

Carnets Rouges

Politique néolibérale et rhétorique de la réforme

André Robert

La politique de J.M. Blanquer : essai de lecture au terme de deux années.

Romuald Normand

L'instrumentalisation des politiques d'éducation : le retour de l'expérimentalisme ?

Guy Dreux

La mécanique Blanquer : augmenter les probabilités du probable

Lucien Sève

Apprendre n'est pas ce qu'une certaine neuroscience cognitive nous raconte.

5€

reseau-ecole.pcf.fr

reseau.ecole-pcf@orange.fr

Le très médiatisé ministre de l'éducation est un spécialiste du prétendu ni droite ni gauche, ce qui peut rendre difficile le décryptage de ses discours, parés d'un vernis progressiste, car c'est au nom de la lutte contre l'échec scolaire des enfants des classes populaires que sont organisés, dès les premières années de scolarité, tri et sélection.

Le matraquage communicationnel sans précédent qui accompagne la salve des réformes initiées a bien pour fonction de duper ce qu'il est convenu d'appeler l'opinion publique et de masquer les enjeux de la politique ministérielle.

L'article premier de la loi dite de la confiance est emblématique de ce brouillage organisé. Sa position première dans le texte donne un cadre de lecture pour l'ensemble des dispositifs, en dessinant les contours d'une transformation du métier d'enseignant, où l'autoritarisme évacue de fait l'expertise professionnelle de ces enseignants assignés à se soumettre aux injonctions ministérielles.

Comme sont assignés à résidence de leurs origines les élèves, dont les « profils », définis avec force évaluations, statistiques et autres algorithmes, justifieront des orientations socialement marquées, rendus alors « nécessaires » par des différences « naturelles » qu'il s'agira de prendre en compte au nom d'une individualisation bienveillante. L'université, ce n'est pas pour tout le monde !

Ce qui est fondamentalement en jeu, c'est l'institutionnalisation de l'inégalité alors qu'il n'est question que de confiance, de réussite, de pragmatisme ou de liberté.

Ce discours est totalisant, monologique tant l'interdit de toute discussion, toute contradiction, voire tout véritable questionnement, est sans appel (article 1 de la loi, suppression du CNEC...).

Le ministre emprunte à plusieurs registres, du mépris (des familles, des élèves et des enseignants), au bon sens (il faut accompagner les élèves dans leurs apprentissages !). Il en réfère au pragmatisme (trop d'élèves s'ennuient à l'école), joue sur de supposés consensus, tout en multipliant les injonctions les plus réactionnaires (programmes d'histoire...). S'il en appelle à la liberté, c'est à celle d'un élève auto-entrepreneur de lui-même ou à celle, ligotée, d'enseignants caporalisés.

Il se pose en courageux réformateur pour mieux favoriser le privé (obligation scolaire à 3 ans, transformation de la voie professionnelle).

Car il s'agit de manier une habile rhétorique afin de ne jamais dévoiler abruptement le projet qui soutient la politique mise en œuvre. Et le mensonge alors est un outil bien utile (l'échec scolaire imputé à la méthode « globale » !!). C'est un récit que construit le ministre, le récit d'une politique mise en place à marche forcée, issue du cadre idéologique de l'Institut Montaigne et qui tourne violemment le dos à tout projet de démocratisation du système éducatif.

Sont attendues la soumission et l'exécution, au nom d'une science qui dirait la vérité. Ce retour scientifique au 19^{ème} siècle, permet d'évacuer des décennies de recherche pour privilégier la neuropédagogie, idéologiquement compatible avec ce projet politique. Où l'homme réduit à un cerveau perd ainsi ce qui fait humanité. Et où la « science » plutôt que d'émanciper, aliène.

Alors bien sûr il demeure impératif de déconstruire ce discours, d'analyser les graves enjeux sociaux de cette politique de casse de l'école publique, de décrypter les stratégies, de démontrer la cohérence derrière la multiplication de dispositifs. Comme il est impératif de bâtir des alternatives.

Des recherches pédagogiques et universitaires, des pratiques professionnelles et sociales existent qui ouvrent à des propositions démocratisantes et sur lesquelles s'appuyer.

S'il est manifestement difficile de fédérer le déjà là, ce n'est en rien impossible.

Sommaire

n° 17 / octobre 2019

André Robert

La politique de J.-M. Blanquer : essai de lecture au terme de 2 années

4

Romuald Normand

L'instrumentalisation des politiques d'éducation : le retour de l'expérimentalisme ?

8

Claire Gueville

Réformes Blanquer , l'assaut contre l'école de la République

11

Lucien Sève

Apprendre n'est pas ce qu'une certaine neuroscience cognitive nous raconte

14

Guy Dreux

La mécanique Blanquer : augmenter les probabilités du probable

17

Patrick Singéry

Blanquer ou le consensus obligatoire

20

Eric Nicollet

Asservir l'enseignement professionnel aux besoins de l'économie

23

Adrien Martinez

Des moyens pour l'école ? Quand la question de l'agir enseignant est au cœur de la guerre scolaire

25

Laurence de Cock

L'école de l'aliénation contre l'école de l'émancipation

28

Paul Devin

Des finalités ambiguës de l'exemplarité dans l'article 1 de la loi Blanquer

31

Entretien avec Emmanuel Trigo

34

Propositions de lecture

36

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

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Patrick Rayou, Gilbert Boche, Paul Devin, Erwan Lehoux, Christine Passerieux, Marine Roussillon, Patrick Singéry

Conception/réalisation : **FAT4**

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

La politique de J.-M. Blanquer : essai de lecture au terme de 2 années

André Robert

page 1/4

Dans la torpeur du milieu de l'été, le 28 juillet dernier, était publiée au JO la nouvelle loi dite « de l'école de la confiance »⁽¹⁾ portant la marque du ministre de l'Éducation nationale en place depuis le printemps 2017, Jean-Michel Blanquer. Une loi, généralement proposée par un ministre au nom d'un gouvernement, est un produit résultant d'une intention première (un homme, son cabinet, les personnes et théories

de référence qui l'inspirent) et de l'intervention des deux assemblées légiférantes (l'une, l'Assemblée nationale, en l'occurrence à majorité présidentielle, l'autre, le Sénat, actuellement à majorité d'opposition plus ou moins frontale), réunies à la fin en commission mixte, à l'issue de plusieurs navettes.

