqué, naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire, recherche la reconnaissance de celui sur qui elle s'exerce. Elle vise l'obéissance – non-confondue avec la soumission – et le consentement. C'est la durée qui la légitime. Nous la définissons « comme une relation transitoire articulant l'asymétrie et la symétrie entre un enseignant et un élève, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire et recherche la reconnaissance de celui sur qui elle s'exerce, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi »¹¹.

Être l'autorité : l'autorité statutaire, légale, la potestas

Les relations sociales s'inscrivent dans des institutions qui fondent ce pour quoi les personnes sont présentes. L'autorité est donc un fait d'institution, de l'ordre de l'institué¹², du préalable. La position et la fonction ne peuvent être remises en question, au risque que l'autorité statutaire ne disparaisse. Celui qui la détient se trouve de fait placé dans une situation asymétrique, lui permettant de poser un non négociable. À l'école, le non négociable de la place générationnelle distingue l'adulte de l'enfant ou du jeune ; le non négociable de la fonction institutionnelle distingue l'enseignant de l'élève. Cette double antériorité fondatrice permet la transmission d'une culture au sens large, dont l'adulte est le dépositaire. Mais bien que nécessaire à l'exercice de l'autorité enseignante, cette dimension statutaire de l'autorité est non suffisante. L'affirmation du statut (« je suis le professeur, donc vous m'obéissez ») ne suffit pas à elle seule à garantir l'exercice d'une autorité effective. Apparaît alors le concept d'instituant, constitutif de l'exercice d'une autorité légitime.

(7) Meirieu, P. (2005, septembre). *Quelle autorité pour quelle éducation ? Rencontres internationales de Genève* (pp. 1-10). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf>, p. 5, 6.

(8) Meirieu, P. (2008, juillet). *Le maître, serviteur public. Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ? Conférence donnée dans le cadre de l'école d'été de Rosa Sensat, université de Barcelone* (pp. 1-14). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public_version2.pdf

(9) Mazet, S. (2015). *Manuel d'autodéfense intellectuelle*. Paris : Robert Laffont ; De Vecchi, G. (2016). *Former l'esprit critique. 1. Pour une pensée libre*. Paris : ESF ; Favre, D. (2016). *Éduquer à l'incertitude. Éèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Paris : Dunod.

(10) <http://eduscol.education.fr/cid95488/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes.html> ; <http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>

(11) Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social, p. 34. Voir aussi Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

(12) *En référence à l'analyse institutionnelle* (Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Les éditions de Minuit).

Avoir de l'autorité : s'autoriser (*actor*) et autoriser l'autre (*augere*)

Par l'acquisition de savoirs et de compétences, l'*actor* conquiert la capacité de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle, à l'autonomie sur sa propre vie et dans ses relations aux autres. Sujet de son existence, il se construit à travers une histoire jamais achevée, dont l'élucidation contribue à accroître sa confiance suffisante en soi. Cette capacité progressive et continue d'un sujet, Ardoino la nomme *processus d'autorisation* : « capacité, essentiellement acquise, conquise, autant par le travail et les effets complexes de l'éducation qu'à travers l'expérience de la vie, de se faire soi-même son propre co-auteur ; c'est-à-dire de décider, en connaissance de cause, des moyens dépendant effectivement de nous comme des principes qui gouvernent notre existence ». Et il poursuit : « C'est le sens profond de la forme réfléchie : s'autoriser »¹³. Ajoutons que s'autoriser, c'est aussi pour une part être en capacité de désobéir aux demandes des autres comme d'accepter de questionner ses propres certitudes¹⁴. Cependant, le processus d'autorisation n'est nullement auto-référent. Un sujet ne s'autorise jamais seul. Il passe toujours par d'autres, qui contribuent à renforcer sa capacité à s'autoriser.

D'autre part, l'*actor* n'augmente la tradition que si sa transmission s'accomplit dans un mouvement créateur, tendant à s'écarter de l'enfermement dans une reproduction. D'où chez l'enseignant l'indispensable réflexion sur les modalités de transmission de l'autorité et d'appropriation des savoirs, autrement dit sur la pédagogie. L'augmentation (*augere*) peut survenir lorsque l'enseignant accepte de se confronter à ses élèves avec son savoir et ses manques, sans être déstabilisé par le moindre de leurs agissements, avec le souci de les aider à poser des actes qui vont leur permettre de s'engager à leur tour dans un mouvement d'autorisation d'eux-mêmes. Garant d'une relation à la tradition et du processus d'autorisation, pôle de stabilité à partir duquel une création est possible, il est insti-tuteur¹⁵. Son autorité soutient l'autorisation du sujet, développant une relation humaine de confiance. C'est en ce sens qu'autoriser et instituer sont synonymes¹⁶, de même qu'autorité et éducation¹⁷.

Faire autorité : capacités fonctionnelles, savoirs d'action mobilisés

Au plan pratique, il s'agira d'appréhender comment l'enseignant exerce cette autorité éducative, quels savoirs d'action, quelles capacités fonctionnelles il met en œuvre dans l'action quotidienne en contexte pour permettre, augmenter, accroître, créer de

l'autorisation chez ses élèves : comment met-il en actes son autorité statutaire, dans sa double dimension générationnelle et institutionnelle ? Comment s'autorise-t-il à être auteur de lui-même ? Que met-il en place pour permettre à ses élèves de s'engager dans un processus d'autorisation et d'autonomisation, afin qu'ils deviennent progressivement des sujets toujours davantage auteurs d'eux-mêmes qui accèdent à l'héritage des savoirs ?

Ainsi, la capacité d'un enseignant à montrer des compétences identifiables est la condition d'une autorité statutaire crédible. D'après nos recherches, ce « faire » autorité concerne deux grands domaines. Premièrement, la communication dans toutes ses dimensions corporelle, verbale et non verbale (regards ; gestes ; position dans l'espace, déplacements et distance...), joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité. Deuxièmement, les dispositifs pédagogiques¹⁸ opérationnalisent les modalités de transmission des connaissances, lorsqu'ils mettent en place un rapport non dogmatique au savoir, un cadre éducatif contenant et des systèmes de médiations entre l'enseignant et ses élèves. En ce sens, la pédagogie institutionnelle peut aider l'enseignant qui s'y engage à s'autoriser un rapport autre à l'autorité¹⁹. Par l'analyse de la part d'inconscient qu'il mobilise dans sa classe, elle peut lui permettre de sortir d'enjeux imaginaires pour favoriser le devenir auteur des élèves. Par l'analyse des dynamiques institutionnelles, elle l'alerte sur le danger que les institutions mises en place ne se figent ou ne fonctionnent « vides de sens ». Partant de l'institué qu'elle pose comme non négociable dans l'espace scolaire, cette pédagogie y articule la dimension instituante, dans un mouvement qui s'inscrit dans la durée et s'efforce de rendre possible une capacité permanente d'institutionnalisation et de création.

(13) Ardoino, J. (2002). *Autorité* (pp. 61-64). In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy: *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville Saint-Agne : Érès, p. 62.

(14) Marpeau, J. (2000). *Le processus d'autorisation*. In *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes* (pp. 177-193). Ramonville Saint-Agne : Érès.

(15) Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : ESF.

(16) Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF, p. 199.

(17) En référence à la définition suivante de l'éducation : « une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet » (Meirieu, P. (1997, juillet-août-septembre). *Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie*. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 25-37, p. 25).

(18) *Étendus aux recherches de didactiques lorsqu'ils favorisent les apprentissages en proposant des situations tenant compte des modes de pensée et des stratégies des élèves, en leur présentant les contenus de savoir selon des formes et des modalités variées, en étant attentifs à la présentation et à la structuration de contenus de savoir dits « sensibles ».*

(19) Robbes, B. (2010). *Comment préparer les enseignants à exercer une autorité éducative ?* In E. Prairat (dir.). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose* (pp. 121-139). Presses Universitaires de Nancy.

BRUNO ROBRES

Maître de conférences en sciences de l'éducation
Université de Cergy-Pontoise
Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) - EA 4507

A propos de fondamentaux...

Jacques Bernardin

page 1/3

Marqueur idéologique, le discours appelant à un « retour aux fondamentaux » signe la réaction en matière éducative, coup de barre qui laisse entendre que le navire école aurait dérivé de ses missions essentielles et qui en refixe simultanément l'horizon : on ne refonde plus, on restaure ! Et si possible avec une recette ancienne habillée de neuf par les neurosciences, bien repérée comme attrape-mouche d'une opinion publique désabusée d'en avoir beaucoup entendu et pas assez vu. Haro sur la globale, vive la syllabique !... Fut-il simpliste, le message a l'avantage d'être clair.

Personne ne conteste l'importance de la maîtrise des fondamentaux, ni même l'importance du code graphophonétique en lecture. Comme on le verra, loin d'avoir négligé ces apprentissages, les professionnels y consacrent une part importante de leur activité. Mais est-ce raisonnable de renforcer la focalisation sur cet aspect technique de la lecture pour faire progresser les élèves – notamment de milieux populaires – à la hauteur des ambitions qu'exige notre époque ?

De quelle nature sont les obstacles rencontrés par ceux qui ne partagent pas d'emblée la culture scolaire ? Quels enjeux sous-tendent l'apprentissage de l'écrit ? Mieux cerner d'où l'on part et ce qu'on vise s'avère indispensable pour orienter les pratiques... pour autant qu'on souhaite VRAIMENT démocratiser l'École.

La place des apprentissages fondamentaux

La France consacre-t-elle un temps suffisant aux apprentissages fondamentaux ? Selon le rapport Eurostat comparant les temps d'instruction en Europe², à l'école primaire, l'école française consacre 900 heures aux mathématiques alors que la moyenne européenne est de 670 heures. Quant au temps consacré à la lecture-écriture, il représente près du double de la moyenne (1656 heures contre 953).

Au-delà de ce temps global, la part accordée au travail sur le code graphophonétique serait-elle trop faible ? Les recherches comme les rapports de l'Inspection générale n'accréditent pas cette hypothèse. Ainsi le rapport IGEN de juin 2013 note au cycle 2 *un travail rigoureux sur le code au CP*, au centre de la préoccupation de 98 % des enseignants, au risque de laisser d'autres pans en jachère (*prégnance des aspects techniques [déchiffrage] qui éclipsent les aspects culturels*)³. Selon la récente recherche « Lire-écrire

au CP » coordonnée par Roland Goigoux (sept. 2015), tous les enseignants enseignent le code à leurs élèves (au moins 3 H par semaine), mais avec une variabilité du rythme d'étude des sons et de la part accordée aux autres composantes de la lecture.

Si les divers observateurs s'accordent sur le fait que les querelles de méthodes sont dépassées, la dernière conférence de consensus constate en 2016 que *le système français a appris à former des élèves déchiffreurs mais qui ne deviennent pas pour autant des lecteurs experts*⁴, et invite – au-delà de l'identification des mots – à développer la compréhension, à préparer « l'entrée en littérature » et l'usage de la lecture dans toutes les disciplines.

Au-delà de l'apprentissage « technique »

L'étude du système graphique

Concernant l'accès au code et à la combinatoire, si le « mécanisme » ne va pas de soi, c'est parce que cela relève d'un apprentissage plus conceptuel que technique, suppose d'*objectiver la langue (...)* de la transformer en objet de réflexion⁵. Considérer le langage pour lui-même, suspendre la signification des mots pour s'attacher à leur sonorité : tous les enfants ne l'ont pas également exercé. Certes, il convient de ne pas attendre qu'ils soient prêts pour leur enseigner des choses, mais la question subsiste : jusqu'où peut-on « forcer » le développement ?

L'Inspection constate en 2011 que le travail sur la conscience phonologique et sur le principe alphabétique en maternelle sont des *activités envahissantes dans certaines classes* et regrette la *précipitation de l'entrée dans l'écrit, dans des activités formelles*. Primarisation qui cause *malmenage, ennui*

(1) *Fustigeant le « crétinisme égalitaire », les nostalgiques de l'élitisme républicain y retrouvent enfin leurs petits.* (Cf. Jacques Julliard dans *Le Figaro* du 04/09/17).

(2) *Analyse comparative du temps d'instruction en Europe dans l'enseignement obligatoire 2013/2014, Eurydice.* (Cf. F. Jarraud, « La France reste championne des fondamentaux », *Café Pédagogique*, 15 juin 2017).

(3) *Philippe Claus, Viviane Bouysse et al., Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, Rapport n° 201-066, MEN-IGEN, juin 2013 (extraits cités : p.11).*

(4) *Conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre » (16-17 mars 2016, ENS de Lyon). Dossier de synthèse, CNESCO-Ijé, 2016, p. 16.*

(5) *Emilia Ferreiro, L'écriture avant la lettre, Paris, Hachette, 2000, p. 231.*

(6) *Viviane Bouysse, Philippe Claus, L'école maternelle, Rapport n° 2011-108, MEN-IGEN, octobre 2011, p. 176.*

précoce, perte d'estime de soi⁶. Au cycle 2, les attentes excessives (...) peuvent induire des jugements précoces sur les élèves n'ayant pas les 'bases attendues' (...) perçus d'emblée comme 'élèves en difficultés'⁷.

Ce qui soutient l'apprentissage

Pourquoi lire ? Desséché, replié sur une technique aride, les difficultés rencontrées face à l'apprentissage peuvent expliquer un faible investissement ou conduire au renoncement. On suppose usuellement la question du sens résolue, or elle ne l'est pas pour tous, de nombreuses enquêtes réalisées notamment en éducation prioritaire confirment une faible conscience des usages sociaux de l'écrit¹⁰. Tout apprentissage mérite d'être soutenu par un projet qui le légitime : envie de faire comme les aînés, escompte d'autonomie, de pouvoirs nouveaux...

Certains enfants ont été initiés de longue date à la pluralité des usages de l'écrit, *dimension immatérielle de l'héritage* pour reprendre les termes de Bernard Lahire¹¹, mais il revient à l'école d'ouvrir l'ensemble des élèves à ces pratiques culturelles. Qu'en est-il ? Au Cycle 2 en 2013, *peu d'ouvrages de littérature de jeunesse sont lus de manière approfondie* et on constate une absence *des ouvrages documentaires à la portée des élèves, qui permettraient d'élargir la gamme des textes lus*¹². Selon l'étude *Lire-écrire au CP*, les **pratiques d'acculturation** sont un des facteurs les plus discriminants. Elles comprennent : lecture d'albums en classe, coins-lecture, fréquentation d'une bibliothèque, participation à un projet culturel, abonnement à une revue... Alors que la lecture d'album contribue le plus aux progrès, seul *un tiers des classes pratique la lecture offerte de façon régulière. Deux enseignants sur trois font peu varier les supports*.

Loin de n'être que la récompense de ceux qui ont résolu la part « technique » de l'apprentissage, la connaissance et la pratique de la diversité des supports sociaux dans la pluralité de leurs fonctions méritent d'être une préoccupation de tous les instants, dès l'école maternelle. C'est depuis cette pratique régulière - observée et vécue - que le projet de l'apprenti lecteur s'élabore, s'étaye et se développe.

Quels enjeux de l'enseignement de l'écrit ?

Dans le champ scolaire, la maîtrise de l'écrit est fondamentale parce qu'elle conditionne l'accès à l'ensemble des ressources formatives. Initialement objet d'apprentissage, l'écrit a vocation à devenir outil au service de toutes les autres disciplines. De façon dialectique, c'est son recours dans chacun des champs qui en affirme la nécessité aux yeux des élèves, et en développe la maîtrise en la diversifiant.

“ Mieux cerner d'où l'on part et ce qu'on vise s'avère indispensable pour orienter les pratiques... pour autant qu'on souhaite VRAIMENT démocratiser l'École. ”

L'apprentissage de la lecture doit donc s'inscrire dans une certaine temporalité, justifiant les cycles. Outre les activités incitatives, **l'écriture** mérite d'être plus amplement sollicitée le plus tôt possible. Exigeant une « attention volontaire », sa pratique conduit au dévoilement de la nature de l'écrit (segmentation, lien avec l'oral, lettres muettes, accords, ponctuation, etc.).

Savoir déchiffrer ne suffit pas pour comprendre

Si automatiser l'identification des mots libère des ressources attentionnelles pour élaborer la signification, celle-ci n'est pas automatique. Au-delà de la maîtrise du vocabulaire, beaucoup de faibles lecteurs stagnent dans une stratégie coûteuse et, bien qu'habiles pour déchiffrer, ont du mal à sélectionner les informations importantes et à les mettre en relation, à faire des inférences, à synthétiser et *a fortiori*, à avoir une distance critique à l'égard des écrits lus.

On a longtemps négligé ce pan de l'apprentissage. En 2006, L'IGEN constate qu'au cycle 2, *le travail de compréhension ne semble pas bien appréhendé (...)* *Tout se passe comme si l'accès au sens du texte devait résulter naturellement de son décodage*. Selon le rapport de juin 2013, *la découverte de textes n'est pas enseignée avec méthode. La compréhension est traitée en collectif, de manière superficielle et globale, sans distinction entre les composantes cognitives des différents niveaux qui la constituent*⁸. Selon l'étude « Lire-écrire au CP » déjà évoquée, seulement 15,5 % du temps global est consacré à la compréhension, de 30 mn à 2 H selon les classes⁹. Et près de la moitié de ce temps est consacré à la vérification, individuelle et par écrit. Autrement dit, *l'élaboration du sens est laissée aux élèves seuls, alors qu'on sait qu'elle est largement liée au bagage culturel*. Certains enfants ont en effet bénéficié très tôt d'interactions fréquentes et variées autour de livres lus, d'autres peu voire pas.