Plus que le contenu définitif de la loi (certes quelque peu modifié, mais gardant cependant l'empreinte initiale), ce qui va nous intéresser ici, c'est le décryptage de la politique d'un ministre se réclamant du positionnement macroniste prétendu « ni de droite ni de gauche », décryptage assez difficile car certaines mesures ont cherché à se faire passer pour progressistes (au sens traditionnel de cet adjectif, c'est-à-dire tournées vers le progrès social, favorables aux classes populaires) et pouvaient en avoir l'apparence. Cette tentative de lecture suppose d'interroger plusieurs strates concourant à l'élaboration de la politique ministérielle : - le cadre général idéologique, sinon théorique (en la circonstance, nous verrons que ce qualificatif est revendiqué par l'intéressé), dans lequel s'ancre le projet d'action et de transformation de l'existant ; - la communication et l'action au jour le jour, les décisions prises, leurs premiers effets, leur sens (évidemment saisi à partir des positions philosophiques et politiques de l'analyste, adoptant une démarche critique mais évitant de se placer dans le contre-pied militant systématique) ; - enfin, la synthèse opérée dans le projet de loi, qui entend mettre en cohérence les ambitions, les mesures concrètes pour l'avenir et les idées de surplomb.

Le cadre idéologico-théorique de la politique Blanquer

Pour connaître ce cadre, il suffit de se tourner vers les publications de cet homme du sérail de l'Éducation nationale qu'est J.-M. Blanquer (professeur de droit, ancien recteur, ancien Dgesco⁽²⁾) et plus particulièrement vers son ouvrage de 2016 (publié pendant la campagne comme une sorte de manifeste-programme), *L'école de demain, Propositions pour une Éducation nationale rénovée*⁽³⁾. Sans être simpliste, ce livre court (152 pages) est néanmoins écrit de manière simple afin de toucher un large public, comme il convient à l'occasion d'une campagne électorale. Signé du nom du futur ministre, il est explicitement revendiqué comme le fruit d'un travail collectif accompli dans le cadre de l'Institut Montaigne. Cet institut est un *think tank* existant depuis 2000, créé par des patrons et des cadres, explicitement rallié à l'idéologie libérale ou néo-libérale. De fait, si en raison de sa polysémie, l'usage de la notion de liberté – qui occupe tout le début de l'introduction – ne suffit pas à caractériser comme libéral l'ensemble du projet, du moins le recours insistant à ce terme n'est-il pas incompatible avec l'orientation générale du libéralisme (entendu au double sens économique et anthropologique). Mais l'essentiel n'est pas là : il réside dans l'affirmation, réitérée tout au long des chapitres, de la possibilité de résolution de tous les problèmes du système éducatif français par la science. En l'occurrence, les neurosciences, fondées sur l'étude objective de l'imagerie cérébrale (via notamment l'IRM) et prétendant déterminer les seules vraies méthodes d'apprentissage en tenant compte de la multiplicité des intelligences (ce qui aboutit en fait à désociologiser et dépolitiser l'approche du rapport aux savoirs de sujets socialement situés). J.-M. Blanquer affirme rien moins qu'il s'agit là de « bâtir une méthode de l'objectivation [entendez : méthode scientifique incontestable] au service de la liberté » (p. 12). Rallié à son mentor scientifique Stanislas Dehaene, et s'inscrivant sans le dire dans un courant neuropédagogique déjà actif depuis longtemps notamment aux États-Unis⁽⁴⁾, le ministre entend donc transformer, et même révolutionner l'éducation en profondeur (p.

“... certaines mesures ont cherché à se faire passer pour progressistes (au sens traditionnel de cet adjectif, c'est-à-dire tournées vers le progrès social, favorables aux classes populaires) et pouvaient en avoir l'apparence.”

(1) <https://www.education.gouv.fr/cid143616/28-juillet-2019-promulgation-de-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html>

(2) Directeur général de l'enseignement scolaire.

(3) Paris, Odile Jacob.

140) à l'aide d'une « science » dont il a une conception – quoiqu'il s'en défende – scientifique, mécaniste, applicationniste.

Chacun des 6 chapitres qui composent le livre répète ainsi le même plan : ce que nous enseignons l'expérience ; ce que nous enseignons la comparaison internationale ; ce que nous enseignons la science ; ce qu'il faut⁵ faire (scénario fondamental, optimal) ; mesures-clés. Et voilà comment votre fille ne sera plus muette, comment le système français (objectivement en position très moyenne dans les évaluations internationales PISA ou PIRLS) résoudra ses difficultés, particulièrement celles liées au creusement des inégalités et à l'échec scolaire ! Il est cependant à relever que les décisions réformatrices prises entre 2007 et 2013 trouvent systématiquement grâce aux yeux de M. Blanquer (qui, il est vrai, exerçait alors des fonctions importantes au ministère) et que toutes celles datant du quinquennat suivant sont décriées. Sur ces indices, on ne peut donc pas douter de l'ancrage politique bien à droite du ministre.

Aperçus de la communication et de l'action du ministre

Pour autant, l'ouvrage cité et un certain nombre de mesures emblématiques sont l'occasion d'une argumentation « sociale », tournée vers le bien des plus défavorisés, et, par élargissement, vers le bien commun. Ainsi, pour la première mesure-phare, inscrite dans le programme d'E. Macron, consistant à diviser par deux la taille des classes de CP en REP et REP+. C'était en fait la 7^e mesure-clé, applicable à la maternelle, dans *L'École de demain*, argumentée en tenant compte « de la concentration de la difficulté scolaire dans un certain nombre de territoires urbains, périurbains ou ruraux », et en connaissance de cause de son coût induit (estimé à 3500 postes supplémentaires d'enseignants du 1^{er} degré, soit « 120 millions d'euros par an environ »). Le transfert de la mesure à l'école élémentaire ne changeant rien à son esprit initial (attaquer le plus tôt possible les déficiences de certains élèves en matière langagière), c'est l'impératif économique de la moindre dépense et de la réduction du nombre de fonctionnaires qui ont une fois de plus prévalu, conduisant non à créer les postes évoqués mais à puiser dans le réservoir des maîtres qui participaient du dispositif précédent «PMQDC»⁶ et par conséquent à mettre fin progressivement à celui-ci, pourtant apprécié des enseignants. Si, dans le cadre de grandes disparités territoriales, des postes du 1^{er} degré sont cependant créés, c'est à la mesure de ceux du 2nd degré qui se voient supprimés.

Alors que cette mesure a fait l'objet d'une première évaluation favorable sous l'égide de la DEPP (« les

résultats sont dans la fourchette basse de ceux constatés dans d'autres pays mais ils sont significatifs »)⁷ et qu'elle doit être étendue à 300 000 élèves à la rentrée 2019, des critiques lui sont néanmoins adressées, concernant son caractère de saupoudrage par rapport aux besoins, la disparité de traitement entre les zones classées REP et les autres (notamment des zones rurales où le dédoublement aurait sa justification), la montée quasi automatique des effectifs dans les autres classes CM1, CM2, dans un contexte de politique à coût constant ou moindre. En tout état de cause, ce n'est pas la révolution annoncée, juste la confirmation de ce que l'expérience pédagogique, confirmée par certaines recherches, peut donner à percevoir (on individualise plus aisément et mieux dans des groupes restreints, sous condition de seuil).