D'où l'importance d'initier aux démarches compréhensives, dès la maternelle sur les textes lus par l'enseignant, puis de façon plus spécifique au cycle 2, en dévoilant les stratégies de lecture.

(7) Viviane Bouysse, Philippe Claus, Michèle Leblanc, Martine Zafra, *Mise en œuvre de la politique éducative. Application de la circulaire du 3 janvier 2006 et de l'arrêté du 24 mars 2006 sur l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux*, MEN-IGEN Groupe de l'enseignement primaire, 2 novembre 2006.

(8) Philippe Claus, Viviane Bouysse et al., *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*, MEN-IGEN, juin 2013, p. 11.

(9) Roland Goigoux (Coord.), *Lire et écrire au CP. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Ifé-ENS de Lyon, septembre 2015, p. 400.

(10) Jacques Bernardin, *Le rapport à l'école des élèves de milieu populaires*, De Boeck, 2013 (pp 66-75).

(11) Bernard Lahire, « Comment la famille transmet l'ordre inégal des choses », *Observatoire des inégalités*, Janvier 2012 (Article adapté de la revue « Regards croisés sur l'économie N°7, mai 2010).

(12) Rapport IGEN, juin 2013, déjà cité (Extraits respectivement, p. 11-12 et 10).

Les élèves n'ont pas tous saisi le rôle que l'écrit joue dans le processus d'apprentissage. Outre le fait que l'on peut rechercher des informations de façon autonome, une maîtrise plus aboutie est aujourd'hui nécessaire pour exercer son regard critique à l'égard de sources toujours plus nombreuses. A travers les prises de notes sélectives, l'organisation et la structuration, l'écrit participe non seulement à l'appropriation des notions, mais à aussi à l'élaboration conceptuelle. Autrement dit, l'écrit permet d'exprimer son opinion mais aussi de fonder un point de vue réfléchi sur les situations et objets du monde. Cette fonction cognitive de l'écrit, encore trop peu sollicitée et inégalement perçue par les élèves, mérite un plus ample développement à tous niveaux.

Il existe bien des degrés de savoir lire-écrire. Tous n'ont pas les mêmes incidences sur le devenir scolaire et social : c'est une constante récurrente au fil des générations. La mise en perspective socio-historique permet de mieux saisir les liens entre familiarité avec l'écrit et inscription dans les rapports de pouvoir¹³.

Avec la mise au point des systèmes d'écriture, la culture écrite a pris son essor. Outre l'élaboration progressive du plurisystème graphique (amenant une analyse de la langue parlée), les savoirs ont été « scripturalisés », prenant distance avec l'expérience. L'imprimerie en a permis la diffusion, tout en standardisant les écrits (choix orthographiques, organisation des textes) : la lecture est devenue plus extensive, facilitant l'examen et la comparaison critique. Grâce à cette médiation de l'écrit, le rapport au monde est moins immédiat. On peut le réfléchir, faire des hypothèses, opérer des mises en relation inédites, classer, catégoriser, élaborer des théories explicatives, échanger avec une plus vaste communauté : cette rationalité critique a permis un bond en avant de la pensée scientifique et, pour qui l'exerce, place du côté de la maîtrise symbolique, du pouvoir.

Conclusion

L'écrit est un apprentissage fondamental à plusieurs titres pour le jeune en construction.

A travers ses lectures, le sujet peut s'essayer à de multiples rôles, se projeter et s'inventer : la force des mythes et de la littérature n'est plus à plaider à cet égard. La possibilité de libre accès aux écrits de l'environnement et aux savoirs accroît son autonomie. L'écriture lui permet de ressaisir l'expérience mais aussi ses affects, mise à distance qui sert la conscience et la maîtrise de soi. Il peut parler en son

nom propre, se poser comme auteur. L'écrit participe ainsi au processus de personnalisation.

Outil de communication à distance, l'écrit relie le sujet au-delà de la communauté socio-familiale restreinte, abolissant les frontières et les limites temporelles. L'accès aux acquis patrimoniaux, à des savoirs à valeur universelle, l'amène à considérer d'autres points de vue et à exercer son esprit critique. Gage d'autonomie vis-à-vis des sources d'information mais aussi outil de conception, d'échange et d'intervention dans le champ social et professionnel comme dans le débat public, l'écrit est indispensable à l'exercice de la citoyenneté.

“ Concernant l'accès au code et à la combinatoire, si le « mécanisme » ne va pas de soi, c'est parce que cela relève d'un apprentissage plus conceptuel que technique. ”

Redéfinir les fondamentaux pour permettre à tous les élèves de s'approprier les outils requis par l'école : la question du langage.

Anne Clerc-Georgy

page 1/3

Il est coutume de considérer que les apprentissages fondamentaux se réduisent à lire-écrire-compter. Or, ce n'est pas le cas. Si nous considérons que les fondamentaux sont le socle de la scolarité de l'élève, les apprentissages fondateurs de sa capacité à apprendre à l'école, force est de constater qu'une réflexion à propos de ce qui favorise la réussite scolaire est nécessaire et qu'une redéfinition de ces apprentissages est urgente. Il arrive souvent qu'un jeune élève mémorise et applique sagement un ensemble de procédures. Cet élève met en œuvre ces procédures sans avoir saisi les possibles de la pensée que la maîtrise de cet outil pouvait lui offrir. Et, ceci se reproduit dans de nombreuses disciplines, l'élève qui déchiffre n'est pas nécessairement lecteur, celui qui récite la comptine numérique n'a pas nécessairement construit le nombre. La réduction des fondamentaux à lire-écrire-compter génère de nombreux malentendus et favorise l'invisibilité des apprentissages réellement fondateurs de la scolarité.

“ Ce langage particulier permet de se détacher des dimensions contextuelles et subjectives qui caractérisent l'expérience concrète pour en extraire des dimensions de généralité telles qu'elles apparaissent dans les savoirs partagés dans une culture donnée. ”

De quelques apprentissages fondamentaux

Explorons ici, en guise d'exemple, la question de l'apprentissage du langage à

l'école. Si tout le monde s'entend sur l'importance d'apprendre à parler la langue en vigueur, il est courant d'oublier que le langage de l'école, le langage pour apprendre est un autre apprentissage, un apprentissage fondateur de la scolarité des élèves. Si l'apprentissage de la langue vise le développement des capacités d'expression et de communication, le langage pour apprendre privilégie un rapport scriptural au langage. Ce rapport favorise la mise à distance des expériences et des objets du monde pour s'en ressaisir et en faire des objets de pensée et de questionnement. Ce langage particulier permet de se détacher des dimensions contextuelles et subjectives qui caractérisent l'expérience concrète pour en extraire des dimensions de généralité telles qu'elles apparaissent dans les savoirs partagés dans une culture donnée. Plus spécifiquement, l'usage et l'appropriation d'un langage pour apprendre vont favoriser d'autres apprentissages fondamentaux tels que présentés ci-après.

Tout d'abord, agir n'est pas apprendre, réussir n'est pas comprendre. Pour apprendre, les élèves doivent comprendre ce qui leur a permis de réussir ou pas une tâche, s'émanciper de cette tâche pour en retirer

des éléments à généraliser, à retenir, à reproduire. Le langage est alors nécessaire pour rendre visible la pensée, pour mettre en mots les stratégies mises en œuvre, pour comparer ces stratégies avec d'autres et identifier celles qui seront les plus efficaces. Cependant, ce langage de la pensée ne se développe pas spontanément. C'est parce qu'il est parlé par l'enseignant, que ce dernier explicite à la fois sa propre pensée et celles de ses élèves que progressivement ces derniers pourront aussi mettre en mots leur propre pensée.

Ensuite, c'est en faisant usage avec l'enseignant des savoirs inscrits dans les différentes disciplines scolaires (système décimal, écriture, plans, outils de mesure du temps...) que les élèves vont pouvoir se les approprier et en faire plus tard un usage autonome. Ils deviendront alors des outils de leur pensée. C'est encore ici le langage qui permettra de rendre visible l'usage des savoirs, ce en quoi ils vont potentiellement augmenter le pouvoir de penser et d'agir des élèves. C'est aussi sous le guidage de l'enseignant que peut se faire l'appropriation de savoirs proto-didactiques requis par l'école, c'est-à-dire de savoirs qui rendent possible le travail scolaire, qui visent l'apprendre à apprendre. Il s'agit ici par exemple des habiletés d'énumération, de discrimination ou de catégorisation.

Le langage à l'école favorise aussi un autre apprentissage fondamental : le changement de rapport au temps des élèves. En effet, durant les premières

années de la scolarité, les enfants devront apprendre à se détacher de l'ici-et-maintenant pour revenir sur des actions passées et pour anticiper des actions à venir. Ce changement est fondateur de la capacité à agir par la pensée, à se projeter dans des actions futures, dans des apprentissages non encore effectués. S'il est une dimension fondatrice de la réussite scolaire, c'est bien la capacité à s'imaginer capable d'apprendre, à se projeter comme maîtrisant des savoirs non encore acquis et à anticiper les stratégies à mettre en œuvre pour y parvenir.

Par ailleurs, les enfants pour devenir élèves devront s'approprier la posture scolaire et développer leur capacité à changer de point de vue sur les objets pour progressivement adopter un point de vue scolaire, puis disciplinaire sur les objets du quotidien traités à l'école. La posture scolaire nécessite l'appropriation d'habiletés requises par l'apprentissage scolaire et souvent développées dans le jeu libre (se projeter volontairement dans des apprentissages imposés par l'école, développer ses capacités d'autorégulation, saisir l'intérêt des savoirs proposés...). Là encore, c'est dans les dialogues avec l'enseignant, souvent après les moments de jeu libre que ces modes de pensée propres à l'école sont rendus visibles, conscientisés et transférés du jeu aux activités scolaires. Ces habiletés sont liées à la capacité à se projeter dans des apprentissages, à apprendre ensemble selon un rythme, un programme et des modalités imposés.

Cette capacité à changer de point de vue sur les objets du quotidien participe du processus de disciplinarisation. Les savoirs traités dans les premiers degrés s'inscrivent progressivement et de plus en plus explicitement dans différents domaines disciplinaires (par exemple le fruit sera traité différemment dans une leçon visant des apprentissages langagiers, scientifiques, artistiques ou encore dans une leçon sur l'alimentation). Pour favoriser cette entrée dans les disciplines, c'est une autre fonction du langage qui est centrale. En effet, la précision du vocabulaire, les mots de la discipline, ainsi que l'explicitation des modes de pensée disciplinaires parlés par l'enseignant vont permettre aux élèves de progressivement saisir les caractéristiques, les façons d'agir, de parler et de penser propre à chaque discipline scolaire.

Enfin, le langage est l'outil privilégié pour apprendre ensemble, pour construire des connaissances collectivement. Un autre apprentissage fondamental relève de la capacité à agir dans des structures participatives, dans un cadre particulier de questionnement, à tirer parti d'un travail collectif où il s'agit de se mettre d'accord, de s'approprier collectivement des outils de pensée sous le guidage de l'enseignant. Il s'agit là encore de construire une conception du

langage non seulement comme un outil d'expression ou de communication, mais comme un outil pour réfléchir, pour apprendre. Ceci passe notamment par le développement de la capacité des élèves à adopter et à faire usage de différents registres de pensée et de langage.

Des modalités de travail propices à ces apprentissages

Au nom notamment de la doxa pédagogique de la différenciation, les élèves sont le plus souvent livrés à eux-mêmes face à des tâches individuelles, sans le guidage de l'enseignant. Pour des raisons liées à la gestion de la classe et à la nécessité de garder des traces du travail de l'élève (évaluation, communication avec les parents) ce travail individuel prend de plus en plus souvent la forme de fiches. Or, dans ces situations de travail individualisé, les élèves « à risques » n'identifient pas toujours les enjeux de savoir présents dans la tâche ou les modes de pensée à mettre en œuvre et à généraliser.

De plus, dans les classes où le travail est organisé en ateliers, les élèves ne parlent pas ou peu et n'ont que très peu d'occasions de bénéficier du langage de l'enseignant, de mettre en mots leurs stratégies, de comprendre ce qui les a conduit à réussir ou pas une tâche, de changer de point de vue, de confronter leurs stratégies ou leurs compréhensions, d'entendre les mots du savoir, les modes de pensée requis par l'école...

Pour permettre à tous les élèves de s'approprier ces apprentissages fondamentaux, deux modes de travail semblent plus favorables que ceux décrits ci-dessus : le jeu libre et le collectif d'apprentissage.

Le jeu libre ou jeu de « faire semblant » dans lequel les enfants créent une situation imaginaire, jouent des rôles et suivent les règles déterminées par ces rôles. Cette forme de jeu est considérée comme l'activité maîtresse, c'est-à-dire l'activité la plus susceptible de provoquer des gains développementaux propres à cet âge, comme les capacités d'autorégulation, le langage oral, la conscience métalinguistique ou encore l'imagination. Les élèves qui ont développé la capacité à s'investir dans un jeu « mature » (jeu à plusieurs, d'au moins une heure, avec un scénario planifié) sont aussi ceux qui font le plus preuve d'autorégulation dans des situations d'apprentissage structuré. Durant le jeu, l'enseignant peut observer

“ S'il est une dimension fondatrice de la réussite scolaire, c'est bien la capacité à s'imaginer capable d'apprendre, à se projeter comme maîtrisant des savoirs non encore acquis et à anticiper les stratégies à mettre en œuvre pour y parvenir.”

(2) Voir, en particulier, les travaux de Camille Peugny.

(3) C'est par exemple ce que propose l'association pour la Qualité de la science française (QSF). Voir la Note de QSF pour la « Stratégie nationale de l'enseignement supérieur », 21 mai 2014. En ligne : <http://www.qsf.fr/2014/05/21/note-de-qsf-pour-la-strategie-nationale-de-lenseignement-superieur/>

(4) Voir interview d'Éric Martin, « La "gratuité" scolaire. Un combat plus que jamais d'actualité », *Carnets rouges n°9, Quel service public pour l'éducation, janvier 2017*, pp. 30-31.

(5) Voir, notamment, Christian Laval et al., *La nouvelle école capitaliste, La Découverte, Paris, 2011*.

ce que les élèves réinvestissent des apprentissages, le développement de leur langage et la nature de leur compréhension de l'usage des savoirs travaillés dans les collectifs. De plus, durant le jeu, l'enseignant pourra identifier les sujets investis par les élèves pour construire des séquences d'apprentissage qui sont en résonance avec leurs intérêts. En effet, le jeune enfant n'est pas encore capable de s'investir dans des apprentissages déconnectés de

l'enseignement des fondamentaux, au sens d'apprentissages fondateurs de la scolarité, d'appropriation des outils requis par l'école. Ces apprentissages ne sont pas encore clairement définis. Il serait nécessaire de comprendre ce qu'ont acquis les élèves qui réussissent et de développer une didactique de ces apprentissages dans l'intention d'enseigner ces vrais fondamentaux à tous les élèves.

“ Une école qui veut donner à chaque élève une chance de réussir est une école qui se soucie de l'enseignement des fondamentaux, au sens d'apprentissages fondateurs de la scolarité, d'appropriation des outils requis par l'école. ”

ses intérêts. Ce qui faisait dire à Vygotski que l'enjeu de l'école maternelle est de faire se rejoindre les intérêts des élèves (*ce qu'ils veulent faire*) et les intentions du maître (*les amener à vouloir faire ce que veut le maître*). Les moments de jeu sont une source exceptionnelle d'information pour l'enseignant. Enfin, le jeu crée une zone de développement proximal, notamment parce

que les élèves s'autorisent à prendre des risques, à explorer, transformer, éprouver les outils proposés lors des séances d'enseignement plus structuré. Ainsi, durant le jeu, l'enseignant peut observer les potentialités de ses élèves.

Par ailleurs, si l'enjeu des premiers degrés de la scolarité est de permettre à l'enfant de devenir élève, de s'approprier les règles de l'apprentissage scolaire (de l'apprendre ensemble) et des modes de pensée propres aux disciplines, le collectif d'apprentissage semble la modalité la plus favorable à ces apprentissages. Sous le guidage de l'enseignant, les élèves pourront progressivement faire usage des outils disciplinaires qu'ils devront s'approprier durant les prochaines années. Le collectif permet ainsi de rendre visible ces modes de pensée et donner accès aux élèves au sens des apprentissages scolaires, ce en quoi l'appropriation de ces savoirs pourra augmenter leurs capacités de penser et d'agir.

Souvent les collectifs d'apprentissages n'en sont pas. Bien que les élèves soient réunis sous la direction de l'enseignant, les tâches qui leur sont proposées dans ces moments (calendrier du matin, devinette, consignes pour les ateliers...) sont souvent naturalisées et mises en œuvre comme un ensemble de procédures vides de sens. Les savoirs en jeu sont invisibles. Conduire un collectif qui apprend nécessite à la fois une grande maîtrise du savoir en jeu afin de rendre visible les modes de pensée à s'approprier et à la fois des capacités d'étayage et de gestion d'un groupe qui construit collectivement du savoir.

Une école qui veut donner à chaque élève une chance de réussir est une école qui se soucie de

(6) Voir Erwan Lehoux, « Le soutien scolaire, un outil au service de l'égalité ? », *Carnets rouges* n°2, L'Égalité, ça se construit, Janvier 2015, pp.34-36.

(7) Voir, notamment Langouët Gabriel et Léger Alain, *Le choix des familles. École publique ou école privée ?*, Éditions Fabert, Paris, 1997, et Langouët Gabriel et Léger Alain, *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*, Éditions Fabert, Paris, 1991, 1994.

L'EPS, fondamentale ou pas ?

Christian Couturier

Claire Pontais

page 1/3

La question des fondamentaux occupe l'école depuis 40 ans, avec le risque évident de hiérarchiser les disciplines et les savoirs, certains étant jugés plus fondamentaux que d'autres. A ce jeu-là, l'éducation physique et sportive (EPS) est toujours perdante, elle n'est jamais considérée comme discipline fondamentale ! Pour le sens commun la réussite à l'école permet d'avoir un « bon » métier. Or l'EPS, le sport, mais aussi les pratiques artistiques, sont plutôt du côté des loisirs, d'une préparation à l'occupation du temps libre : pas fondamentale ! L'école, c'est l'écrit, l'intellect, le rationnel, or l'EPS, c'est le corps et ses techniques, le sensible, l'émotion : pas fondamentale !

En 1993, Luc Ferry, alors président du conseil supérieur des programmes, avait qualifié l'éducation physique de discipline transversale : elle sert à « être en bonne santé », « se faire plaisir », « développer la solidarité » et aujourd'hui « viser le vivre ensemble ». Une première publique qui a la vie dure.

Demandez aux parents d'élèves, questionnez nombre d'enseignants, lisez les programmes écrits par l'inspection générale et vous aurez chaque fois une réponse qui interroge : on veut bien concéder à l'EPS quelque chose de fondamental, à partir du moment où elle s'occupe du développement citoyen. Donc soit les maths, le français, les arts, la géographie... ne le font pas, et l'EPS devient alors la championne du fondamental, soit tout le monde y participe, ce que nous croyons, et notre discipline doit apporter quelque chose de spécifique et d'original à la formation « fondamentale » de toutes et tous.

Rappelons enfin que dans le premier socle commun, en 2006, l'EPS était quasiment absente des fondamentaux qu'il était censé définir, et que, malgré sa prise en compte récente avec le nouveau socle, elle a été complètement évacuée du diplôme national du brevet des collèges. Et s'il existe bien au collège un parcours artistique, lorsque nous avons posé la question d'un parcours sportif, on nous a répondu : parcours santé, dans lequel d'ailleurs l'EPS n'est quasiment pas citée.

L'entrée dans la culture et le développement de la personne dans toutes ses dimensions

Chaque discipline apporte une contribution spécifique au projet éducatif global, avec des objectifs généraux qui évoluent au cours de l'histoire, en lien avec les besoins de la société. Mais toutes proposent une ou des entrées dans un champ culturel

particulier. C'est à partir de cette idée parfaitement développée par J. Bruner¹ que le rôle de l'école doit être interrogé en permanence. Comme le rappelle encore Lucien Sève², la culture est le propre de l'humanité, en cela qu'elle permet d'avoir accès aux savoirs et techniques humaines, sédimentés au cours de l'histoire dans ces « objets » matériels et immatériels qui composent notre milieu de vie.

Pour l'EPS, ce sont principalement les sports et pratiques physiques artistiques qui constituent ces objets. Culture à part entière, son appropriation permet le développement de puissants pouvoirs d'agir sur soi, sur le monde, sur et avec les autres.

Dès lors la question politique qui se pose est la réduction des inégalités de plus en plus criantes dans ce domaine : les parents favorisés économiquement et culturellement font massivement faire du sport à leurs enfants, quelle que soit la raison invoquée. Ce n'est pas le cas des milieux défavorisés, particulièrement pour les filles. L'émancipation corporelle : savoir nager, danser, faire un sport collectif... devrait être un droit³ pour chacun et chacune. Cette bataille est loin d'être gagnée. Pire, elle régresse depuis quelques années comme le démontrent quelques études récentes⁴.

Cette entrée dans la culture fait débat

Bien sûr il y a débat, en EPS comme ailleurs, sur ce qui vaut d'être appris, par tous et toutes. La délimitation de la culture commune, avec les choix et les priorités que cela implique, est un travail inachevé parce que soumis à des querelles idéologiques

“ Culture à part entière, son appropriation permet le développement de puissants pouvoirs d'agir sur soi, sur le monde, sur et avec les autres. ”

(1) Bruner Jérôme. *L'école, entrée dans la culture*. Retz, 1997.

(2) Interview de L. Sève : <http://epsetsociete.fr/Entretien-Lucien-Seve>

(3) Unesco : *charte internationale de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport*. Article premier.

(4) Esteban. *Étude de santé sur l'environnement, la biosurveillance, l'activité physique et la nutrition*. Institut de veille sanitaire. 2017.

sans cesse renouvelées. Par exemple nous avons, y compris chez des profs d'EPS, des gens qui sont contre le sport. Comme si en physique il y avait des enseignants contre la physique nucléaire, au nom du fait qu'elle a créé des dégâts, confondant ainsi les

“ L'émancipation corporelle : savoir nager, danser, faire un sport collectif... devrait être un droit pour chacun et chacune. ”

savoirs, connaissances, techniques produites et l'usage qui peut en être fait, à des fins guerrières par exemple. Mais il y a aussi des gens qui, sans aller jusqu'à rejeter telle ou telle pratique physique, les considèrent comme une sorte de sous culture, peu digne de figurer dans

l'obligation scolaire, ou alors pour d'autres raisons que la transmission à toute une génération d'un patrimoine essentiellement visible sous la forme de diverses techniques corporelles, mises en œuvre dans des jeux dont l'inutilité ne fait aucun doute.

“ Pour accéder au statut de technique, telle ou telle façon de résoudre le problème doit être transmissible : elle dure dans le temps et devient un outil commun, public. ”

Dernière possibilité, on critique la façon d'enseigner ou d'apprendre. On confond alors la discipline et ses contenus avec la façon de la transmettre.

Dans tous les cas, on invoque alors ces grandes finalités citées au début, pour signifier une sorte « d'au-delà » des appren-

tissages corporels et justifier la place de l'EPS à l'école. Héritage du dualisme probablement, d'une tradition intellectualiste également, cette forme de pensée n'est donc pas rare. Mais elle est à l'exact opposé de ce qui fonde le développement historique des pratiques physiques non usuelles (celles de la vie quotidienne) et qui structure la culture physique, sportive et artistique.

Réhabiliter les techniques au cœur des apprentissages

Prenons l'exemple du sport, une de nos « matières » (avec les pratiques physiques artistiques), on peut le pratiquer en visant diverses finalités, mais ce qui est central dans l'activité déployée dans la pratique, c'est l'activité technique. Le sport, pour le dire vite, est un lieu dans lequel l'humain joue à se dépasser, en se donnant toujours plus de contraintes. Jouer avec ces contraintes offre autant de problèmes à résoudre et donc autant de solutions techniques possibles.

Une technique n'est pas une simple habileté gestuelle, encore moins une « recette » ou un « truc » pour réaliser quelque chose. Il importe de définir ou redéfinir la technique, la pensée technique, l'activité technique, bref, la culture technique.

D'un point de vue global, sans faire de longues citations de grands auteurs, une technique est une manière efficace de résoudre un problème. Ça paraît anodin mais c'est déjà beaucoup : il y a de la technique partout, dès lors qu'il y a un problème à résoudre, dès le plus jeune âge. Le deuxième point important à noter, c'est que pour accéder au statut de technique, telle ou telle façon de résoudre le problème doit être transmissible : elle dure dans le temps et devient un outil commun, public. On peut, moyennant apprentissage plus ou moins long selon son degré de sophistication, la reproduire. Troisième point, au cours de l'histoire, ne restent comme patrimoine que les techniques les plus efficaces. Si l'on prend l'exemple du saut en hauteur, l'invention de la technique dite « fosbury flop », par le sauteur qui lui a donné son nom, est la seule à être aujourd'hui enseignée, dans les clubs comme à l'école, alors que l'histoire de ce sport a produit d'autres techniques. Dernier point, les techniques sont en prise avec la culture du moment. Même lorsqu'elles ont une durée de vie longue au regard de l'histoire, elles se reconfigurent en fonction de l'environnement humain et technologique... Par exemple le saut à la perche s'est modifié à partir de l'invention des perches souples (avant elles étaient rigides), et donc des matériaux disponibles ou pas à un moment donné.

La culture, au sens de J. Bruner, c'est-à-dire la boîte à outils qui me permet d'agir sur le monde, de le comprendre, est constituée d'une bonne part de techniques qui sont disponibles. Et ces techniques sont le propre de l'humain. C'est cette capacité à inventer des « manières de faire » efficaces et transmissibles qui permet à un individu de profiter de l'expérience des autres, accumulée, répertoriée, classifiée et accessible moyennant un apprentissage.

Pourtant l'école française a une histoire compliquée avec cette part importante de la culture. Souvent dépréciée, elle marque encore aujourd'hui des parcours scolaires non valorisés. Et même dans la voie générale, l'apprentissage des techniques est considéré souvent comme une activité de bas niveau. Il s'agit en fait d'une mauvaise appréciation : la technique est conçue comme une mécanique gestuelle ou intellectuelle. Et donc son apprentissage est perçu comme une répétition de telle ou telle séquence : c'est ce qu'on appelle traditionnellement le technicisme qui est une dérive, effectivement, de certaines conceptions de l'apprentissage

Les techniques, les outils du développement de la personne

Prenons un exemple que tout le monde comprend : l'apprentissage de la natation. Passé une première étape qui va consister à aller sous l'eau

et construire un nouvel équilibre sans appui terrestre, pour pouvoir se déplacer avec aisance, il faut passer par l'apprentissage d'une technique : « le crawl ». C'est la façon la plus efficace inventée par l'humain pour se déplacer vite et/ou longtemps. C'est la raison pour laquelle on l'apprend en EPS. Mais on voit bien que ça ne s'apprend pas par la simple répétition de gestes. L'élève doit reconstruire un système complet de propulsion, pour se déplacer, dans lequel ce sont les bras et non plus les jambes, qui sont les moteurs. Il doit reconstruire un système d'équilibration, horizontale, pour avoir le plus de portance et offrir la moindre résistance au déplacement. Ce qui implique de devoir réorganiser sa respiration (inverser la respiration habituelle, avec une expiration très active) puisque maintenir la tête hors de l'eau induit automatiquement un redressement de l'ensemble du corps. Tout cela n'a rien d'évident ni de naturel. C'est profondément culturel. Pour quoi faire ? Pour résoudre principalement un problème important : se déplacer de façon fluide et autonome dans l'eau (sans aide ni matériel) sur une durée assez longue. Pour autant la répercussion sociale est déterminante : ne pas se noyer en cas de problème et pouvoir accéder aux loisirs nautiques, pour le seul plaisir d'une activité physique régulière pour les uns, pour devenir performant-es et faire du sport pour d'autres, ou encore accéder à d'autres activités « dérivées » (natation synchronisée, plongeon, water-polo...), pour s'entretenir, etc.

Apprendre à nager implique un engagement total de la personne. Elle doit déployer une activité dans plusieurs registres. Le plan émotionnel est convoqué, c'est évident dans la première phase d'apprentissage, mais aussi le contrôle de soi, pour penser en même temps à son alignement sur l'eau, sa respiration, la coordination des bras et progressivement éliminer tous les mouvements parasites, la pensée tactique est aussi présente, par le choix des priorités (par exemple travailler en apnée pour ne pas être désorganisé par le mouvement de la tête)... et comme on n'apprend jamais seul, la relation à l'enseignant et aux autres est déterminante et doit être source d'aide et d'enrichissement. Il faut aussi travailler « sur soi », comme on dit, parce qu'il faut de la persévérance, il faut faire des efforts... bref on déploie une activité complexe parce qu'humaine face à un problème à résoudre. Mais on voit facilement qu'en cherchant à résoudre le problème du déplacement dans l'eau en autonomie, on apprend « sur soi » comme on apprend sur les autres. On pourrait citer également, à propos de la natation, tous les problèmes liés à l'image du corps (la nudité), l'hygiène...

Il faut donc, c'est l'objet de notre propos, inverser l'angle de vue : on ne vise pas la citoyenneté, ou la santé, en s'appuyant sur un « prétexte » que serait la natation (le terme « prétexte » est celui utilisé par l'institution pédagogique). Mais en apprenant la natation, qui est le but principal par ce qu'il permet de résoudre, par ce qu'il offre à tous et toutes en terme d'accès égal à la culture, on donne également accès à des outils pour agir et se transformer, bref, se développer. Or c'est ce développement qui ouvre la voie à la citoyenneté, la santé, etc. C'est ce qu'on appelle l'émancipation. Il y a une usurpation à faire croire aux gens qu'ils vont se développer si la natation est seulement un prétexte. C'est savoir nager (entre autre) qui permettra de s'émanciper de son statut de terrien, de sa culture première, de loisirs oisifs...

Quels enjeux pour l'école ?

L'EPS a souvent été un terrain d'expérimentation. Cantonner une discipline dans un rôle « généraliste » résonne avec les politiques scolaires de ces dernières années : la multiplication des « éducations à... », en passant par tout un tas de dispositifs, on vend une école ou la question principale serait de chercher des solutions « au-delà » des apprentissages disciplinaires. Or l'échec se construit d'abord dans la maîtrise des principaux éléments qui permettront de penser et d'agir. Pour nous, la question du sens n'est pas un « au-delà » des apprentissages, ça se construit dans et par l'action.

Ne nous y trompons pas, cette idéologie qui conduit les classes dirigeantes à minimiser l'acquisition des savoirs (les techniques en font partie) est en fait le reflet d'une peur : que se passerait-il pour elles si tout le monde y accédait ? La politique reprend ses droits et l'actualité nous le démontre : il faut casser définitivement l'idée du meilleur niveau de connaissance pour tous et toutes. C'est trop dangereux.

“ Pour nous, la question du sens n'est pas un « au-delà » des apprentissages, ça se construit dans et par l'action.”

Enseignements artistiques et culture commune

Sandrine Charrier

page 1/3

Dans notre société inégalitaire, l'accès au théâtre, au cinéma, aux concerts, aux musées, est lié au lieu de vie, aux revenus, et au capital culturel de la famille, comme le montrent de nombreuses études. L'évolution considérable des pratiques culturelles, des conditions d'accès aux œuvres et aux contenus culturels en particulier grâce aux outils numériques et aux réseaux sociaux, la culture du divertissement, rendent d'autant plus nécessaire que les jeunes puissent accéder - au-delà de la « culture de la chambre »¹ ou de la « culture de la rue » - à une culture commune ouverte qui doit leur permettre, au-delà de la construction de la personne, de « faire société ».

L'école a un grand rôle à jouer dans cette démocratisation de l'accès aux pratiques artistiques et culturelles. Il faut du temps, des contenus, des programmes, une formation solide des enseignants, des conditions de travail adéquates, pour permettre à tous les jeunes et notamment à ceux les plus éloignés de la culture artistique dans toutes ses dimensions et toute sa diversité, d'accéder à une culture commune.

savoirs, permettant à bien des élèves de leur donner du sens. En travaillant sur des œuvres humaines elles permettent d'aborder des enjeux artistiques, esthétiques, historiques, techniques, scientifiques, sociologiques et politiques en lien avec des pratiques artistiques diverses, individuelles ou collectives. Elles permettent de lier production artistique, perception sensible et argumentation sur le « jugement esthétique », de travailler des langages spécifiques, le rapport au corps (grâce aux pratiques artistiques centrées sur le « faire »), sur l'attention, la concentration, la confiance en soi.

On est loin de l'image « dessin-solfège » que nous savons appartenir au passé et que pourtant certains tentent toujours de véhiculer.

Des enseignements à conforter et développer

Des enseignements artistiques obligatoires à l'école primaire et au collège - dans un horaire conforté et respecté - sont la première condition indispensable pour permettre à tous les jeunes d'accéder à des pratiques artistiques et à une culture commune. Pour certains jeunes, les enseignements obligatoires sont aujourd'hui l'unique possibilité d'accéder à des pratiques et à une culture artistique.

Cela va de pair avec des heures de cours en groupes réduits (quasi impossibles aujourd'hui) ainsi que des salles équipées et adaptées dans tous les établissements scolaires. En outre, à l'heure où des formes de différenciation pédagogique sont encouragées, comment accepter que des professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale aient chaque semaine à prendre en charge près de cinq cents élèves ?

“ Ce qu'un jeune doit avoir acquis à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être une liste de compétences générales ni un catalogue de notions, concepts ou savoirs. ”

Le système scolaire continue de fonctionner avec des hiérarchies disciplinaires qui ne valorisent pas l'approche sensible du monde ni l'activité du corps. En témoigne par exemple l'absence de prise en compte des enseignements artistiques en tant que disciplines au diplôme

national du brevet.

Si le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture a redonné une place aux enseignements artistiques par rapport au socle de 2005 qui en faisait peu de cas, force est de constater qu'ils sont souvent considérés comme un supplément d'âme, après le « lire - écrire - compter ». Leur place dans le système éducatif reste aujourd'hui largement dominée et leur apport à la culture commune sous-estimé. Persiste toujours l'idée que ces disciplines scolaires seraient des alibis culturels d'une école qui devrait se recentrer sur quelques apprentissages dits fondamentaux.