Un autre aspect des décisions majeures prises depuis deux ans par le ministre Blanquer touche au lycée et au baccalauréat. Dans l'ouvrage-programme mentionné plus haut, dans le chapitre 4 consacré aux établissements du second cycle, outre « liberté » qui revient à plusieurs reprises, le maître-mot est celui de « différenciation » et le mot caché semble bien être celui de sélection. Sur la base de la « diversité des difficultés et des excellences », il s'agit de « privilégier la diversité des parcours » (p. 75) et de ne « pas renoncer à rechercher l'excellence dès les années de lycée, **dans la plus belle tradition française, pour les élèves qui vont approfondir ces questions dans l'enseignement supérieur** » (p. 82). Si le constat des inégalités sociales révélées par la fréquentation actuelle des lycées généraux et technologiques d'une part, des lycées professionnels d'autre part, par celle des filières cloisonnées à l'intérieur des premiers, est indéniable, et si la solution à ce problème récurrent de notre organisation scolaire n'est certainement pas simple, sans doute celle-ci ne passe-t-elle pas par un renforcement encore plus précoce et officialisé des « excellences » ainsi prévu, non plus que par une hyper-prédétermination à l'enseignement supérieur pour les uns, une quasi-exclusion de cette possibilité pour les autres.

De fait, c'est pourtant bien cette voie que le lycée et le baccalauréat Blanquer empruntent dès les annonces du premier trimestre 2018, certes après réception d'un rapport mais sans concertation réelle avec les

“ Le ministre entend donc transformer, et même révolutionner l'éducation en profondeur à l'aide d'une « science » dont il a une conception – quoiqu'il s'en défende – scientifique, mécaniste, applicationniste.”

“ Autrement dit, une sélection qui ne dit pas son nom, et qui réussirait à bas bruit là où d'autres politiques avaient jadis échoué en se révélant au grand jour. ”

(4) Voir Michel Blay et Christian Laval, *Neuropédagogie. Le cerveau au centre de l'école*, Paris, Tschann, 2019.

(5) Souligné par moi.

(6) *Plus de Maîtres que de Classes*.

(7) Cf. Marc Gurgand, *un des chercheurs impliqués*, in *Le Monde.fr*, 23.01.2019.

“ Le ministre Blanquer affectionne dans sa communication l’alliance entre le modernisme, dont il prétend faire procéder ses réformes, et le traditionalisme autoritaire, qui a toujours les faveurs de l’opinion. ”

parents, les enseignants, leurs syndicats, alors qu’il s’agit d’une transformation de très grande ampleur concernant structures et contenus. La réforme du lycée, dont les premières applications prennent effet à la rentrée 2019, se fonde sur la suppression des filières antérieures dans l’intention affichée d’en finir avec la suprématie jugée fallacieuse des classes de S, et de rebattre les cartes en démultipliant les offres

d’options auprès de lycéens appelés à exercer leur liberté de pré-adultes ou adultes en organisant leur propre parcours en fonction de leurs aptitudes et préférences (subsiste un tronc commun sur lequel viennent se greffer 3 puis 2 « spécialités »). Vieille recette libérale déjà explorée au niveau du collège par le premier projet Haby en 1975⁸, alors critiquée

comme fondée sur une conception illusionnante de la liberté des choix (ceux-ci étant en réalité socialement orientés) conduisant à des possibilités d’élimination en douceur.

Le nouveau baccalauréat suit évidemment le même modèle. Il repose sur 4 épreuves écrites : français en première, 2 épreuves de spécialité en terminale, puis philosophie et grand oral de 20 minutes, comptant pour 60 % de la moyenne tandis que les 40 autres % proviendront d’un contrôle continu. La critique de fond qui peut être faite à cette nouvelle architecture, non concertée, tient à ce que, en prétendant le contraire, elle risque de privilégier encore plus les jeunes et les familles informés des combinaisons de spécialités les plus rentables pour intégrer tel ou tel établissement d’enseignement supérieur. Autrement dit, une sélection qui ne dit pas son nom, et qui réussirait à bas bruit là où d’autres politiques avaient jadis échoué en se révélant au grand jour⁹.

Ajoutons à cela que, comme plusieurs de ses prédécesseurs de droite, le ministre Blanquer affectionne dans sa communication l’alliance entre le modernisme, dont il prétend faire procéder ses réformes, et le traditionalisme autoritaire, qui a toujours les faveurs de l’opinion : souhait du port de l’uniforme par les élèves, retour de la dictée, mise en place de chorales, interdiction du portable au collège, drapeau dans les classes, valorisation du redoublement, etc.

Autres aspects de la politique Blanquer dans son projet de loi

En contradiction avec une de ses déclarations initiales, J.-M. Blanquer a fini par recourir à l’arme de la loi, déposant un projet « pour une école de

la confiance » enregistré au bureau de l’Assemblée nationale le 5 décembre 2018 (n° 1481). L’exposé des motifs en est assez singulier, qui commence par les déclarations générales d’usage dans ce type d’exercice, et se poursuit par un commentaire technique très plat des principaux articles modifiant le code de l’éducation, ce qui conduit à priver le texte de toute hauteur de vue et du souffle attendu, surtout quand il s’agit de transformer, sinon révolutionner, l’éducation d’un pays.

En mettant l’accent sur « l’exemplarité » dont doivent faire preuve les personnels, l’article 1 (sa place n’est pas indifférente) sonne comme un rappel à l’ordre autoritariste. Il a d’ailleurs été immédiatement entendu comme une attitude de défiance a priori, plus que paradoxale dans un document se voulant imprégné de l’idée de confiance. Les articles 2 à 4 sont sans doute les plus marquants symboliquement puisqu’ils instituent l’obligation scolaire à 3 ans (au lieu de 6), traduisant la volonté de donner mission à l’école de contrecarrer les inégalités socio-culturelles, dès la maternelle. Démarche largement symbolique puisque plus de 97% des enfants français sont déjà scolarisés à 3 ans (l’effet de cette mesure ne devant se faire sentir qu’en Guyane et à Mayotte, très en retard). Mais un autre effet a pu être dénoncé par certains maires : l’obligation qui leur est ainsi faite de financer les maternelles privées, qui se situaient jusqu’alors hors du périmètre du contrat avec l’Etat.

Modifiant le régime des expérimentations pédagogiques (on se souvient que le recteur Blanquer avait favorisé celle conduite par Céline Alvarez se réclamant de la neuropédagogie¹⁰ et qu’il soutient indéfectiblement les actions du groupe *Agir pour l’école*¹¹), l’article 8 contient une formulation qui peut ouvrir la voie à l’annualisation des services, jusque-là rejetée par la majorité des enseignants des 1er et 2nd degrés, mais souhaitée depuis longtemps par certains réformateurs pour assouplir et libérer l’organisation scolaire. Mettant fin par le fait aux activités du Cnesco¹², un Conseil d’évaluation de l’école est créé (art. 9) sous la dépendance directe du ministre, chargé de contribuer à évaluer les établissements et non plus les politiques scolaires elles-mêmes. Par les articles 10 à 12, les toutes récentes ESPE (2013) sont remplacées par des INSPE, Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l’éducation qui, par leur organisation et particulièrement la procédure de nomination de leurs directeurs ainsi que la composition de leurs conseils, traduisent la volonté de voir l’Etat central reprendre toute la main sur la formation des maîtres.