Or, les disciplines artistiques sont fondatrices de la personne et apportent satisfaction et plaisirs. Elles portent des regards singuliers et spécifiques sur le monde, contribuent pleinement à la construction de l'individu, de son autonomie et de sa citoyenneté. Elles offrent une autre porte d'entrée dans les

(1) Hervé Glevarec, *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, La Documentation Française, coll. « questions de culture », 2009

Au collège, le développement d'approches artistiques au sein des différents enseignements pourrait être conforté. Tout comme la danse ou le cirque dont l'enseignement est obligatoire dans le cadre de l'EPS, le cinéma, le théâtre et les arts appliqués pourraient trouver leur place en français, arts plastiques, éducation musicale... sous la forme de problématiques obligatoires au choix articulant pratiques et culture. Des approches interdisciplinaires construites comme une mise en relation de savoirs à travers des objets d'étude communs pourraient être proposées, aux antipodes de ce qui a été proposé par la réforme du collège l'an dernier, des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) plaqués sur des programmes déjà constitués ou de l'histoire des arts qui a du mal à trouver sa place.

Le lycée devrait développer les sept enseignements actuels en les proposant à davantage de lycéens sur tout le territoire, dans les différentes voies et séries, et avec des contenus faisant écho aux autres enseignements de la série : histoire, français, mathématiques, sciences physiques, SVT, enseignements technologiques, mais aussi avec les formations du supérieur... Pour la très grande majorité des élèves la formation artistique s'arrête en fin de collège : les enseignements artistiques au lycée s'ils n'existent pas dans le lycée de secteur ne peuvent être choisis en seconde que si l'on souhaite aller dans une série spécifique : L - arts ou technologie de la musique et de la danse (TMD) ou sciences et technologies du design et arts appliqués (STD2A) - ou dans certaines séries spécifiques en lycée professionnel.

Dans l'enseignement général, il est urgent de révaloriser et diversifier la série littéraire, qui est la seule où les enseignements artistiques peuvent être importants.

Au-delà des enseignements, au collège comme au lycée, il faudrait que l'institution facilite les liens possibles entre les pratiques dans la classe et les pratiques hors de la classe. Il est nécessaire de permettre aux élèves d'accéder à des pratiques artistiques renforcées (chorale, ateliers artistiques...), de rencontrer des artistes, et des personnes exerçant un métier en lien avec les arts, de se rendre au concert, au théâtre, de fréquenter des lieux de culture...

Il faut bien sûr améliorer la formation continue des enseignant.e.s en didactique, pédagogie, épistémologie, psychologie, etc., proposer des stages en lien avec la recherche, leur permettre de réfléchir à leurs pratiques, loin des pseudos « bonnes pratiques » parfois imposées, de mettre en place des collectifs de travail pour débattre des dilemmes de métier...

Le principe de l'obligation scolaire et de bonnes conditions d'enseignement ne suffisent pas : il

faut des contenus émancipateurs, qui permettent de penser et de construire du commun, des programmes qui au lieu de se centrer sur des compétences s'intéressent aux savoirs parce qu'ils transforment la façon dont l'individu se perçoit et perçoit le monde. Ce qu'un jeune doit avoir acquis à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être une liste de compétences générales ni un catalogue de notions, concepts ou savoirs.

Focus sur l'éducation musicale

Cette discipline occupe une place singulière dans le système éducatif car la tension entre la culture « académique » et les cultures adolescentes est maximale. Pour Florence Eloy, sociologue (CIRCEFT-ESCOL) *le cas de l'éducation musicale met en exergue les défis que l'école doit relever dans nombre de disciplines : permettre de développer un regard d'étude, savant, sur le monde, différent de celui qu'on porte ordinairement.*²

Aujourd'hui, c'est aux enseignant.e.s de choisir les repères culturels et une diversité d'œuvres, de styles, de genres musicaux permettant aux élèves de construire une culture musicale commune, ce qui peut conduire à de grandes inégalités de formation sur le territoire.

Ainsi, les élèves qui changent d'établissement ou d'enseignant.e au cours des quatre années du collège peuvent travailler plusieurs fois en quatre ans les mêmes œuvres, des questions ou projets identiques ou relativement voisins, ou ne pas aborder certaines notions ou certaines questions pourtant essentielles.

La réflexion et la construction des cours pourraient être facilitées par l'identification de problématiques suggérant des pistes de travail porteuses d'enjeux notamment en fonction de l'âge des élèves. Il ne s'agirait pas d'imposer des œuvres ni des repères solfégiques, mais de mettre un peu de commun dans la formation des élèves. Par exemple en cinquième, les métissages musicaux ; en quatrième, les risques auditifs ; la diversité des voix en lien avec la physiologie de la voix (travail interdisciplinaire possible avec les SVT) ; en troisième, la protection et la diffusion des œuvres musicales, la question des droits d'auteur ; les différentes fonctions de la musique (sociale, historique, mémorielle, publicitaire...)...

“ Élémenter les savoirs en partant des concepts spécifiques à l'éducation musicale est indispensable pour les mettre à la portée des élèves, tout en leur donnant une dimension culturelle plus large et en tissant des liens avec d'autres disciplines. ”

(2) Entretien US MAGAZINE - Supplément au no 762 du 30 avril 2016 <https://www.snes.edu/Enseigner-la-musique-au-college.html>. Elle est l'auteur de *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, Paris, PUF, coll. « Education et société », 2015

Donner des clés aux élèves : une nécessité

Quelle est la différence foncière entre abrégé le savoir et l'élémenter ? Les Révolutionnaires mettent les points sur les i, en expliquant que resserrer un long ouvrage, c'est l'abrégé, alors qu'en présenter les premiers germes, et à travers eux la matrice, c'est l'élémenter... L'élémentation se présente alors comme l'opposé de l'abréviation.³ Élémenter les savoirs en partant des concepts spécifiques à l'éducation musicale est indispensable pour les mettre à la portée des élèves, tout en leur donnant une dimension culturelle plus large et en tissant des liens avec d'autres disciplines. Cette conception dynamique est aux antipodes de

champs artistiques, développement des partenariats, implication des collectivités locales, du ministère de la culture...

Une volonté politique est aujourd'hui nécessaire pour passer à une nouvelle étape, afin de permettre à tous les élèves et notamment aux plus éloignés des lieux de culture d'accéder à la connaissance du patrimoine et de la création contemporaine et de développer créativité et pratiques comme le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) inscrit dans la loi le prévoit.

“ Il s'agit en fait de profiter de l'apprentissage d'une technique - qui n'a que peu d'intérêt en soi - pour aborder quelques grandes questions qui interrogent l'homme et son évolution. ”

« l'abréviation des savoirs », qui consisterait à donner des bases, un minimum, dans une perspective utilitariste.

Prenons l'exemple de l'apprentissage de l'écriture musicale : il pourrait être considéré par certains comme “une base nécessaire à tout apprentissage musical”. Or, savoir lire des notes

de musique sur une portée n'a en soi qu'un intérêt limité, mais pouvoir comprendre ce qu'est l'écriture musicale au travers de cet apprentissage est un enjeu majeur.

Il ne s'agit pas d'en faire un objectif central du cours, mais d'en donner les clés aux élèves, car il permet d'aborder des concepts importants : la mémoire commune (transmission orale, transmission écrite), le langage, le code (on peut d'ailleurs leur faire inventer un nouveau code) et son évolution au cours des siècles, le rôle et la fonction de la musique, les notions d'interprétation, d'invention et d'improvisation, de contraintes et de liberté...

Il s'agit en fait de profiter de l'apprentissage d'une technique - qui n'a que peu d'intérêt en soi - pour aborder quelques grandes questions qui interrogent l'homme et son évolution.

Pour une éducation artistique et culturelle qui prenne appui sur les enseignements

De nombreux plans pour les enseignements artistiques se sont succédé depuis les années 80. Sur le long terme ils ont permis une certaine démocratisation de l'éducation artistique et culturelle : ateliers, classes à projet artistique et culturel (PAC) ; écoles, collèges et lycées au cinéma, diversification des

(3) Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF Éditeur, 2008

Marianne recherche Sisyphe pour mariage républicain

Damien Boussard | Eric Saïd

page 1/4

Pourquoi former des citoyens ? Cette question appartient, depuis ses origines, au courant républicain. Lors de la fondation de l'école publique par les lois Ferry en 1881 et 1882, il ne s'agissait pas seulement d'instruire, mais aussi d'éduquer moralement, de constituer l'armée de la Nation, de former des travailleurs productifs et une élite, distinguée selon un idéal méritocratique et capable d'assumer la direction des institutions étatiques et républicaines. Une telle entreprise vise à établir une unité autour de valeurs largement partagées et son substrat idéolo-gique implique la consubstantialité de la République et de la Nation.

Ce projet a cherché à s'imposer contre les modèles monarchiques et impériaux aussi bien à l'échelle nationale, dans une perspective historique, qu'euro-péenne dans une perspective géopolitique face aux puissances hostiles que sont la Prusse, puis l'Allemagne ou l'Angleterre. On pourrait considérer qu'après la défaite de 1870 la réponse au nationalisme pangermanique s'est constituée sous la forme d'un républicanisme à prétention universaliste qui trouve ses racines dans les deux ruptures que sont les Révolutions de 1789 et 1848. On fabrique, à partir de ces expérimentations avortées, l'image et le modèle capables de donner sens au nouveau régime républicain. On espère ainsi réconcilier les forces politiques antagonistes de la société française au moment même où elles s'organisent et se structurent en partis. Cette entreprise a façonné les consciences et les imaginaires au point de susciter encore de nos jours une indéniable nostalgie. Cette dernière est particulièrement palpable dans les représentations fantasmées que l'on se fait de l'école d'alors, seule capable d'assumer ses missions fondamentales qui incluent en priorité l'instruction morale.

A l'opposé, règne aujourd'hui un désenchantement face à l'idéal républicain et aux prétentions à l'universalisme. Il est désormais incontestable que les promesses de progrès fondées sur la méritocratie républicaine ne sont plus tenues, que l'objectif même, très «Troisième République», d'une homogénéité de la nation assurée par le fonctionnement de l'institution scolaire a perdu de sa crédibilité au point de ne plus même apparaître comme un modèle souhaitable. Ce constat est par exemple visible dans l'idée, souvent répandue — y compris chez les enseignants — que l'on demande beaucoup à l'Ecole, beaucoup trop, qu'on en attend des réponses qu'elle ne saurait donner, qu'elle devrait remédier, avec les seuls moyens de l'instruction, à toutes les difficultés de la société... Alors même

que perdue depuis des années le discours sur la crise de l'Ecole qui devrait notamment suppléer certaines « carences » parentales, les exigences qui lui sont assignées sont toujours plus nombreuses et pas même hiérarchisées : prévention routière et prévention des conduites à risque ; formation à la nutrition comme aux TICES ; éducation à la tolérance diluée dans la doxa du « vivre ensemble »... bref toutes les dimensions de la vie contemporaine semblent devoir être prises en charge par l'institution scolaire. Quelle place peut-on encore donner à une éducation à la citoyenneté et quelle en est, non seulement la légitimité, mais la nécessité ? Autrement dit, faut-il apprendre aux enfants à être des élèves et aux élèves à être, en outre, des adultes et des citoyens responsables ?

“ Parler de responsabilité citoyenne c'est postuler l'impossibilité de considérer l'être humain comme un individu isolé, donc lui faire prendre conscience d'une appartenance à une société et à un ensemble politique. ”

Missions impossibles ?

Il semble que, dans l'esprit du plus grand nombre, l'horizon premier de l'éducation soit de répondre à des exigences d'ordre économique. Cette pluralité des logiques de marché (marché des cours particuliers, des orientations, du travail futur, en somme de l'employabilité) cristallise les angoisses et les préoccupations des parents comme des élèves et renforce la concurrence entre les établissements. L'école est ainsi sommée de satisfaire une demande socioéconomique, ce qui pourrait d'ailleurs expliquer les déceptions et les départs récurrents qui forment le lot des discours médiatiques consacrés au monde scolaire.

Parallèlement, il n'est plus possible de définir les lignes de ce que serait une responsabilité collective comme creuset de la communauté politique. La responsabilité se présente dès lors comme un

“ Il ne suffit pas de se réclamer d'une tradition, qu'elle soit religieuse ou bien nationale, mais de se rendre capable de construire une conscience citoyenne sur les bases du savoir, de la discussion démocratique et de la raison. ”

enjeu strictement individuel : un individu qui se voit déterminé comme consommateur, agent économique et être global conforme aux réquisits de la mondialisation. Entre ces différentes dimensions, c'est la perspective politique qui se perd. Personne ne saurait réclamer le retour d'un endoctrinement politique et national dans le cadre de l'enseignement public. Il

n'en reste pas moins que l'on se doit d'attendre de l'école qu'elle forme des citoyens, et pas seulement des individus performants et efficaces. L'enseignement a aussi comme vocation de tout mettre en œuvre pour former des élèves conscients, par l'émergence d'un désir de savoir, afin que puisse naître une véritable responsabilité citoyenne.

Devenir responsables.

L'idée de responsabilité est néanmoins intrinsèquement ambivalente. En premier lieu, responsabiliser c'est tout simplement éduquer, soit, pour reprendre les mots de Kant, passer de l'état de minorité à celui de majorité. Il s'agit donc, en d'autres termes, d'apprendre à oser penser et à prendre conscience de son existence morale. En second lieu, parler de responsabilité citoyenne c'est postuler l'impossibilité de considérer l'être humain comme un individu isolé, donc lui faire prendre conscience d'une appartenance à une société et à un ensemble politique. Il est par conséquent impossible de s'en tenir à une responsabilité écartelée entre l'individualisme comptable de ses intérêts (le consommateur, l'individu réduit à ses calculs) et la perspective globale et moralisante (le questionnement écologique par exemple) du citoyen du monde. La responsabilité du citoyen implique la capacité à choisir activement une position dans le champ politique.

On peut ainsi définir trois rapports dans une formation actuelle à la citoyenneté :

1. Une initiation à la loi qui permette de

■ prendre conscience des mécanismes de son

élaboration, ce qui nécessite une implication politique des citoyens par le vote, la discussion, etc.

■ connaître ses obligations et ses droits, ce qui suppose un enseignement civique qui gagnerait à devenir un enseignement du droit afin de mieux appréhender ce que les élèves sont par ailleurs supposés comprendre de la Constitution et des institutions.

■ réfléchir en permanence sur sa légitimité, en cherchant à se défaire des dogmatismes qui engendrent une obéissance passive : comprendre sa nécessaire adéquation aux problèmes concrets de la société, la concevoir in fine comme réponse aux conflits et aux diverses formes de violence.

■ percevoir son rôle émancipateur qui doit s'envisager comme un des facteurs du progrès social dans la mesure où elle résulte d'un processus de débat politique et public

2. Prise en charge de principes fondateurs : égalité et laïcité. Un citoyen responsable doit se construire par la mise à distance de différences porteuses de dissensions. La nécessité de cette neutralité ne peut se concevoir sans la réaffirmation du monopole des services publics puisqu'eux seuls délimitent concrètement l'espace où se réalise la République. Égalité et laïcité sont à la fois des lieux où se réalise une existence citoyenne et des matrices du débat politique.

3. Faire exister une identité collective qui ne soit pas identitaire, une nationalité augmentée qui prétende à son propre dépassement en ce sens qu'elle ne se conçoit que dans un rapport à l'universel. Il ne s'agit certes pas de réactiver les vieux mythes républicains nés d'une vision ethnocentriste ou impérialiste. Mais il serait tout aussi illusoire de construire une identité collective qui ne mobilise pas un imaginaire. Chaque élève doit alors trouver sa place au sein du récit que cet imaginaire collectif ainsi redéfini permet d'élaborer. C'est certainement de cette lacune, voire de cette absence, que naît le besoin de mythes qui se traduit aujourd'hui par un foisonnement de mythologies plus ou moins délétères telles que le retour à des identités archaïques fantasmées "indigènes" ou nationales ou encore la croyance à l'autonomie radicale de l'individu égoïste exempté de toute responsabilité...

Du cancre à l'incompétent...

La prolifération de réformes produit d'une volonté politique constante en dépit des alternances au cours des dernières décennies a abouti à un transfert de l'enseignement des savoirs vers un apprentissage

des compétences. Cette évolution contraint souvent les enseignants à suivre des procédures formatées en imposant des protocoles qui se résument à des listes de compétences inopérantes et indigestes, au lieu de favoriser une pédagogie qui donne sens à l'enseignement, comme par exemple la mise en place de projets qui stimulent la curiosité. À cela s'ajoute parfois une réticence à la sanction qui empêche les élèves de prendre conscience des devoirs qui leur incombent. Un exemple symptomatique : celui de la classe sans note. En effet, sous prétexte de ne pas stigmatiser l'erreur et l'échec, on aboutit à mettre sur le même plan toutes les erreurs confondant celles qui, une fois corrigées, appartiennent effectivement à la dynamique d'un apprentissage et celles qui sont irrémédiables parce qu'elles dénotent davantage de négligence voire de refus d'apprendre que de difficultés proprement scolaires et qui font en réalité obstacle à tout apprentissage. On déresponsabilise autant l'enseignant que l'élève, qui ne parviennent plus à assumer les exigences d'une assimilation du savoir. Il est évident que ce sont les familles les plus modestes qui en font les frais car elles sont sans doute les moins armées pour décrypter ces listes de compétences plus ou moins assimilées. Alors même qu'elles avaient fait confiance à l'institution scolaire, elles se trouvent dépourvues de tout repère. La dissimulation de la possibilité de l'échec le rend en vérité inéluctable ; elle inscrit les individus dans une fatalité : celle de l'assignation sociale. Cette évolution, loin d'atténuer la violence de classe, la transforme et lui donne une force implacable. En définitive, ce remplacement du « cancre » d'autrefois par « l'incompétent » d'aujourd'hui, témoigne, non d'une prétendue « adaptation » mais bien d'un renoncement de l'institution à ses ambitions. Pour se plier aux exigences du marché, on répartit les individus dans des grilles plutôt que de remplir la vocation méritocratique de l'école. Dans une même perspective, l'examen du baccalauréat nous est présenté comme un archaïsme coûteux qu'il conviendrait de réduire pour lui substituer un « contrôle » qui n'aurait de continu que la forme. Or, notre baccalauréat, au-delà de tous les défauts qu'on peut lui reconnaître, constitue un événement symbolique et structurant par son caractère national et transgénérationnel ; parce qu'il reste un des derniers rituels de passage, il permet à tous les candidats de s'y reconnaître. C'est bien là tout le sens et la raison d'un diplôme commun.

Conflits de légitimité.

L'école est par ailleurs un lieu où émergent des formes d'hostilité à l'idéal républicain. Elle doit affronter des représentations antagonistes ainsi que des préjugés issus du contexte familial, des réseaux sociaux etc. Un exemple typique en est

le regain du créationnisme qui rend de plus en plus difficile l'enseignement de l'évolution naturelle des espèces (en cours de SVT ou de philosophie...). Ce qui s'exprime alors plus largement, c'est un refus déterminé d'une compréhension rationnelle du monde au bénéfice d'une affirmation identitaire fantasmée. Ces professions de foi exacerbées sont avant tout le symptôme d'un repli sur soi. L'objectif républicain de l'égalité des sexes se trouve également en butte à des refus parfois récurrents assignant la femme à des rôles stéréotypés et à des orientations genrées... Ces difficultés rencontrées face à la question sexuelle, souvent renforcées par des facteurs religieux, donnent lieu par exemple à des manifestations virulentes d'homophobie. On voit par là que le rapport à la religion comme au patriarcat cristallise les difficultés et c'est d'ailleurs ce qui apparaît encore dans tous les obstacles que l'on peut rencontrer pour mettre en œuvre un enseignement historicisé du fait religieux, alors qu'il est le seul qui puisse être donné dans notre république laïque. La mise en cause de la légitimité des institutions républicaines et du consensus social se fixe dans ce qu'il est commun de nommer les « théories du complot ». Cette nébuleuse de discours fantasmés sur le monde forme des mythes toxiques, porteurs de haines et de violences qui visent à détruire toute possibilité de s'inscrire dans une société.

On voit ainsi que tout enfant qui entre à l'école peut faire face à un conflit de légitimité : il est soumis à l'autorité familiale, à celle des éducateurs, aux jugements de ses camarades. Tout cela le place face à de lourdes contradictions. Pour qu'il n'ait pas le sentiment de trahir l'une de ces appartenances ce qu'on ne saurait d'ailleurs souhaiter il faut parvenir à ce qu'il prenne conscience de la primauté d'une responsabilité citoyenne car elle seule peut dépasser ces antagonismes sociaux. L'un des rôles essentiels de l'école sera de démontrer l'intérêt de ce choix éclairé.

La question de l'éducation à la citoyenneté prend un relief particulier dans le contexte français ; en effet, l'unité nationale ne passe pas par la reconnaissance ou le culte adressé aux couleurs, au drapeau de la nation comme cela peut être le cas aux États-Unis, ni par la référence à Dieu, ou par la personne du souverain, comme par exemple en Grande-Bretagne. Il n'est pas question non plus, d'assumer un enseignement ouvertement idéologique, comme cela peut être le cas dans les régimes réactionnaires (par exemple, dans la Pologne actuelle). L'enseignement public en

“ Il convient bien plus de faire de la citoyenneté une perspective qui puisse être mise en pratique dans chacun des savoirs. ”

France s'est construit sur le refus de la référence théologique, revendiqué autant par une grande partie des croyants que par les noncroyants. L'éducation devient ainsi un sujet éminemment

“ Il n'y a pas de démenti plus flagrant à l'idée d'une école citoyenne que celui suscité par le sentiment d'une fatalité de l'échec scolaire.”

politique, pris dans des débats incessants ; cette absence d'unité prédéterminée dans le mythe peut donner l'impression qu'il s'agit d'avoir à recommencer constamment l'œuvre d'un nouveau Sisyphe. Il ne suffit pas de se réclamer d'une tradition, qu'elle

soit religieuse ou bien nationale, mais de se rendre capable de construire une conscience citoyenne sur les bases du savoir, de la discussion démocratique et de la raison.

La citoyenneté comme perspective.

Il ne s'agit pas pour les enseignants de sortir des bornes de leur matière, comme si la citoyenneté constituait un objet de savoir autonome et enseignable ex cathedra. Il convient bien plus de faire de la citoyenneté une perspective qui puisse être mise en pratique dans chacun des savoirs. C'est dans ce cadre que chaque enseignant, dans sa classe, doit incarner une exemplarité qui fonde son autorité. Cela ne peut se réaliser, si, sous prétexte d'autonomisation tout azimut, on aboutit à une atomisation du système éducatif où disparaissent l'unité de la classe (réduite souvent à des groupes de compétences), le statut de l'enseignant garant d'une égalité territoriale, la permanence d'un examen national. Sans une institution scolaire qui assume sa mission républicaine, il est vain de déplorer une atmosphère délétère, manifestée par une perte de sens et de finalité de ce que doit être l'enseignement. Qui parmi les enseignants n'a pas rencontré ces élèves qui ne comprennent pas la raison de leur présence à l'école, qui estiment subir leur orientation et l'enseignement qu'on leur donne ? Qui n'a pas rencontré, non plus, ce professeur qui craint de ne pas être écouté ? Il s'agit, en réalité, dans les deux cas, d'une action rendue impossible, forme de passivité qui se répand de façon insidieuse, où les individus se trouvent livrés à eux-mêmes, à leurs fantasmes ou à leurs craintes, désemparés du fait de leur incapacité à s'intégrer à une identité et à un projet politiques. Cette passivité prend de multiples formes, du désinvestissement au refus de la prise de risque. Il n'y a pas de démenti plus flagrant à l'idée d'une école citoyenne que celui suscité par le sentiment d'une fatalité de l'échec scolaire.

DAMIEN BOUSSARD

Chargé des relations avec l'éducation nationale pour le Musée de l'histoire vivante de Montreuil, Professeur d'histoire géographie au lycée Le Corbusier d'Aubervilliers.

ERIC SAÏD

Professeur agrégé de philosophie, lycée Jean Jaurès de Montreuil.

Et si on osait enseigner les sciences ?

Jean-Paul Jouary

page 1/3

D'aucuns s'étonnent que la fameuse « grande aventure moderne », la science, créée si peu de vocations enseignantes, répandue si souvent l'ennui, laisse si peu de traces dans les mémoires, et surtout que tant d'heures de cours et de leçons apprises ne puissent rien contre les croyances les plus absurdes, superstitieuses ou fanatiques, dont on ne cesse de déplorer les ravages. Pourtant, c'est dans les milieux scientifiques que ces phénomènes s'avèrent les plus résiduels. Il faut croire que ce n'est point les sciences que l'on enseigne. Après tout, si les sciences consistent à chercher les bonnes questions et à en remettre les réponses « en question » de façons nouvelles, on ne retrouve pas cette aventure passionnante dans des programmes et modes d'évaluation centrés autour du présupposé qu'il faut apprendre, pratiquer ou répéter des « vérités » déjà constituées. Demande-t-on à comprendre ou à croire ? Ce que l'on enseigne n'est-il pas destiné à être dépassé, c'est-à-dire conservé certes mais dans des ensembles théoriques et pratiques toujours plus larges ? Détacher les contenus enseignés de leur histoire et de leur contexte culturel revient à les transformer en vérités immobiles et dogmatiques. Et puisque qu'elles seront de toute façon dépassées, en perdant cette apparence de vérités absolues elles perdront pour la plupart des sujets toute apparence de vérité. Alors ce sera croyance contre croyance, dogme contre dogme, déraison contre déraison. Pourquoi pas alors l'astrologie prédictive, la numérologie ou les sentences définitives de telle ou telle version d'un Livre venu de Dieu ? Peut-être une certaine façon d'enseigner les sciences en deviennent-elles impuissantes voire complices de toutes les formes de superstition, et des façons les plus dangereuses de refuser la laïcité, cette laïcité que l'on proclame ensuite vouloir enseigner dans des cours spéciaux ! En réalité, développer à grande échelle un enseignement des sciences incluant une authentique démarche culturelle sur ce qu'elles sont vraiment, comme on commence à le faire un peu, trop peu, dans le secondaire, et articuler cela avec un enseignement philosophique plus conséquent dans les filières scientifiques en terminale, favoriserait à la fois l'esprit laïque, la réflexion rationnelle, et les démarches réflexives dont ont besoin les sciences pour être mieux intériorisées parce que davantage vécues comme une aventure intérieure.

Allons plus loin : cela favoriserait aussi l'esprit démocratique. En effet, à force de présenter les sciences comme génératrices de vérités absolues, et de les prendre comme modèles pour toutes les autres disciplines (sociales en particulier), on vient à disqualifier la démocratie dans son principe. On parlera ainsi de « sciences po », et non plus d'« études politiques » comme si la politique était une question de science, feignant d'oublier qu'en sciences on ne vote pas. Avec moins de 1 % d'avis favorables, Einstein avait davantage raison, ou moins tort en tout cas, que les 99 % autres. Voilà ce qu'induit une certaine façon d'enseigner et de médiatiser les sciences, et de présenter par exemple l'économie et la finance, les questions sociales et institutionnelles. C'est ainsi qu'une certaine façon d'enseigner prépare les citoyens à admettre les paroles d'« experts » comme détentrices d'une vérité à laquelle le « petit » peuple n'aura pas accès. Dire le contraire est devenu le péché de « populisme ». On le voit, derrière les réels problèmes de pédagogie, de filières, de programmes et de modes d'évaluation, se profilent quelques questions éminemment politiques et culturelles. Aucune force politique ne leur donne l'importance et la force que mériteraient ces enjeux. Affirmer cela, est-ce sombrer dans le relativisme ?

“ Détacher les contenus enseignés de leur histoire et de leur contexte culturel revient à les transformer en vérités immobiles et dogmatiques. ”

En fait toute science, comme tout art, relève d'une certaine interprétation. Devrait-on conclure que les sciences doivent renoncer à toute prétention à la vérité objective, et être versées dans le pot commun du relativisme ? Ce serait oublier que ce que le musicien interprète est déjà une création humaine et que dans ce cas le subjectif englobe tous les objets, tandis que le scientifique interprète des objets dont la réalité ne dépend nullement de l'esprit humain. Même si nous n'avons, dans la théorie, aucun moyen de saisir les objets en eux-mêmes, nous éprouvons dans la pratique leur réalité effective. C'est pourquoi, dans les sciences, une expérimentation est possible. Et si, depuis Kant et Bacon avant lui, nous savons que toute

expérimentation ne peut délivrer de connaissance qu'en confirmation d'une question humaine déjà construite, il reste qu'à cette question qui doit tout à l'homme, le monde objectif délivre une réponse, laquelle à défaut de ne lui rien devoir du moins ne lui doit pas tout. Il est clair en effet que les faits ne parlant jamais d'eux-mêmes, c'est bien à partir d'une certaine grille que le scientifique interprète les résultats des expérimentations qu'il a lui-même provoquées dans le cadre de cette même grille. On connaît l'histoire de celui qui ayant perdu ses

clefs dans la rue, la nuit, les cherche tout autour du seul réverbère ; à celui qui lui demande pourquoi il les cherche à cet endroit, il répond : « mais ... ce n'est qu'ici qu'il y a de la lumière ! ». Mais s'il les trouve à cet endroit il les aura vraiment trouvées, de même que si, dans le cadre d'une interprétation

subjective le scientifique obtient une vérification expérimentale aussi subjective qu'elle puisse être, on ne pourra nier le caractère objectif d'une parcelle de sa récolte. C'est en ce sens, et en ce sens seulement, que les sciences présentent une spécificité radicale que le relativisme ne saura jamais réduire. Cette spécificité ne réside pas dans un accès mythique à de la Vérité absolue et objective : toute l'histoire des sciences,

sciences contemporaines comprises, atteste l'absurdité de cette prétention, même si la logique de notre système éducatif la met en scène de façon dominante, et quels que soient les efforts des enseignants. Toute science est une interprétation, toute science découpe ses objets, toute science intègre des dimensions subjectives et culturelles, métaphysiques ou religieuses, politiques ou artistiques, avec lesquelles elle ne rompt jamais totalement, et sans lesquelles elle ne peut avancer.

Au sujet des sciences, on peut reprendre la métaphore kantienne de la « colombe légère » qui, parce que la résistance de l'air ralentit son vol, en vient à imaginer qu'elle volerait mieux s'il n'y avait pas d'air parce qu'elle ignore que dans le vide elle ne pourrait voler¹. Depuis Auguste Comte, certains imaginent que les croyances, opinions et illusions

diverses encombrant toujours les sciences, celles-ci seraient plus rigoureuses si elles parvenaient à tracer, entre ce qui est scientifique et ce qui ne l'est pas, une ligne de démarcation (selon les termes de Louis Althusser), une rupture. En fait, les sciences ne peuvent exister hors de ce qui n'est pas elles : « C'est avec la rupture qu'il faut rompre ! » avait lancé Jacques d'Hondt². Cela condamne-t-il les sciences à s'auto-rectifier sans cesse ? Oui : « La science va sans cesse se raturant elle-même. Ratures fécondes », résumait magnifiquement Victor Hugo³. Il faut ainsi comprendre les illusions, au deux sens du terme (en saisir le sens et les inclure dans les ensembles conceptuels où elles opèrent), qui au fond ne font qu'un. Même affublée de l'étiquette « science dure », toute science inclut du relatif, de l'humain, comme la physique contemporaine l'illustre de façon spectaculaire. L'inquiétude que provoque ce constat provient d'une incompréhension philosophique. Si tout est relatif, alors il semble ne plus y avoir de science, parce qu'il semble ne plus y avoir de vérité. Or cette façon de poser le problème est déjà une interprétation des rapports entre relatif et absolu, comme entre vérité et fausseté. Prenons un exemple simple. Il peut paraître vrai d'affirmer que nous sommes le 24 janvier 2018. Or cette proposition est relative : nous ne sommes le 24 janvier 2018 que relativement au calendrier chrétien (cela ne vaut pas par exemple pour le calendrier musulman), et relativement à Paris, puisqu'il est des endroits terrestres où il y a un jour de décalage. Mon affirmation est ainsi relative. Mais si j'affirme à présent que, selon le calendrier chrétien, à Paris, au moment où je parle, nous sommes le 24 janvier 2018, alors, parce que ce à quoi la proposition est relative est explicitement inclus dans son énoncé, elle possède désormais une vérité absolue. Encore faut-il bien sûr savoir à quoi une proposition scientifique est précisément relative, ce qui n'est vraiment possible qu'après coup, lorsqu'une théorie plus compréhensive la dépasse et l'englobe pour en faire un cas particulier d'une connaissance plus vaste, laquelle attendra d'être dépassée et conservée à son tour, et ce à l'infini. C'est en ce sens que, dans une théorie scientifique, il peut y avoir de la vérité absolue, c'est-à-dire de l'absolument relatif. Il y en a chez Galilée, Newton, Einstein, et il y en avait même chez Ptolémée : ne dit-on pas encore que « le soleil se lève à telle heure », avec une grande efficacité à l'intérieur strictement de l'apparence visuelle ?

La vraie différence entre le pianiste et le scientifique, c'est que le pianiste sait qu'il interprète, tandis que trop souvent – pas toujours – le scientifique croit que ce qu'il découvre c'est l'objet lui-même, dépouillé de toute interprétation. Et c'est

“ C'est ainsi qu'une certaine façon d'enseigner prépare les citoyens à admettre les paroles d'« experts » comme détentrices d'une vérité à laquelle le « petit » peuple n'aura pas accès. ”

“ Toute science est une interprétation, toute science découpe ses objets, toute science intègre des dimensions subjectives et culturelles, métaphysiques ou religieuses, politiques ou artistiques, avec lesquelles elle ne rompt jamais totalement, et sans lesquelles elle ne peut avancer. ”

(1) E.Kant, *Critique de la raison pure*, introduction.

(2) Jacques d'Hondt, *L'idéologie de la rupture*, Ed. P.U.F., 1978

(3) Victor Hugo, *L'art et la science* (extrait de *W.Shakespeare*, 1864), Ed. Actes Sud, 1985. Présentation de Jean-Marc Lévy-Leblond.

justement cette croyance positiviste qui le rend étranger à sa propre science. Autre façon de dire que les sciences ne sont vraiment des sciences à la hauteur de leurs ambitions qu'en incluant dans leur discours ce qu'elles renferment de relatif, historique, culturel, subjectif⁴. Cette façon d'inclure l'historicité et la contradiction dans la représentation et l'enseignement des sciences, c'est-à-dire de restituer leur véritable mouvement en tant que passionnante aventure humaine et creuset d'esprit critique, n'est pas seulement l'unique façon de combattre l'ennui et la démotivation des élèves : c'est aussi l'unique moyen de combattre le relativisme plat qui ouvre la porte à toutes les superstitions et croyances irrationnelles, liées ou non à des intégrismes divers.