Enfin, sans pouvoir faire un tour d’horizon complet du projet, il faut consacrer une place à ce qui n’était pas dans son contenu initial, mais est dû à

(8) Cf. A.D. Robert, *Le ‘projet de modernisation du système éducatif’ : prémices proches et lointaines, contexte, processus d’élaboration (été 1974- février 1975) in Gutierrez L. et Legris P., Le collège unique, PUR, 2016.*

(9) Cf. A.D. Robert, *Alain Peyrefitte, la rénovation de la pédagogie et le colloque d’Amiens, à paraître, ouvrage collectif, PUR.*

(10) Cf. C. Alvarez, *Les lois naturelles de l’enfant, Paris, Les Arènes, 2016.*

(11) *Plateforme expérimentale, hébergée par l’Institut Montaigne, promouvant de nouvelles (sic) méthodes d’apprentissage de la lecture « basées sur une recherche scientifique rigoureuse » (sic), autorisée à expérimenter dans 500 classes.*

(12) *Conseil national d’évaluation du système scolaire.*

un amendement parlementaire provenant d'un membre de la majorité, amendement d'autant plus opportun pour le ministre qu'il va dans le sens d'une préconisation de L'Ecole de demain : « la question du statut des écoles peut être abordée avec comme enjeu central les missions du directeur d'école, qui pourrait ainsi devenir [...] le responsable hiérarchique des professeurs de son école » (p. 46). L'amendement, d'abord entériné par l'Assemblée avec l'appui du ministre, prévoit l'expérimentation, sur la base du volontariat, d'EPSF (établissements publics des savoirs fondamentaux), réunissant collège et écoles sous la direction du principal du collège et faisant des directeurs d'écoles des adjoints de celui-ci, dotés d'un pouvoir hiérarchique et perdant leur autonomie. Un défi à l'endroit de ces personnels, hostiles à toute idée de perte d'autonomie du primaire (et d'instauration d'une hiérarchie entre collègues) et à l'égard des maires, refusant formellement la dissociation ainsi induite des écoles et des communes.

Conclusion forcément provisoire

De même que le projet de loi est ressorti modifié de son examen par les deux assemblées (suppression notamment du projet d'EPSF ci-dessus), de même une politique est sujette à des inflexions non toujours prévisibles, dépendantes des réactions de soutien, d'indifférence, ou d'opposition qu'elle suscite. En l'occurrence, alors même que les grèves précédentes sont restées assez timides, il faut attendre les suites sociales, particulièrement à partir de cette rentrée 2019.

On voit, à travers cette tentative de décryptage, qu'il est quasiment impossible de résumer la politique de J.-M. Blanquer par un seul qualificatif, celui de libéral ou néo-libéral s'avérant trop imprécis, compte tenu de l'habileté mise à brouiller les pistes – au risque de la confusion - d'un ministre se situant pourtant dans cette mouvance par ses affinités électives. En revanche, si par un raccourci peu académique, on dit : politique « Neuro- Techno-Autoritaro » avec volonté de donner le change social tout en pratiquant une sélection qui ne dit pas son nom, on n'est pas loin de la réalité des faits observés.

L'instrumentalisation des politiques d'éducation : le retour de l'expérimentalisme ?

Romuald Normand

page 1/3

En tant qu'instrument politique, l'évaluation standardisée envahit le domaine de l'éducation. Internationalement, tests, indicateurs, résultats sont la panoplie des politiques néo-libérales tandis que les enseignants et les élèves sont soumis à une obligation de résultats ? (LeVasseur et alii, 2019). Un discours de vérité s'empare des

“ Dans l'éducation, il est difficile de séparer recherche, action et pratique en les réduisant à l'efficacité de tel ou tel intervention. ”

nombre, parfois de manière caricaturale, les subvertissant à des fins politiques, tout en profitant du climat délétère des « fake news ». L'expérimentation contrôlée, qui s'appuie sur les neurosciences, constitue une bonne illustration de cette instru-

mentalisation des politiques d'éducation. Elle réduit l'évaluation à une technique spécifique adossée à une certaine conception de « ce qui marche » pour l'enseignement et dans la salle de classe. Nous montrons

“ Les environnements utilisés pour comprendre le cerveau sont donc très différents des contextes sociaux et cognitifs pour l'apprentissage des élèves au quotidien. ”

d'abord comment cet expérimentalisme sert à légitimer les réformes de l'éducation en prenant l'exemple de la réduction de la taille des classes. Puis, nous examinons les présupposés d'une politique des preuves dans l'éducation lorsqu'elle prend la médecine comme cadre de référence. Nous terminons

en relativisant le bien fondé des neurosciences dans la conduite des expérimentations contrôlées et leurs effets sur l'enseignement.

Brève histoire de l'expérimentation : des « essais contrôlés randomisés » à la réduction de la taille des classes

La méthode expérimentale s'est d'abord développée en médecine. Des expérimentations sur les êtres humains ont été développées, sur les condamnés, puis sur les détenus et les personnes handicapées, avant que ne se soient mises en oeuvre des campagnes de vaccination sur les enfants. Ensuite, la psychologie de la mesure mentale, inspirée par la médecine, a

promu des expérimentations sur le comportement humain dans le domaine de l'éducation. Aux Etats-Unis, ces expérimentations ont acquis une légitimité dans les années 1970, tandis que les programmes d'éducation compensatoire étaient abandonnés. Plus tard, à l'échelle internationale, une nouvelle forme d'intervention néo-libérale de l'Etat a consacré les « essais contrôlés randomisés » comme "règle d'or" de l'évaluation des politiques publiques dans la santé avant d'être étendus à différents domaines : travail social, justice, police (Normand, 2017). Dans l'éducation, cette technique a servi à évaluer la réduction de la taille des classes sur les élèves. C'est ainsi que le projet STAR (Tennessee Student/Teacher Achievement Ratio Experiment), mis en œuvre de 1985 à 1990, est devenu une référence pour les décideurs politiques et les économistes de l'éducation.

A l'époque, Lamar Alexander, gouverneur néo-conservateur du Tennessee, qui deviendra plus tard secrétaire d'Etat à l'éducation de Georges W. Bush père, avait mis en place son programme pour l'éducation en créant un système de rémunération au mérite pour les enseignants. Mais sa proposition de réforme fut rejetée par le comité « Éducation » du Sénat en raison de l'opposition des syndicats. En 1984, alors qu'il proposait une version remaniée de sa réforme, un débat sur la taille des classes surgit lors du vote parlementaire. Une proposition fut élaborée sous la pression des syndicats pour réduire les effectifs de 25 à 20 élèves par classe. Mais la loi adoptée avec ce critère augmentait fortement les dépenses publiques.