En effet, à répandre l'idée d'une vérité strictement objective et rationnelle des sciences, comme le fait la logique dominante de tout notre système éducatif, on s'expose nécessairement à se contredire sans cesse et se décrédibiliser : qui ne voit que ce qui est enseigné comme vérité indiscutable est bientôt modifié au profit de nouvelles vérités indiscutables, et qu'à force de ne pouvoir en discuter chacun en vient à se dire que demain peut-être ce qui est déclaré impossible aujourd'hui (astrologie, numérologie, para-psychologie, transmissions de pensées, rêves prémonitoires, etc.) sera peut-être admis demain ? Et si l'évolution des espèces n'était qu'une « croyance » provisoire ? Et pourquoi pas l'héliocentrisme lui-même ? Et si tout ce qu'assèment les sciences n'était qu'une affaire de croyance, puisque le système éducatif à défaut d'en discuter n'en fait que des objets de croyance ? C'est ainsi qu'à présenter et enseigner les sciences comme des vérités, on en vient à demander à y croire. On devrait alors croire ou non à l'évolution des espèces ou à la relativité, donc à choisir entre plusieurs croyances, si par exemple une thèse scientifique contredit ce que je trouve dans tel ou tel texte religieux. Comme le résume Jean-Marc Lévy-Leblond (qui est à la fois un grand physicien et un « critique de science »), si ces frères ennemis, le scientisme et l'irrationalisme, prospèrent aujourd'hui, c'est que la science inculte devient culte ou occulte avec la même facilité⁵. Le seul moyen d'enrayer cette confusion est simplement de présenter et enseigner les sciences pour ce qu'elles sont, comme création humaine de vérités absolument relatives. Car alors il apparaît clairement qu'à défaut de produire des vérités absolues, elles révèlent infiniment des erreurs absolues, qui rendent tout retour en arrière définitivement inconcevable, sans avoir besoin d'affirmer que leurs avancées sont elles-mêmes définitives. La théorie héliocentrique de Galilée est certes relative

au seul système solaire (le soleil n'est pas le centre de l'univers), mais jamais plus on ne pourra démontrer que la terre est le centre de cet univers. La théorie de Darwin est tout aussi relative et fautive en bien des aspects, mais jamais plus on ne démontrera que les espèces ont été créées telles qu'elles, qu'il y a eu création d'un premier homme et d'une première femme, ou qu'une évolution finalisée vers nous, intelligente, a conduit au présent, sans processus aléatoires.

C'est ainsi en admettant le caractère indissociablement relatif et absolu de toute science, que l'on peut espérer enterrer une bonne fois le relativisme dont se nourrissent à la fois les superstitions, les croyances fanatiques et... l'ennui intellectuel.

“ Même affublée de l'étiquette « science dure », toute science inclut du relatif, de l'humain ”

(4) Ce n'est pas sans raison que les plus grands scientifiques ressentent le besoin d'inscrire leurs propres travaux dans le fil de processus culturels plus vastes. Qu'on pense à Albert Einstein, qui co-signa avec Infeld une Histoire des idées en physique et qui rédige la préface anglaise des œuvres de Galilée, à François Jacob et sa Logique du vivant, ou à Stephen Jay Gould ou Ilya Prigogine dont toute l'œuvre inclut de façon érudite cette préoccupation.

(5) Jean-Marc Lévy-Leblond, L'esprit de sel, Points sciences, 1981

Quel métier apprend-on ?

Entre taylorisation et émancipation

Adrien Martinez

page 1/3

Il arrive qu'on apprenne un métier. Il arrive même qu'on apprenne celui qu'on exerce. Vous allez certainement considérer, à lire ces deux premières phrases, qu'elles sont parfaitement inutiles, bien évidemment on apprend le métier que l'on fait, un métier cela s'apprend, un maçon, pour être maçon, il a appris à être maçon, un électricien, pour être électricien, il a appris à être électricien, un enseignant, pour être enseignant, il a appris à être enseignant, je ne pourrais rien objecter à cela, je pourrais juste peut-être dire qu'en écrivant ces deux premières phrases, j'ai voulu dire autre chose que cette évidence, j'ai voulu poser une question, où apprend-on le métier tel qu'on le fait, tel qu'on l'exerce, dans quels lieux, avec quelles rencontres, dans quelles situations, et si cette question peut avoir une première réponse formelle, les enseignants aujourd'hui apprennent leur métier à l'ESPE, avant c'était à l'IUFM, encore avant c'était à l'Ecole Normale, il suffit de se regarder pour savoir qu'elle ne suffit pas.

Si je me regarde, je peux dire que j'ai appris le métier tel que je l'exerce dans différents lieux, auprès de différentes personnes, dans différentes situations : il y a eu quelques enseignements à l'IUFM, il y a eu l'implication dans un collectif d'enseignants organisés au GFEN, il y a eu la lecture de certains textes, de travaux de chercheurs en didactique, en sociologie des apprentissages, il y a eu l'apport syndical, il y a eu des rencontres avec d'autres enseignants, avec des discours politiques sur l'école, il y a eu des élèves qui bousculent, des expériences concrètes...

Et il y a eu aussi tout ce que j'ai refusé : certaines prescriptions, certaines formations institutionnelles, certains conseils, certains discours politiques sur l'école...

Tout cela pour dire deux choses.

La première est que l'apprentissage d'un métier ne se situe pas uniquement dans l'institution dévolue à cet apprentissage. Apprendre le

métier tel qu'on l'exerce se situe au conflit entre ce que l'institution entend que l'on fasse et ce qu'elle organise pour se faire, les ressources que l'on puise dans un certain nombre de collectifs, professionnels, politiques, syndicaux, existant concrètement ou ayant existé, et le réel de l'activité. Pour le dire

autrement, apprendre un métier prend place dans les différents registres de ce métier : le registre personnel, le métier tel qu'on le fait, le registre interpersonnel, le métier tel qu'on le discute avec son collectif de travail, le registre transpersonnel, l'exercice du métier en tant que pris dans une histoire de ce métier, dans ce réservoir de gestes professionnels sédimentés, passés, et enfin un registre impersonnel, le métier tel qu'il est prescrit.

La seconde est que, si pour faire son métier, on prend des éléments et on en rejette d'autres, c'est qu'il y a un conflit entre ces éléments. Les différents discours politiques sur l'école s'immiscent dans les questions de formation des enseignants et il y a une opposition entre ces discours, entre ces visions différentes de l'école, notamment entre celles qui se situent dans la lutte pour la démocratisation du système scolaire et pour une école émancipatrice, et celles qui se satisfont du caractère inégalitaire de notre système scolaire, voire de l'exacerbation de la ségrégation scolaire. Et il y a donc une opposition entre plusieurs figures de l'enseignant dont on peut identifier deux bornes : d'un côté un enseignant qui œuvrerait pour lutter contre les inégalités, qui a donc en main l'ensemble des savoirs permettant de penser et d'agir pour l'émancipation des élèves, et qui a le temps et les ressources collectives pour déployer son action ; de l'autre un enseignant qui, assujéti par les prescriptions ministérielles imposant une logique d'individualisation des parcours scolaires et des apprentissages, devient de fait le relais de la sélection socialement marquée qui caractérise notre système scolaire.

“ Apprendre un métier prend place dans les différents registres de ce métier : le registre personnel, le métier tel qu'on le fait, le registre interpersonnel, le métier tel qu'on le discute avec son collectif de travail, le registre transpersonnel, l'exercice du métier en tant que pris dans une histoire de ce métier, dans ce réservoir de gestes professionnels sédimentés, passés, et enfin un registre impersonnel, le métier tel qu'il est prescrit. ”

Réduction des volumes de formation, augmentation du prescrit : la construction d'un devenir inégalitaire du métier enseignant

Peut-être faut-il maintenant regarder ce qu'est devenu la formation des enseignants, à l'aune des deux éléments pointés plus haut, où apprend-on son métier, quels sont les conflits sur les formes du métier et les politiques d'éducation auxquelles elles se réfèrent et s'appuyer sur un premier constat, les volumes de formation ont diminué de façon importante ; s'il y a quarante ans les enseignants avaient droit à trois ans de formation professionnelle rémunérée, aujourd'hui, un enseignant n'a droit qu'à une année de formation sous statut de fonctionnaire, dont la moitié est prise par l'exercice de la responsabilité de classe ; s'il y a quinze ans, les futurs enseignants pouvaient avoir plus de 900h de formation, les récentes préconisations du ministre entendent diminuer les volumes des MASTER métier de l'enseignement à 750 h ; s'il y a quelques années les enseignants pouvaient profiter de 36 semaines de formation continue sur l'ensemble de leur carrière, cette formation continue n'existe plus, ou si peu.

Dans le même temps où il y a eu une hausse du niveau de recrutement des enseignants, on constate une baisse des volumes de formation consacrés aux savoirs professionnels, à la transposition des savoirs pour être agissant dans un cadre professionnel.

Mais après avoir passé toute une introduction à essayer de vous convaincre que l'on n'apprend pas uniquement le métier dans les institutions faites pour la chose, je ne peux pas me contenter de ce constat, qu'advient-il de ces autres espaces où on apprend le métier, de ces temps de rencontres, de ces cadres collectifs, de ces moments pour se confronter à la recherche, là-aussi le constat est amer. À force d'intensification du travail et d'augmentation du temps de travail, à force de restriction du droit syndical à réunions, à force de diminution des subventions aux mouvements pédagogiques, ces autres espaces ont été diminués, pour bien des enseignants ils n'existent plus, les isolant, les laissant seuls face à une institution qui augmente le prescrit, qui aujourd'hui entend définir les « bonnes pratiques » avec une vision partielle et partielle des acquis de la recherche, et faire des enseignants les instanciateurs de ces « bonnes pratiques ».

Ainsi le métier d'enseignant est en voie de taylorisation par des mécanismes de standardisation.

Ainsi les enseignants sont en train de perdre une grande partie de la richesse de leur genre professionnel, de l'ensemble de ce répertoire de gestes construits par des générations de praticiens, de chercheurs,

d'acteurs des mouvements pédagogiques...

Quand on sait qu'un enseignant a à traiter entre 700 et 1200 interactions avec les élèves par heure, entre 700 et 1200 interactions où peuvent être levées ou renforcées des ambiguïtés, où peuvent se construire des savoirs ou s'effondrer un devenir élève, où une classe peut devenir un collectif apprenant ou toute dynamique de coopération peut s'éteindre, il y a comme un drame qui se dessine.

Drame relatif, si l'on a comme projet de renforcer le caractère ségrégatif de notre système scolaire, si l'on veut faire des enseignants les premiers acteurs de la relégation des élèves les plus marqués par l'échec scolaire qui sont majoritairement issus des classes populaires.

Drame majeur, si l'on est porté par l'ambition de construire une école résolument émancipatrice, coopérative, luttant contre les déterminismes sociaux, qui met en son centre la question du rapport aux savoirs des élèves des classes populaires.

“ Il ne suffit donc pas d'avoir une maîtrise académique de sa discipline ou de ses champs d'enseignement. Il faut être formé à toutes les épaisseurs que revêtent les situations d'apprentissage. ”

Quelle formation pour un devenir émancipateur du métier ?

Ce dernier enjeu est bien évidemment le nôtre. Quels seraient les éléments d'une professionnalité qui prendrait au sérieux la réussite des élèves des classes populaires ? Ou pour poser la même question différemment, quels seraient les contenus de formation indispensables à ce projet ?

Les élèves en situation d'échec, essentiellement issus des classes populaires, battent en brèche l'idée qu'un savoir en tant qu'il est énoncé clairement se suffit pour être intégré. Cela ne marche pas. De fait, ces élèves convoquent dans la situation d'apprentissage tout ce qu'ils sont, mais aussi tout ce que le savoir est et qui ne se dit pas, tous ces implicites auxquels les enfants des classes populaires n'ont pas accès. Faire « comme si », c'est les abandonner. Il ne suffit donc pas d'avoir une maîtrise académique de sa discipline ou de ses champs d'enseignement. Il faut être formé à toutes les épaisseurs que revêtent les situations d'apprentissage.

Cela veut dire d'abord avoir une maîtrise disciplinaire complète qui ne se cantonne pas aux savoirs académiques. En effet, le savoir ne se réduit pas à sa mémorisation, ou son énonciation. Un savoir est le résultat

de crises constitutives, dans l'histoire de l'humanité d'une part, mais aussi dans le rapport de chacun à ce savoir. Ces crises, ces ruptures lui appartiennent et donnent de l'épaisseur aux situations d'apprentissage. Il est donc essentiel d'avoir une maîtrise épistémologique et didactique solides.

Cela veut dire ensuite avoir des connaissances de la psychologie de l'enfant et des processus d'apprentissage. On le sait, pour beaucoup d'élèves, l'intérêt pour apprendre n'est pas un préalable mais est à conquérir. Et apprendre, c'est mettre en danger son mode d'interprétation du monde existant. C'est aussi s'autoriser à penser.

Cela sous-tend aussi d'avoir des connaissances sur les mécanismes qui empêchent certains enfants, et plus particulièrement ceux issus des classes populaires, de voir que, derrière la tâche, il y a un savoir à

construire. L'école est le lieu de construction d'un rapport second au monde, après celui construit dans la famille. Si pour certains, il y a continuité entre ces deux rapports au monde, pour les enfants issus des classes populaires, il y a rupture. L'école exige des usages langagiers de haut niveau, qui ont à voir avec l'écrit. L'école exige de passer d'une maîtrise pratique du monde à une maîtrise

symbolique. Ces exigences sont implicites. Quand elles ne sont pas acquises au sein de la famille, il y a masquage des réels enjeux des apprentissages. Les enfants éloignés de la culture scolaire sont leurrés, ce qui contribue de façon essentielle à l'augmentation des inégalités entre élèves.

Cela implique enfin de maîtriser un certain nombre de gestes professionnels inhérents aux situations concrètes d'exercice du métier, dans une conception transformée du métier. Si l'on prend au sérieux l'idée que l'enseignant est concepteur-créateur de situations d'apprentissage, avec tout ce qu'elles doivent intégrer au vu de qui a été énoncé précédemment, il y a nécessité du collectif. Collectif dans la classe, pour donner à voir les implicites, pour permettre le débat autour des ruptures que nécessitent les apprentissages. Collectif enseignant, qui permet d'étendre le pouvoir d'agir, autour d'une conception solidaire de la pratique professionnelle appuyée sur la nécessité de disputes professionnelles, entendues en tant que discussions. Collectif pluriprofessionnel dans lequel les enseignants prennent leur part.

Ces exigences de formation ne peuvent être abordées séquentiellement. Ni même de manière séparée, sans

risquer de leur faire perdre leur sens. Elles sont à convoquer ensemble dans l'acte de création de situations d'apprentissage.

Tous ces éléments, qui participent d'un agir enseignant permettant un devenir émancipateur de notre système scolaire, doivent pouvoir s'immiscer dans l'ensemble des espaces où s'apprend le métier tel qu'on l'exerce. Ceci veut dire que si, bien évidemment la lutte pour la reconquête de la formation initiale et continue des enseignants est essentielle ainsi que la bataille sur le temps de travail, il faut aussi construire ces autres espaces où le métier se fabrique, fonder ou refonder des collectifs qui prennent à bras le corps ce que son métier est en train de devenir, et la nécessaire lutte pour une école émancipatrice. Des collectifs qui lient discours émancipateurs sur l'école et pratiques.

“Tous ces éléments, qui participent d'un agir enseignant permettant un devenir émancipateur de notre système scolaire, doivent pouvoir s'immiscer dans l'ensemble des espaces où s'apprend le métier tel qu'on l'exerce.”

Entretien avec

Axel Benoist, co secrétaire national du SNUEP-FSU,

Sigrid Gerardin, co secrétaire générale SNUEP-FSU,

Christian Sauce, membre du bureau académique de Bordeaux du SNUEP-FSU

Carnets Rouges : *Comment est né l'enseignement professionnel public ? Dans quel projet politique ?*

SNUEP : Au XIX^{ème} siècle, se former à un métier manuel dans l'artisanat ou dans l'industrie consistait uniquement à apprendre les gestes techniques avec un maître d'apprentissage ou un patron. Les lieux d'apprentissage étaient les usines et les ateliers. Grâce à des luttes sociales importantes et des rapports de force favorables entre les pouvoirs publics et les syndicats, la scolarisation de la formation professionnelle a pu voir le jour. L'enseignement professionnel public est né et c'est aujourd'hui une spécificité française.

Le patronat de l'époque prétendait que seul l'enseignement des gestes devait prévaloir pour répondre aux besoins économiques. De son côté la direction de l'enseignement primaire estimait qu'une école professionnelle « c'est avant tout un établissement d'éducation et d'instruction et que la meilleure école d'apprentissage est une école primaire supérieure (EPS) où l'apprentissage est comme encadré dans la culture générale ». Ce combat idéologique entre les scolaristes et les professionnels traverse toujours les projets politiques et éducatifs à l'oeuvre aujourd'hui concernant la formation professionnelle des jeunes.

Au cours du XX^{ème} siècle, la direction de l'enseignement technique a fini par porter « un projet éducatif dans lequel la formation professionnelle et les diplômés qui la certifient ne valent pas seulement pour leurs performances sur le marché du travail mais sont aussi sources d'intégration sociale... C'est un choix philosophique et politique qui fonde le refus de réduire les salarié-es à leur seule dimension économique et celui d'enfermer leurs savoirs au seul statut de marchandises vendables sur le marché du travail »... Cette conception humaniste de l'enseignement professionnel public s'est concrétisée à la Libération, en droite ligne du programme du CNR et du plan Langevin-Wallon par la création de centres, « foyers d'humanité techniques intégrés dans l'ensemble du système éducatif de la nation », chargés de former ouvrier-es et employé-es qualifié-es. La formation générale, technique

et professionnelle devient alors nationale. En 1959 la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans permet d'intégrer les centres d'apprentissage dans un système éducatif unifié avec un enseignement technique long (4 ou 5 ans) dans des lycées techniques et un enseignement technique court (3 ans sanctionnés par un CAP) dans des CET qui deviendront des LEP puis des LP en 1985 avec la création du baccalauréat professionnel.

Depuis une dizaine d'années, la priorisation de la formation par apprentissage au détriment de l'enseignement professionnel public, représente des régressions historiques sans précédent. Les arguments d'une prétendue meilleure insertion professionnelle pour développer l'apprentissage cache l'abandon d'un projet éducatif équilibré pour les jeunes qui se destinent aux emplois de salariés et d'ouvriers.

CR : *L'orientation dans les filières d'enseignement professionnel remplit souvent une fonction de relégation scolaire. Qu'est-ce qui a, au fil du temps, transformé (ou pas) le projet initial ?*

SNUEP : Cette fonction de relégation scolaire a débuté dans les années 70 et s'est affirmée à mesure que la voie générale a été confirmée comme « la » voie d'excellence, puis s'est renforcée dès le milieu des années 80 par des politiques scolaires qui ont développé les filières technologiques au détriment des filières professionnelles, où les jeunes n'ont plus été orientés majoritairement sur la base de leur projet professionnel mais sur celle de leurs résultats scolaires trop fragiles. Ainsi, les élèves qui s'orientaient vers l'enseignement professionnel dans les années 60-70, vont aujourd'hui dans les filières technologiques, tandis que les élèves qui quittaient l'école à l'issue du collège, entrent aujourd'hui en LP.

Dans un contexte de pilotage de l'action éducative par les chiffres, les ministres imposent aux recteurs des indicateurs de performance scolaire. Parmi eux l'orientation en seconde générale et technologique : moins une académie oriente vers la voie professionnelle plus elle est performante. Cette orientation sur la

base de « l'échec scolaire » orchestrée par les services de l'état est aggravée par les mesures d'affectation par défaut organisées par les régions. Les régions qui ont en charge la carte des formations, c'est à dire les ouvertures et fermetures de sections professionnelles, la conçoivent sous le seul prisme des besoins immédiats des entreprises locales et jamais en fonction des choix des élèves. Faute d'accueil suffisant dans les filières de leurs choix 42 % des jeunes orientés en CAP le sont sur une filière non choisie et idem pour 28% des jeunes orientés en 2^{nde} BP. Ces affectations et orientation subies impactent de fait le décrochage scolaire. Le SNUEP-FSU revendique une carte des formations équilibrée qui prenne en compte les vœux des jeunes.

De surcroît, face au problème majeur des 1 million de jeunes de 16 à 25 ans sans solution d'emploi ni de formation, il y a urgence à mettre en œuvre un vaste plan de rescolarisation pour leur permettre d'acquérir un premier niveau de qualification par l'obtention d'un diplôme. Et les lycées professionnels doivent être financés à la hauteur de cet enjeu de société car, d'une part, ils sont souvent le dernier rempart aux sorties sans qualification, et d'autre part, ils sont les seuls à même d'offrir une formation ambitieuse équilibrée entre savoirs généraux, savoirs professionnels et gestes techniques.

La réforme dite « du bac pro 3 ans » a eu pour conséquence de baisser le niveau d'exigence des contenus de formation entravant de fait la réussite des poursuites d'études des bachelier-es professionnel-les. Si ceux-ci ont été l'alibi du ministre pour imposer une sélection à l'entrée à l'université, ils/elles en seront les premières victimes. Est-il nécessaire de rappeler que les 14 000 bachelier-es professionnel-les qui s'orientaient chaque année depuis 2014 à l'université le faisaient quasiment tout-es par défaut - au regard de leur résultats scolaires ils n'étaient pas sélectionnés pour une entrée en section de technicien supérieur (STS).

Malgré un investissement professionnel très important des PLP, les lycées professionnels, devenus progressivement le lieu de la relégation scolaire, sont maintenant sommés de mettre en œuvre cette sélection à l'entrée à

l'université, donc de participer officiellement au tri social pour l'accès aux études supérieures.

CR : *Le gouvernement annonce une réforme de l'apprentissage et de la formation professionnelle. Le SNUEP-FSU dénonce un recul sans précédent. Où sont les menaces ?*

SNUEP : Régions et patronat veulent récupérer la formation dans un contexte où le gouvernement est prêt à se désengager pour faire des économies et poursuivre sa logique élitiste. Une telle réforme, soutenue par le MEDEF aggraverait le destin scolaire et salarial des jeunes, entérinant les tous pouvoirs d'une classe sociale sur les autres. Dans le paysage de la formation professionnelle des jeunes, l'apprentissage et l'enseignement professionnel sous statut scolaire se côtoient avec des caractéristiques différentes. Si tous les jeunes orientés vers ces 2 systèmes sont majoritairement issus de milieux populaires, l'apprentissage recrute à 70 % des garçons, peu de jeunes issus de l'immigration, coûte 20 000 euros pour un-e apprenti-e. Le taux de rupture de contrat d'apprentissage est très alarmant puisqu'il est de presque 4 élèves sur 10 - atteignant 5 sur 10 dans la filière de l'hôtellerie et de la restauration. La dépense pour un élève de LP est de 12 000 euros par an, le taux de décrochage scolaire est assez important mais moindre puisqu'environ 1 jeune sur 10 abandonne en cours de formation. Le taux d'accès au diplôme est largement supérieur (de 8 à 20 points) en lycée professionnel qu'en apprentissage.

Alors qu'on nous rabache ne pas connaître les métiers de demain, qu'il y a nécessité à relever les défis liés à la transition écologique et au numérique, c'est une formation professionnelle ambitieuse et émancipatrice qui est nécessaire et non une formation au rabais comme le prône le gouvernement et les organisations patronales en promouvant

l'apprentissage. Seuls, les LP peuvent réellement prétendre à mettre en œuvre des savoirs généraux et professionnels pour des formations de qualité à destination de tous les jeunes. Il y a donc urgence à leur donner les moyens de cette mission d'ampleur.

Dans ce contexte, ministre du travail et ministre de l'Education nationale appellent de leur vœu une « révolution copernicienne de l'apprentissage » avec pour objectif d'attirer les jeunes de 16 ans vers l'apprentissage quitte à déstructurer les lycées professionnels. Les organisations patronales, dans la lignée de la loi travail proposent l'entrée en apprentissage dès 14 ans, d'en finir avec les diplômes, d'élaborer la carte des formations (scolaires compris), de caler les salaires des apprenti-es sur le niveau préparé et non plus en fonction de l'âge, de lever le frein réglementaire qui interdit le travail de nuit des mineur-es, de pouvoir licencier les apprenti-es encore plus facilement... en réalité c'est d'un « sous-salariat » non formé dont ils rêvent. Ce projet est d'ailleurs largement amorcé : incitations financières auprès des entreprises dans le recrutement d'apprentis (4000 euros par l'état, de 1000 à 2000 par la région), revendication de diplômes locaux par les régions, la charge de la totalité de la formation professionnelle enseignant-es compris, la fusion des CFA et des lycées professionnels...

Pour nous syndicalistes, il est hors de question de réduire notre projet de formation professionnelle, équilibrée et complète, au simple enseignement des gestes techniques : c'est un projet de société dont il s'agit. C'est pourquoi nous avons intitulé notre livre : Valoriser l'enseignement professionnel public : une exigence sociale

CR : *Quelles sont les priorités voire les urgences en termes de démocratisation scolaire et d'égalité*

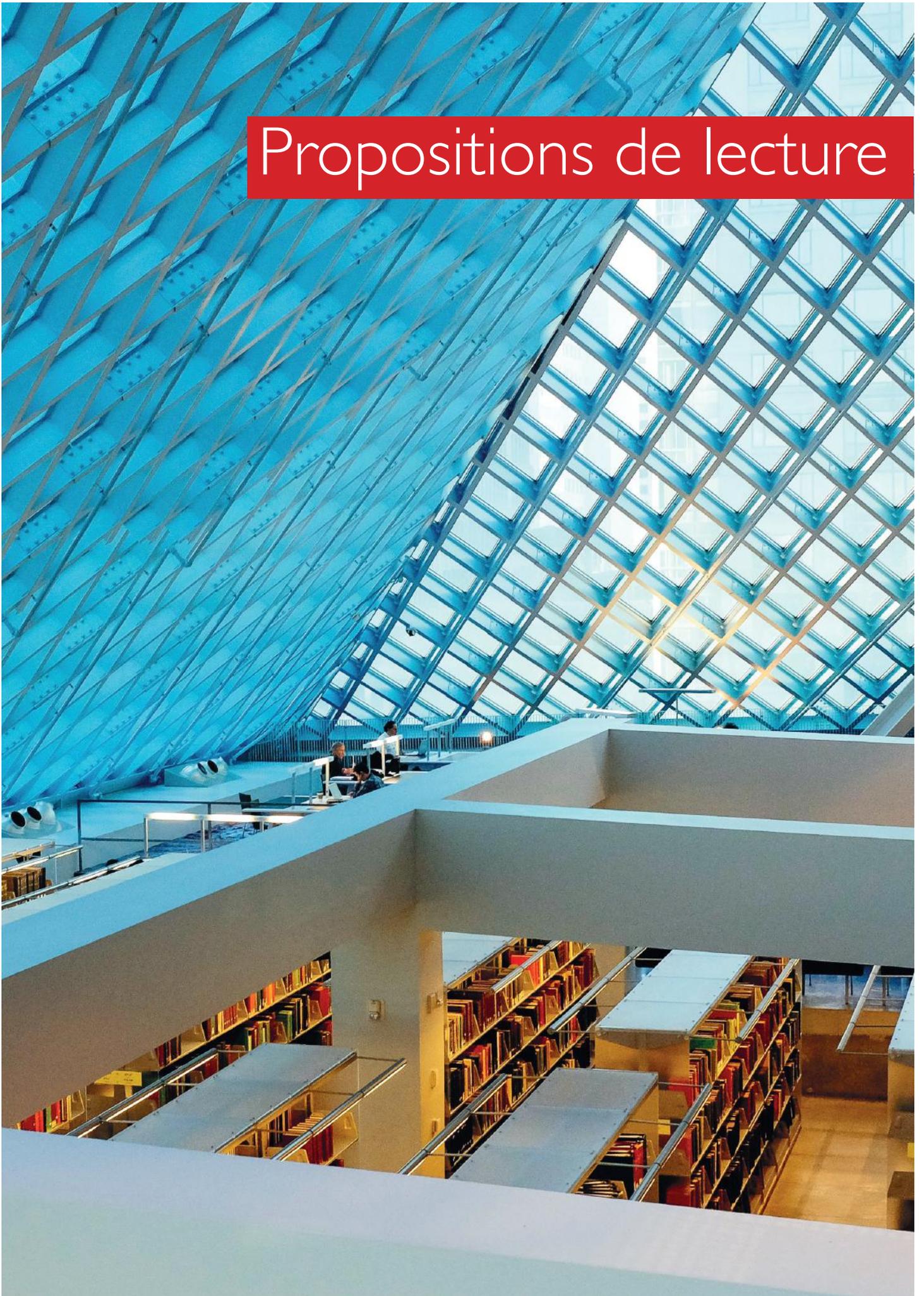
SNUEP : Des mesures urgentes doivent être prises. On ne peut revaloriser la voie

professionnelle sans revaloriser les métiers auxquels elle prépare pour enfin attirer tous les jeunes qui auraient un projet en ce sens. L'orientation et les affectations sont aussi des leviers de démocratisation scolaire. Il faut revoir les pratiques et arrêter d'orienter des élèves vers la voie professionnelle sur la base de leurs résultats scolaires fragiles, surtout s'ils/elles ne le souhaitent pas et ne pas dissuader celles et ceux aux bons résultats qui ont un projet professionnel. L'Etat doit reprendre la main sur la carte des formations de façon à en élargir et équilibrer l'offre sur tout le territoire. Il est inconcevable que cette carte soit décidée au seul prisme des besoins en main d'œuvre des entreprises.

Il est nécessaire de ré-instaurer des parcours en 4 ans vers le baccalauréat professionnel et de revisiter les contenus pour permettre des passerelles entre les 3 voies du lycée : il n'est pas acceptable que l'orientation en fin de troisième scelle ainsi les parcours scolaires. Les revisiter est nécessaire aussi pour concrétiser une des fonctions du baccalauréat, celle de premier grade universitaire, et ainsi permettre à tous les bachelier-es professionnel-les un égal accès aux études supérieures.

Enfin l'apprentissage pour les jeunes qui préparent une première qualification est loin d'être un système qui répondra aux enjeux de demain - les enseignements généraux et professionnels théoriques sont très légers. Pire, ce système façonne les jeunes à l'esprit d'entreprise et les cloisonne dans un comportement de soumission vis à vis du patronat. Ce n'est pas l'apprentissage qu'il faut valoriser mais bien l'enseignement professionnel public sous statut scolaire si l'on porte toujours le projet de démocratisation scolaire et d'émancipation.

Propositions de lecture



La pensée.

N°391.
Juillet septembre 2017

Plusieurs chercheurs contemporains, proposent dans le dossier de ce numéro de La pensée des lectures contemporaines de grandes figures de la psychologie du XXème siècle, trop souvent laissées dans l'ombre.

Alors que se multiplient les prescriptions à l'innovation au nom de « la » science, que ressurgissent avec force et grâce à de nombreux relais médiatiques des conceptions innéistes du développement enfantin, où talents, goûts et autres intérêts pourraient se révéler aussi spontanément que naturellement, ce numéro de La pensée contribue à remettre en chantier, une réflexion dialectique sur le rôle des milieux dans le développement, sur le rapport entre pensée, affects et émotions. Loin de toute approche mécaniste ou « pragmatiste » (pour reprendre un élément clef de la novlangue ministérielle) et dans une pluralité d'approches scientifiques.

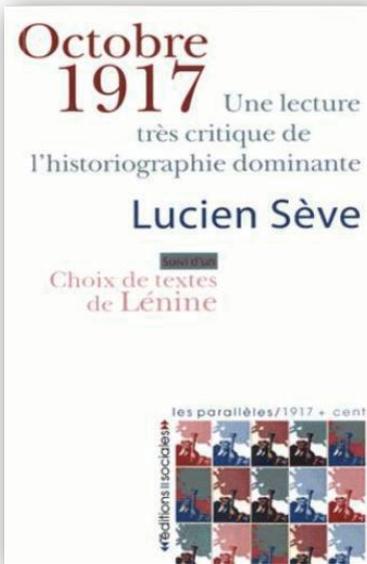
Emile Jalley, psychologue, épistémologue et philosophe montre l'actualité de la pensée wallonienne dans l'articulation entre le social et le biologique, ce qui fait écho aux travaux actuels de neurobiologistes comme Catherine Vidal ; mais aussi dans les liens que Wallon tisse entre psychologie et pédagogie. Régis Ouvrier-Bonnaz, du CNAM s'intéresse également à l'œuvre de Wallon pour en révéler des apports très peu connus, concernant la critique du taylorisme et ce qu'elle implique dans la conception qu'il développe de l'orientation scolaire et professionnelle. Pour Wallon en effet, c'est par l'activité, quel que soit le milieu que les hommes se construisent, en tant que sujets et être sociaux.

Jean-Yves Rochex, professeur à Paris 8 s'attache à développer la dimension dialectique de l'œuvre de Vygotski : c'est dans les relations entre les différents milieux de socialisation que pensée et langage se développent, dans une approche historico-culturelle du développement. Chantal Zaouche Gaudron, professeure de psychologie de l'enfant, s'intéresse au processus de subjectivation chez le jeune enfant tel que travaillé par Malrieu, où l'on retrouve encore l'importance de la notion de milieu. Un dernier article de Laurent Guttierrez, professeur en sciences de l'éducation est consacré à Théodore Simon, co-auteur du test de QI avec Alfred Binet, et qui s'est intéressé aux différents états de l'aliénation.

Pour Wallon, Malrieu, et Vygotski le développement de l'enfant procède simultanément avec et contre autrui, c'est-à-dire de sa socialisation dans des milieux auxquels il s'identifie... La confrontation entre ces différents milieux entre lesquels l'enfant doit arbitrer, conduit avec sa retraduction dans le psychisme à ce que le petit être humain, né dans un monde social se construise en tant que personne⁽¹⁾. Alors que l'individualisation est largement promue sous différentes formes, que la question sociale est évacuée au profit d'une étroite approche biologisante du développement, ce dossier permet de revenir à des auteurs souvent ostracisés en particulier dans la formation des enseignants, et dont les apports sont incontournables pour poursuivre les recherches en psychologie, mais également pour ouvrir des pistes pédagogiques de première urgence.