Lamar Alexander commanda alors une expérimentation contrôlée sur la réduction de la taille des classes pour évaluer les coûts et les effets d'une telle mesure. Son gouvernement lança un programme pilote en embauchant 200 enseignants supplémentaires et en réduisant les effectifs à 15 élèves dans plusieurs centaines de classes de l'État du Tennessee. Les résultats démontrèrent que les petites classes avaient de meilleurs résultats pour la maternelle et le cours préparatoire (CP) mais qu'il n'y avait pas de différences pour les autres niveaux de scolarité. L'expérimentation coûta 3 millions de dollars par an, mais c'était relativement peu au regard du coût éventuellement

généralisé par une réduction systématique de la taille des classes de 22 à 15 élèves estimée à 300 millions de dollars. Les résultats du projet STAR furent donc utilisés par le gouvernement de droite pour refuser l'élargissement de l'expérimentation à l'ensemble du système éducatif et démontrer aux syndicats que des dépenses d'éducation supplémentaires étaient une source de gaspillage de l'argent public. À partir de cette expérimentation, l'économie de l'éducation s'est appuyée sur les essais contrôlés randomisés pour justifier l'opportunité des programmes d'intervention dans l'éducation. Pourtant, il a été prouvé internationalement que la réduction de la taille des classes n'avait pas d'effets sans ressources pédagogiques supplémentaires pour les enseignants (Watson et alii, 2013).

La politique des preuves dans l'éducation : faut-il prendre la médecine comme modèle ?

La politique des preuves (ou des données probantes), qui s'appuie sur les essais contrôlés randomisés, est directement inspirée de la médecine. Selon cette approche, les résultats de la recherche en éducation peuvent être synthétisés et mis à disposition des décideurs politiques et des enseignants à partir de « ce qui marche ». À l'échelle internationale, une communauté de chercheurs en éducation a dénoncé cette "nouvelle orthodoxie" qui repose sur une vision linéaire, cumulative, et tronquée de la connaissance scientifique (Normand, 2006, Dupriez, 2015). En effet, cette politique instrumentale, sous des apparences de scientificité, ne prend pas en compte les valeurs et l'expérience de la communauté éducative. Les partisans de la politique des preuves prétendent de leur côté que la recherche en éducation n'est pas assez cumulative, qu'elle ne contribue pas suffisamment à l'amélioration des pratiques pédagogiques, qu'elle doit se rapprocher des méthodes en usage dans la médecine.

Pourtant, comme le montrent de nombreux travaux de recherche, il semble bien difficile de réduire la complexité des questions d'éducation à une évaluation sous forme d'expérimentations contrôlées. En effet, la pédagogie est plus une pratique qu'une technique. Il paraît donc problématique de la réduire à des scripts élaborés à partir de résultats expérimentaux en méconnaissant les situations de travail réel des enseignants. En médecine, les recherches conduites en laboratoire impliquent peu les cliniciens. Au contraire, dans l'éducation, il est difficile de séparer recherche, action et pratique en les réduisant à l'efficacité de telle ou telle intervention.

La politique des preuves est aussi contestée par certains médecins. Un bon exemple en est donné par le témoignage de ce chirurgien américain dont

l'hôpital à Boston avait décidé d'éradiquer les infections nosocomiales en s'appuyant sur les données probantes fournies par la recherche médicale (cité par Hargreaves & Shirley, 2009 ; pp.33-34). Selon ses prescriptions, les employés devaient passer un tiers de leur journée de travail à se laver les mains. Ils avaient aussi à arbitrer entre lavage des mains et soin des patients en urgence. Toutes sortes de préconisations avaient été mises en œuvre par les autorités mais elles demeuraient sans effet sur les pratiques. Une solution fut trouvée quand la direction de l'hôpital décida de mobiliser les compétences et les connaissances du personnel médical pour faire émerger des solutions concrètes. Par la suite, grâce à la communication et la discussion entre soignants, les infections nosocomiales disparurent complètement. Le chirurgien expliquait alors que, pour résoudre les problèmes à l'hôpital, les données devaient tenir compte du jugement des professionnels dans une culture commune et une compréhension mutuelle du bas au sommet de la hiérarchie. Cet exemple illustre les limites rencontrées, dans la médecine comme dans l'éducation, par une approche strictement fondée sur des preuves qui tend à ignorer les contextes sociaux du travail et les difficultés des professionnels au quotidien.

Les limites de l'expérimentation : neurosciences et neuro-mythes dans l'éducation

Au-delà des données probantes, les développements de l'expérimentation sont aussi justifiés à partir des résultats des neurosciences, par exemple pour légitimer le bien fondé d'interventions précoces auprès des élèves. Pourtant, il n'y a pas de preuves scientifiques selon lesquelles l'éducation formelle devrait commencer le plus tôt possible⁽¹⁾ (Howard-Jones, 2007, 2014). Ces arguments utilisant les neurosciences s'appuient le plus souvent sur des lectures erronées, voir une surinterprétation des preuves. Un second argument, souvent lié au premier, s'appuie sur le concept de période critique (une période déterminée selon laquelle l'enfant pourrait apprendre une compétence ou une habileté particulière). Mais ces périodes sont loin d'être fixes et elles ne peuvent guère contribuer aux discussions scientifiques sur les programmes scolaires pour les élèves. Le troisième argument valorise les effets d'environnements enrichis pour l'apprentissage. Mais les recherches en laboratoire portent généralement sur des rats qui survivent généralement dans un habitat plutôt pauvre. Les environnements utilisés pour comprendre le cerveau sont donc très différents des contextes sociaux et cognitifs pour l'apprentissage des élèves au quotidien. Enfin, les travaux de recherche en neurosciences se focalisent

“ Faute d'un modèle cognitif, la relation entre biologie du cerveau et cognition de l'esprit est loin d'être établie. ”

(1) Les analyses qui suivent proviennent du travail accompli dans plusieurs séminaires sur le thème Neurosciences et Éducation en 2005, alors qu'étaient réunis plus de 400 enseignants, chercheurs en éducation, psychologues et chercheurs en neurosciences britanniques dans le cadre du Programme de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage britannique (TLRP) sous l'égide du Conseil de Recherche Économique et Social britannique.

Bibliographie

Dupriez, V. (2015). *Les programmes d'intervention et les politiques fondées sur des preuves*. Dans : V. Dupriez, *Peut-on réformer l'école : Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique* (pp. 123-137). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press. (quelques éléments de traduction ici : <https://www.viaeduc.fr/public/qu-est-ce-que-la-4eme-voie-une-analyse-de-capante-de-nos-politiques-d-education-par-hargreaves>)

Howard-Jones Paul A., (2007) *Neurosciences and education. Issues and Opportunities, Teaching and Learning Research Programme/ Economic and Social Research Council* disponible à https://www.researchgate.net/publication/36713853_Neuroscience_and_Education_Issues_and_Opportunities

Howard-Jones, P. A. (2014). *Neuroscience and education: myths and messages*. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 1-8.

LeVasseur, L., Normand R., LIU, M., Carvalho, L.M., Oliveira D.A., (2019) *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Normand, R. (2006). *Les qualités de la recherche ou les enjeux du travail de la preuve en éducation*. *Éducation et sociétés*, (2), 73-91.

Normand, R. (2017). *La circulation internationale des techniques de la preuve dans les programmes d'intervention et de gestion publique en éducation*. *Revue française d'administration publique*, (1), 19-30.

Watson, K., Handal, B., Maher, M., & McGinty, E. (2013). *Globalising the class size debate: myths and realities*. *Journal of International and Comparative Education* (JICE), 72-85.

principalement sur des facteurs individuels alors que les compétences exigées dans les environnements scolaires sont aussi collectives et relativement complexes.

Par ailleurs, malgré la mise en évidence de facteurs cognitifs primaires, beaucoup de travaux récents dans les neurosciences ont exagéré l'importance de ce qui est réellement connu. Les techniques pour explorer le cerveau se développent mais elles rencontrent des limites importantes pour accéder à une information caractérisant des activités spécifiques en un temps cognitif de quelques millisecondes. Les techniques de l'IRM ne sont pas toujours adaptées à l'étude des comportements routiniers des élèves alors qu'elles impliquent le plus souvent des adultes.

Il existe enfin un ensemble d'idées populaires et de pseudo travaux scientifiques qui ne résistent pas à l'observation scientifique. Les techniques d'imagerie par résonance magnétique fournissent des images des changements biologiques qui apparaissent dans le cerveau, comme le flux sanguin, mais elles ne permettent pas de saisir directement la pensée ou l'apprentissage. Faute d'un modèle cognitif, la relation entre biologie du cerveau et cognition de l'esprit est loin d'être établie. Plus grave, la mise en évidence de différences dans la structure du cerveau ou des fonctions entre différents groupes d'élèves peut conduire à des postulats innéistes invoquant des déficits permanents et biologiquement déterminés. Le danger est que les neurosciences et les sciences cognitives ne deviennent des mécanismes prédictifs justifiant des causes et des effets biologiques sur le comportement et l'apprentissage des élèves. La prudence s'impose pour transférer les concepts et résultats des neurosciences à l'éducation et il paraît utile d'impliquer davantage la psychologie et la recherche en éducation pour tenir compte de la construction sociale des apprentissages.

Conclusion

La politique d'éducation ne peut se réduire à une intervention ou un traitement sous la forme d'expérimentations contrôlées en raison de la nature non causale et non normative de l'enseignement. Cette conception expérimentaliste ne prend pas suffisamment en compte le travail réel des enseignants comme les contextes sociaux qui orientent les pratiques pédagogiques. L'activité d'enseignement ne consiste pas à traduire des prescriptions en lignes d'action particulières mais à juger et régler des problèmes en situation, en utilisant une diversité de ressources parmi lesquels les résultats de la recherche. Se limiter à « ce qui marche » conduit à sous-estimer les différences entre les contextes scolaires, le temps nécessaire aux changements et à la discussion parmi les équipes, le rôle des expériences et des cultures

professionnelles. Cette dérive technocratique, et l'obsession de la précision, se fait souvent au détriment d'une perte de confiance de la profession enseignante, surtout lorsqu'elle s'accompagne d'une dérive autoritaire de la réforme sans marges d'autonomie possible pour les professionnels (Hargreaves, Shirley, 2009).

Réformes Blanquer, l'assaut contre l'école de la République

Claire Gueville

page 1/3

« Il n'y aura pas de loi Blanquer, j'en serai fier » affirmait le tout nouveau ministre en mai 2017. Tout commence donc par un mensonge. Le ministre de l'Éducation nationale va dérouler en effet une feuille de route, largement annoncée dans ses livres¹ mais jamais officiellement exposée d'un bloc, toujours par bribes. Les textes réglementaires s'amoncellent ainsi depuis plus de deux ans transformant radicalement le système éducatif sans jamais laisser le champ libre au débat. Entre la loi « Orientation et réussite des étudiants » votée en mars 2018 mais appliquée dès décembre 2017, la loi « Ecole de la confiance » (2019), et la loi « Liberté de choisir son avenir professionnel » (2018), il y a pléthore de décrets, d'arrêtés, notes de services, circulaires ou autre vade-mecum, publiés, modifiés, contredits ou amendés qui redéfinissent l'ensemble de l'organisation des enseignements, leurs contenus, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur. Tout cela forme un agrégat réglementaire dont on peine à distinguer la cohérence tant chaque mesure est lancée avec force d'éléments de langage relayés très souvent tels quels dans la plupart des grands médias. Aucun texte ne donne à lui-seul la clé de compréhension de la politique éducative gouvernementale. La loi « Ecole de la confiance », ciment de toutes les réformes qui l'accompagnent, est conçue comme une anamorphose. C'est seulement sous un angle précis que l'image devient nette et que peut s'extraire du patchwork législatif et réglementaire la vérité du projet éducatif à l'œuvre.

Il faut lire «L'école de la confiance» comme un système qui prépare la sélection des plus forts en organisant la relégation de tous les autres. L'échafaudage en train de se mettre en place institutionnalise l'orientation précoce des jeunes avec un enseignement secondaire divisé en une école du socle jusqu'au collège d'une part et un continuum bac-3/bac+3 d'autre part, l'apprentissage apparaissant comme le modèle dominant de la formation professionnelle. Ce processus s'inscrit dans un mouvement plus vaste de privatisation des services publics avec le recours accru aux personnels contractuels et la généralisation des partenariats public-privé.

Segmenter, classer et trier

Dans ce schéma, la scolarité obligatoire cesse en classe de troisième, le reste de la formation relevant de parcours individuels. On comprend mieux alors l'accent mis sur le dédoublement des CP et CE1 en éducation prioritaire car, dans l'esprit des réformes Blanquer, les destins sont scellés dès le plus jeune âge, l'école se repliant sur une fonction de repérage des talents et des mérites. Concentrer les moyens éducatifs sur les plus petites classes et organiser le tri à coup d'évaluations standardisées sont des choix politiques lourds de sens quand ils s'accompagnent du désengagement de l'État pour tout le reste.

De façon emblématique, le nouveau système éducatif promeut ainsi deux types d'établissements qui creusent encore la logique de la distinction entre les élèves. Les établissements publics locaux d'enseignement international (EPLI) destinés en priorité à des élèves bilingues, sur le modèle des écoles européennes, et pour tous les autres, les établissements publics locaux d'enseignement des savoirs fondamentaux (EPLSF), même si, pour l'instant, ces derniers ont disparu du champ législatif.