Les diverses contributions confirment que les sciences humaines sont bien vivantes, malgré leur marginalisation par l'idéologie dominante. Vivantes autant qu'indispensables, quand leurs grilles d'analyse dérangent l'ordre établi, bousculent la doxa, en mettant la question de l'humain au cœur de leurs réflexions.

(1) Stéphane Bonnéry, introduction au dossier



Octobre 17.

Une lecture très critique de l'historiographie dominante

■ Lucien Sève, Editions sociales, 2017

Le livre de Lucien Sève, au-delà du fait qu'il défend dans une écriture claire et une pensée précise une analyse approfondie de la révolution bolchévique de 1917 et de son caractère inédit dans l'histoire humaine, a au moins un mérite que, s'il est honnête, tout un chacun devrait lui consentir : celui de lever l'imposture d'une lecture dite « dé-idéologisée » de l'histoire.

En effet, l'intérêt et la force du livre à mon sens est que Lucien Sève ne se contente pas de contester, textes d'origine de Lénine à l'appui, les assertions et raisonnements de l'historiographie officielle et dominante - tant soviétique qu'occidentale d'ailleurs - sur la nature, les causes et le contexte qui ont entouré la révolution d'Octobre et les années de guerre civile qui ont suivi jusqu'à la mort de Lénine et l'arrivée au pouvoir de Staline. Mais qu'il en fait apparaître le sens caché, le sous-texte et l'arrière fond interprétatif et idéologique. Et surtout qu'il donne à voir les

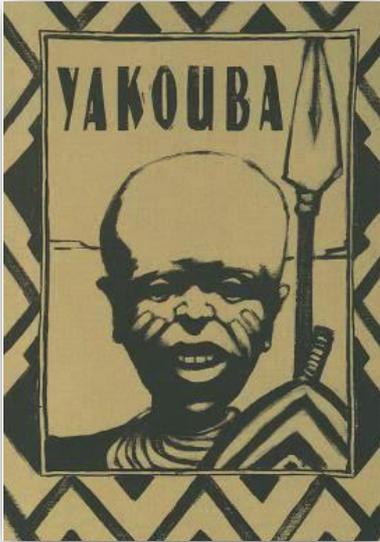
raisons, les objectifs et les conséquences - que leurs auteurs se gardent bien d'éclaircir - de ces biais choisis de lecture, notamment dans la très convaincante dernière partie du livre intitulée sobrement mais explicitement 1917, 2017 où l'auteur montre comment « la révolution d'Octobre a sonné il y a cent ans le début de la longue période historique de sortie du capitalisme » et pourquoi de ce fait elle suscite toujours aujourd'hui la haine et la peur viscérales de ses tenants. Et c'est ce prisme-là qui permet de comprendre l'acharnement mis par des Werth, Carrère d'Encausse, Furet, Courtois et autres historiens rédacteurs notamment du Livre noir du communisme à vouloir à toute force (fût-ce en passant sous silence des faits historiques avérés) qu'Octobre 17 ait été un coup d'état militaire orchestré par une poignée d'individus et non un soulèvement populaire de masse. Que la violence et la terreur « rouge » étaient contenues dès l'origine dans le projet politique des bolchéviques alors que l'on peut mesurer à travers les notes et les écrits de Lénine ainsi que par les comptes rendus des réunions et discussions internes des Soviets et des différentes instances à quel point le débat et la pluralité des opinions et des points de vue sur la révolution, comment la mener et comment la poursuivre, étaient vives parmi les bolchéviques et comment toute décision politique et/ou militaire résultait d'un long et laborieux travail de compromis. Ou encore que Lénine préfigurait déjà Staline et n'était somme toute qu'un dictateur autoritaire et dogmatique qui allait inaugurer le « premier régime totalitaire de l'histoire » (comme si la monarchie et le tsarisme n'étaient eux nullement totalitaires..).

Ce que met à jour le livre de Lucien Sève - au-delà même de la « vérité historique » des origines, des événements, du déroulement et des répercussions sensibles aujourd'hui dans la constitution d'un monde sur la base de rapports de force et d'influences antagoniques (et dialectiques) de ce moment historique (guerre froide, course aux armements, hégémonie culturelle, colonisation, luttes d'indépendance, nationalismes) - c'est au fond la nécessité intellectuelle et politique d'avoir et d'assumer une « lecture de classe » de l'histoire et de son interprétation.

Il ne vient pas substituer une thèse à une autre, il ouvre à la complexité des événements et fait apparaître la cohérence idéologique de celles et ceux qui en donnent une interprétation qui vient conforter une vision capitaliste du monde : celle de « la fin de l'histoire » théorisée par Fukuyama qui sanctionne la victoire définitive du « capitalisme » sur le « communisme » incarnée notamment et de manière oh combien spectaculaire par la chute du mur de Berlin en 1989 et quelques mois après par la désintégration de l'URSS. Deux événements (parmi d'autres) sensés acter de manière irréfutable la supériorité (démocratique, politique, militaire, culturelle, industrielle, technologique) de l'un sur l'autre et marquer la fin du grand affrontement idéologique qui aura dominé le vingtième siècle. Avec pour effet collatéral essentiel, si l'on peut dire, de graver dans le marbre l'échec de la seule vraie tentative dans l'histoire d'élaborer une alternative à la lecture dominante de l'organisation du monde et des rapports sociaux. C'est cet enjeu-là, tu et masqué, que formule explicitement le livre de Lucien Sève. Avec comme idée force que la révolution d'Octobre et la lecture qui en est faite conditionne le regard que l'on va porter sur les cent ans qui suivent et singulièrement sur les dérives et les impasses du marxisme et plus spécifiquement du « communisme ». Sauf que.

Lucien Sève nous dit autre chose, formulé directement par Lénine en janvier 1923 quelques temps avant sa mort et qui est rarement pris en compte dans l'analyse de la révolution d'Octobre et de ses extensions. C'est le constat lucide de la prématurité qu'il y a à construire une société communiste en l'état actuel d'avancement de la civilisation : « vouloir aller au communisme est impossible, ce but ne saurait être atteint aujourd'hui. Il est prématuré ».

Ainsi, la tant proclamée « faillite objective du communisme » comme projet de société alternatif au capitalisme repose sur une imposture profonde. Celle que le « communisme » aurait été tenté et aurait échoué, que ce que l'on a appelé le « socialisme réel » était l'aboutissement de l'idée communiste. Non, nous dit Sève avec de multiples arguments et une lecture historique du vingtième siècle à l'appui, le communisme, lui est toujours à inventer.



Yakouba

Texte et illustrations de Thierry Dedieu.
Seuil Jeunesse 1994

Yakouba est le premier album d'une trilogie écrite entre 1994 et 2012. L'histoire nous plonge dans une Afrique mythifiée, nous transporte pour mieux nous surprendre. Histoire simple et banale d'un rite initiatique qui doit permettre aux enfants choisis par le clan des adultes de devenir des guerriers reconnus et respectés de tous. C'est un grand jour, un jour de fête, un jour sacré. Thierry Dedieu, par le rythme des premières phrases installe le décor festif et la sacralité du moment : « Pour Yakouba, c'est un grand jour ». Les illustrations en noir et blanc accentuent en ce début de récit, la gravité et la solennité de cette cérémonie. Pour réussir le passage à l'âge adulte, il faut affronter seul le lion. L'écriture donne force au récit, aux difficultés rencontrées, aux peurs à surmonter. Elle installe l'incertitude et l'attente. Yakouba réussira-t-il ? et puis soudain... Le face à face tant attendu devient réalité. Yakouba s'élanche pour tuer le lion, mais il croise son regard profond. Il interrompt sa charge et le récit bascule. Yakouba doit-il tuer ce lion épuisé dans un combat inégal dont il sortira vainqueur sans gloire ou lui laisser la vie sauve. ? Le lion pose à Yakouba un choix de vie. Etre reconnu guerrier par les siens ou vivre grandi en humanité mais banni du village. Une nuit pour réfléchir, s'interroger sur le sens de sa vie future. Quelles valeurs peuvent guider nos actions. C'est cette question centrale qui est posée par ce court récit. On pourrait arrêter là sa lecture et prendre le temps de s'interroger. L'auteur a choisi de poursuivre comme pour nous signifier que les choix ne sont pas anodins mais qu'ils ont parfois des retentissements qu'on ne peut anticiper. Certes, si Yakouba devient berger « C'est à peu près à la même époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions ». Le récit est servi par une écriture et des illustrations à la hauteur du questionnement existentiel qu'il pose. Chacun choisira à qui lire ou faire lire ce livre et reprendre ou non la question posée par le lion pour ouvrir un temps de dialogue, d'échange et de débat.



Guerre à la guerre

■ Editions Bruno Doucey

Guerre à la guerre est un recueil de 46 poèmes issu d'une « collection engagée » des Editions Bruno Doucey : « poés'idéal ». On y trouve aussi les titres suivants : Passagers d'exil, Chants du métissage, Quand on n'a que l'amour et Vive la liberté ! Ces recueils sont tous illustrés par Bruce Clarke, plasticien sud-africain. Cette collection invite la jeunesse à s'ouvrir à la poésie pour questionner et comprendre le monde, pour ressentir et trouver les mots qui expriment l'émotion, l'indignation, la révolte...

L'anthologie Guerre à la guerre regroupe des textes écrits au XXème siècle pour la plupart, siècle marqué par des guerres qui interrogent toujours notre présent et qui nous menacent encore.

Le ton est donné : dire NON à la guerre, impliquer la jeunesse dans une responsabilité collective, éveiller les consciences, entendre les maux d'hier pour dire à son tour « Plus jamais ça ».

Des témoignages des tranchées de la guerre de 1914-1918 « Je l'ai reçu dans la fesse / Toi dans l'œil / Tu es un héros, moi guère » (Julien Vocance), aux refus des dictatures franquiste ou militaire au Chili, les auteurs sont aussi des résistants au fascisme qui s'est répandu en Europe comme Louis Aragon, Paul Éluard, ou Marianne Cohn, mais aussi des rescapés des camps comme Charlotte Delbo qui écrit une Prière aux vivants pour leur pardonner d'être vivants. On rencontre également des poèmes d'opposants aux guerres du Moyen-Orient : Georges Schehadé et Andrée Chedid contre la guerre au Liban, la syrienne Maram al-Masri, l'afghane Fawzieh Rahgozar ou encore les poètes palestiniens Ronny Someck et Mahmoud Darwich.

Ces femmes, ces hommes étaient déjà poètes ou le sont devenus face au danger, comme le souligne Lucie Aubrac dans La Résistance expliquée à mes petits-enfants : « Vous savez, tout le monde est un peu poète. Des vers, on ne les oublie pas, on les écrit sur les murs de sa cellule, on les récite dans les camps, on en fabrique. (...) Dans ces moments partagés, nous trouvons notre force. »

Comme l'écrit l'éditeur : « La poésie apparaît bien comme une réponse au désastre de la guerre. Quand l'humain est anéanti, que le mal se répand sur la Terre comme la gangrène, elle est cette petite flamme qui ne veut pas s'éteindre, une lueur d'espoir dans les ténèbres. » « Pourtant ce cœur haïssait la guerre et battait au rythme des saisons, / Mais un seul mot : Liberté a suffi à réveiller les vieilles colères ». (Robert Desnos)

Des poilus, des mutilés, des détenus, des déportés, des Résistants, des exilés, des militants pacifistes qui disent leurs colères, leurs douleurs, leurs espoirs (...) « Puisque dans tous les pays, au nord et au sud, / Collés au ventre de la terre, / Nourris du sang de la terre, / Il y a des hommes têtus accrochés à la vie. » (Armand Monjo)

Numéro 1 : septembre 2014



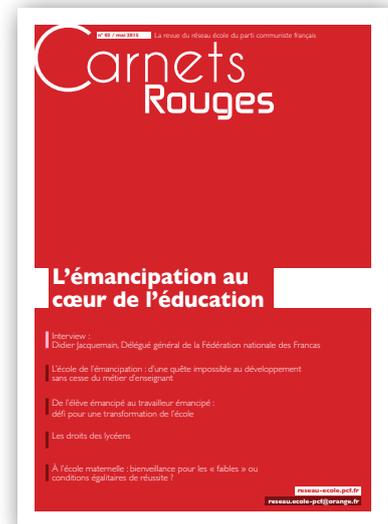
Quels programmes pour une culture partagée ?

Numéro 2 : janvier 2015



L'égalité ça se construit

Numéro 3 : mai 2015



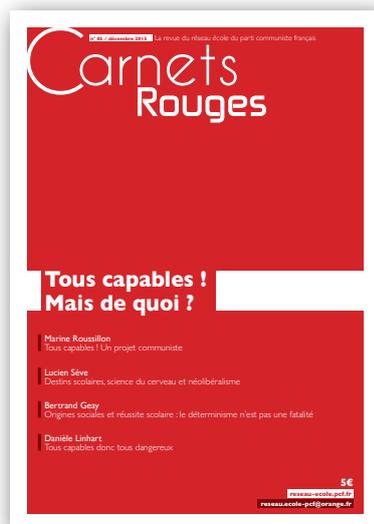
L'émancipation au cœur de l'éducation

Numéro 4 : septembre 2015



La laïcité est-elle encore révolutionnaire ?

Numéro 5 : décembre 2015



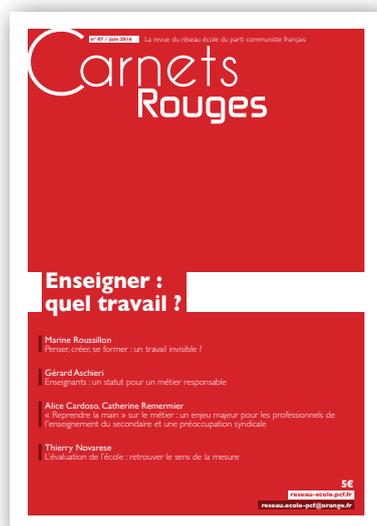
Tous capables ! Mais de quoi ?

Numéro 6 : mars 2016



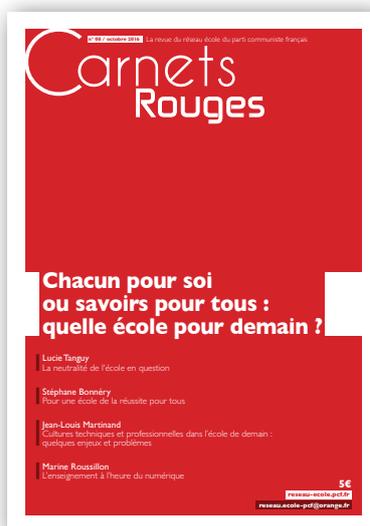
Continuer à penser

Numéro 7 : juin 2016



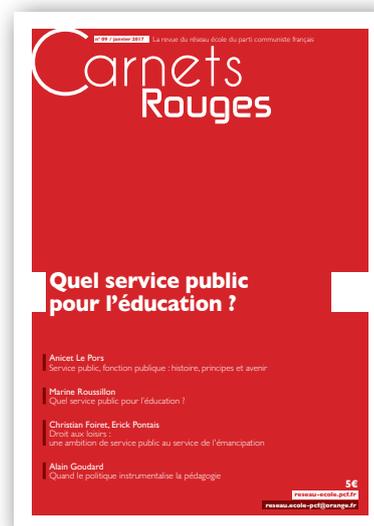
Enseigner : quel travail ?

Numéro 8 : octobre 2016



Chacun pour soi
ou savoirs pour tous :
quelle école
pour demain ?

Numéro 9 : janvier 2017



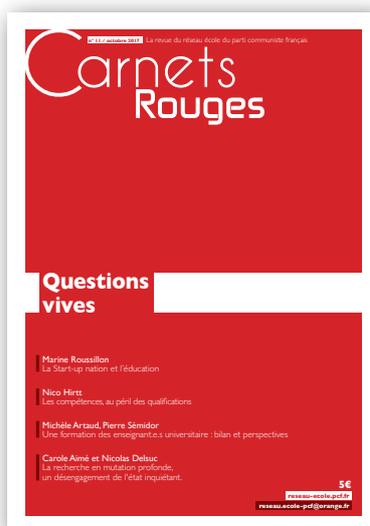
Quel service public
pour l'éducation ?

Numéro 10 : mai 2017



Ecole et politique(s)

Numéro 11 : octobre 2017



Questions vives



Carnets Rouges

BULLETIN DE SOUSCRIPTION A "CARNETS ROUGES"

Carnets Rouges peut désormais se commander en version papier.

Il est demandé une somme de 5 € par numéro pour couvrir les frais de tirage et d'expédition.

1. Commande à l'unité : préciser le numéro et le nombre d'exemplaires souhaité.

n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€
n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€
n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€

2. Souscription de 20 € pour recevoir 1 exemplaire de 4 numéros consécutifs.

Préciser à partir de quel numéro vous souhaitez démarrer la souscription annuelle et le nombre de souscriptions souhaité.

souscription(s) annuelle(s) à partir du n°..... =€

Nom : Prenom :

Adresse postale :

Adresse mail :

Eventuellement organisation ou Fédé :

Bulletin à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre du PCF à l'adresse suivante :
Carnets Rouges - Secteur éducation. 2 Place du colonel Fabien 75019 PARIS

(Bien préciser ces différentes mentions sur l'enveloppe)