Et comme si la structure ne suffisait pas à organiser la sélection, les nouvelles modalités de l'orientation reposent de plus en plus sur de l'implicite et des règles connues des seuls initiés. Le nouveau système d'affectation post-bac procède d'une mécanique implacable en la matière car il autorise le secret des critères locaux de sélection. Dans l'affichage, il y a certes des attendus nationaux et même une charte « pour une orientation progressive vers l'enseignement supérieur » signée entre les ministères de l'enseignement supérieur, l'éducation nationale, les universités, écoles d'ingénieurs, grandes écoles et classes préparatoires. Mais dans la réalité, chaque formation supérieure fixe ses propres critères, la procédure étant couverte par le

“ Il faut lire «L'école de la confiance» comme un système qui prépare la sélection des plus forts en organisant la relégation de tous les autres. ”

(1) J.M Blanquer, *L'école de demain*, Odile Jacob, 2016 et J.M Blanquer, *L'école de la confiance*, Odile Jacob, 2018

principe du secret de la délibération des jurys.

La boîte de Pandore de la sélection a donc été ouverte, et les enseignants de lycée sont devenus malgré eux les artisans de cet écrémage via les avis portés sur la fiche Avenir, sorte de curriculum vitae digne d'une candidature à Pôle Emploi. Engagement, motivation, capacité à réussir dans chacune des formations demandées : l'évaluation du dossier

de candidature valorise l'extrascolaire et surtout se veut prédictive sur le devenir de l'élève. Les « attendus » du supérieur se sont donc transformés en obstacles parfois infranchissables pour le commun des bacheliers, et plus encore pour les bacheliers technologiques et professionnels. Pour les élèves les plus socialement défavorisés, ceux dont les familles n'ont ni l'opportunité ni les moyens de développer

ces fameuses « soft skills » en payant des séjours linguistique par exemple, c'est la double peine car ils sont aussi les plus en difficulté pour

accepter des affectations à la fois, tardives, hors vœux et lointaines. Les ministères pourront toujours affirmer que « tous les bacheliers qui le souhaitent » sont affectés mais ce n'est pas forcément dans la formation souhaitée et surtout, c'est au prix de défections bien plus nombreuses.

Avec le nouveau bac réduit à cinq épreuves terminales, tout le reste étant en contrôle local, la valeur du diplôme sera bien plus qu'aujourd'hui, conditionnée au lieu et à la réputation du lycée d'origine, et l'on imagine bien combien cela conditionnera aussi les critères de sélection pour la poursuite d'études. Les programmes eux-mêmes et les nouvelles épreuves telle que le grand oral sont conçus pour les meilleurs voire même les « bien-nés », pour ceux qui possèdent la maîtrise du langage et des codes scolaires car la nouvelle organisation des enseignements ne permet à aucun moment de prendre correctement en charge la difficulté scolaire ou tout simplement de bien préparer les élèves à l'examen dans le cadre de la classe. Toute la mécanique des réformes du lycée et du bac est ainsi conçue pour réduire le champ des possibilités de poursuites d'études pour les enfants issus des classes populaires.

La liberté de choix comme leurre

L'organisation prévue pour le lycée général est assez emblématique d'un « parcours » de formation dont les ressorts sont masqués sous le discours séduisant de la liberté de choix. Dans la voie générale, les séries sont remplacées par un système qui articule les enseignements communs à des spécialités. Si on s'attache aux discours ministériels, cette réforme offrirait désormais aux élèves la liberté de choisir leur avenir via des « parcours individuels » construits dès la classe de Seconde. C'est une vision de la société qui fait de l'élève un « entrepreneur de lui-même », et dans laquelle le cadre commun et les solidarités deviennent non seulement secondaires mais sont vues comme des freins, des rigidités ou des entraves à la réussite du projet individuel. Dans cette perspective, seule compte la capacité de chacun à investir dans son « capital humain », dans un système de concurrence généralisée. Dans les pays où cette logique modulaire de lycée à la carte est poussée au maximum, comme au Royaume Uni, on observe au contraire le renforcement des inégalités scolaires et sociales. Autrement dit, laisser les élèves "libres" de choisir leurs disciplines, c'est en grande partie laisser des déterminismes sociaux et scolaires jouer librement sur les choix individuels.

Dans le même temps, on constate que l'implantation des enseignements de spécialité, déterminants pour l'orientation post-bac, cristallise et renforce les inégalités déjà existantes. Les lycées ruraux, les petits établissements ou les moins favorisés socialement ne pourront pas assurer le maximum de possibilités de parcours. Pour enrichir sa formation, l'élève sera condamné à aller voir ailleurs pour une partie de ses enseignements, dans un autre lycée, en visioconférences ou au CNED. C'est bien une autre vision de l'école qui est à l'œuvre car se met en place un lycée plus flou, moins lisible, où le suivi pédagogique devient mission impossible, ce qui mettra en difficulté les familles les plus éloignées du système scolaire. Concrètement, cette logique amène à une spécialisation précoce qui fonctionne comme un piège pour ceux qui disposent de moins de ressources ou de réseaux.

La communication, nerf de la guerre

Le ministre refuse avec constance toute critique, use et abuse d'arguments d'autorité ou de « bon sens » pour discréditer toutes les contestations. La « confiance » selon Blanquer ne se discute pas, elle s'exécute. C'est dans ce cadre que l'article 1 de la loi du même nom rappelle le devoir d'exemplarité du fonctionnaire, faisant du même coup basculer l'appréciation du devoir de réserve, actuellement du ressort judiciaire, au traitement disciplinaire.

“ Concentrer les moyens éducatifs sur les plus petites classes et organiser le tri à coup d'évaluations standardisées sont des choix politiques lourds de sens quand ils s'accompagnent du désengagement de l'Etat pour tout le reste. ”

“ Et comme si la structure ne suffisait pas à organiser la sélection, les nouvelles modalités de l'orientation reposent de plus en plus sur de l'implicite et des règles connues des seuls initiés. ”

Et d'ailleurs, faut-il discuter ce qui est « scientifiquement prouvé » comme aime répéter le ministre s'appuyant pour justifier ses injonctions, sur les sciences cognitives et le comité scientifique présidé par son ami Stanislas Dehaene, professeur en neurosciences au collège de France ? Dans la même veine, la loi remplace le CNESECO, organisme indépendant chargé de l'évaluation du système scolaire depuis 2013, par un « Conseil d'évaluation de l'École » nommé et dirigé par le ministre. Il serait placé, selon l'exposé des motifs de la loi, « au cœur du ministère ».

La conception très verticale, voire autoritaire, de la manière de gouverner irrigue aussi tout le projet éducatif que le ministre Blanquer entend mettre en place. Que dire d'un service national universel qui réduit le lien social à une injonction à faire société alors que, dans le même temps, le nouveau système éducatif fait exploser les solidarités et les liens du groupe classe au lycée ? Que penser de l'article de la loi qui impose dans chaque classe l'affichage des drapeaux français et européen ainsi que des paroles de la Marseillaise, comme si, de cette expérience quasi mystique devait naître l'amour de la nation et de l'Europe ? On se demande ce que peut devenir l'esprit critique si tout doit se soumettre aux règles du prêt à penser, y compris dans les enseignements.

Du point de vue gouvernemental, toute critique est une « infox », devenant du même coup invisible ou inaudible. Dans les médias, le ministre de l'Éducation nationale pousse le discours performatif à son maximum, balayant d'une phrase le réel et les doutes pour désamorcer toute forme de contradiction. On lui dit que les maths disparaissent des enseignements communs de la voie générale ? Il répond qu'au contraire, ils sont renforcés. On lui dit que le nouveau baccalauréat est une évaluation permanente sur deux ans avec plus de vingt épreuves au lieu d'une dizaine actuellement ? Non, répond-il, l'examen est simplifié. On lui dit que ses réformes vont creuser les inégalités, il répond qu'il a élaboré ce projet pour davantage de justice sociale. Circulez, il n'y a ni à voir ni à penser ! Comment est-il possible de croire à ce point dans le pouvoir du mensonge comme si, en paraphrasant Hannah Arendt, pour annuler une réalité, il suffisait qu'un nombre assez élevé de personnes soit persuadé de son inexistence ? Croire à ce point dans le pouvoir du mensonge n'est pas le signe d'un grand respect pour les institutions démocratiques. Qu'y a-t-il donc à cacher pour devoir mentir à ce point, tout le temps et à tout le monde, aux personnels de l'Éducation nationale comme aux élèves et à leurs parents ? Le gouvernement semble incapable d'assumer politiquement un projet éducatif en rupture avec le processus de démocratisation

scolaire à l'œuvre depuis le XIX^{ème} siècle. Renforcer les logiques de ségrégation sociale et de relégation scolaire pour convaincre la moitié des jeunes qu'ils n'ont pas leur place dans l'enseignement supérieur, ne serait en effet pas très conforme aux principes républicains que les actuels ministres ne cessent pourtant d'invoquer.

“ Autrement dit, laisser les élèves "libres " de choisir leurs disciplines, c'est en grande partie laisser des déterminismes sociaux et scolaires jouer librement sur les choix individuels. ”

Apprendre n'est pas ce qu'une certaine neuroscience cognitive nous raconte

Lucien Sève

page 1/3

“ Le cœur de cette mutation est l'objectivation rapidement cumulative de néofonctions psychiques dont la base n'est plus donnée au-dedans de l'organisme mais formée au-dehors dans le monde social. ”

(1) Stanislas Dehaene, *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Odile Jacob, septembre 2018. Cf. aussi Stanislas Dehaene, Yann Le Cun, Jacques Girardon, *La plus belle histoire de l'intelligence*, Robert Laffont, 2018.

(2) *Même des gestes apparemment simples de préhension sont des constructions sociales complexes, comme le montre par exemple Wilfried Lignier dans Prendre – Naissance d'une pratique sociale élémentaire*, Seuil, 2019.

(3) *Ce qui m'autorise à le dire à propos du dernier cité est que nous avons été collègues, et échangé plus d'une fois à ce propos, au Comité consultatif national d'éthique durant les six années où il en a été le président. J'ai discuté ses vues dans mon livre Penser avec Marx aujourd'hui, t. III, «La philosophie»?, La Dispute, 2014, notamment p. 395-402.*

Donc, l'école publique française n'a pas seulement la chance d'avoir pour ministre la plus médiatique des personnalités, elle a aussi pour penseur pédagogique en chef le plus titré des neuroscientifiques, premier disciple de Jean-Pierre Changeux qui fonda naguère la science française de l'homme neuronal – Stanislas Dehaene. Lequel a entrepris de nous apprendre ce que veut dire apprendre'. Et bien qu'il soit hardi de ramener à un bref article en noir le contenu érudit d'un gros ouvrage bourré d'imagerie cérébrale en couleurs, prenons le risque.

Disons qu'en somme la leçon générale qui s'en dégage est simple : le bébé de l'espèce Homo sapiens naît avec un cerveau où ont déjà été ins-

crites par l'évolution biologique non seulement bien des connaissances mais les fonctions psychiques humaines de base, le rôle de l'environnement, bien que considérable, n'étant cependant que de «raffiner ces compétences précoces» (p. 25) selon la logique de l'adaptation sélective théorisée par Changeux. Ainsi le bébé japonais n'a-t-il pas besoin d'apprendre à émettre les sons l ou r, il le fait de lui-même, mais comme la langue japonaise ne comporte pas ces phonèmes, l'aptitude à les prononcer sera inhibée chez l'adulte. Ce condensé ne dit pas tout – j'y reviendrai –, mais l'essentiel. Et l'essentiel, science pointue à l'appui, serait que, selon une claire formule de Jean-Pierre Changeux reprise par Stanislas Dehaene (p. 65), «apprendre c'est éliminer», tant on en sait d'avance. Nos fonctions psychiques viennent avant tout du dedans, inscrites en masse au départ dans notre cerveau par «des millions d'années» d'évolution biologique (p. 64, 98, 200), «préexistant à tout apprentissage» (p. 96), de sorte que «s'éduquer c'est recycler son cerveau» (p. 176) en fonction de ce que lui propose ou impose l'environnement. On devine que toute une pédagogie est déjà impliquée par là.

On est reconnaissant à l'auteur de mettre à notre portée son grand savoir – particulièrement sur les aptitudes remarquables des bébés humains. Mais pour être bref, venons-en d'emblée à ce qui laisse très perplexe. Que le bébé ait dès la naissance ne serait-ce que la base de fonctions pratiques aussi complexes que la maîtrise d'un monde d'objets techniques et de

rapports sociaux ou de capacités psychiques supérieures comme l'attention volontaire ou la pensée conceptuelle est parfaitement insoutenable². L'acquisition de ces maîtrises exige autrement plus qu'un simple apprentissage éliminatoire, nulle recherche de laboratoire n'est nécessaire pour l'établir, et on est assez stupéfait que Stanislas Dehaene soit muet à ce sujet. Mais il y a plus grave. Car ces fonctions supérieures sont notoirement des conquêtes humaines datant non pas de «millions d'années» mais des tout derniers millénaires. Nous expliquerait-on comment leurs bases neurales auraient néanmoins pu en ce laps de temps biologiquement infime s'inscrire dans le génome humain, qui plus est avec leur extrême variabilité selon les cultures ? Parlons crûment: il y a là une béance criante dans le discours scientifique qui nous est tenu. Cette objection majeure ne peut être ignorée de Stanislas Dehaene non plus que de Jean-Pierre Changeux³. Je constate qu'à ce jour il n'y a pas été répondu. Curieux savoir scientifique qui ignore tranquillement une aussi grave objection.

A cette remarque déjà sévère il faut en ajouter une autre de plus grande taille encore. Comme à peu près tous les neuroscientistes, Stanislas Dehaene ne connaît que deux concepts pour parler de l'homme aussi bien que de l'animal : espèce – nous sommes des Homo sapiens – et environnement – tout l'extracorporel en son énorme disparité est fourré sous cette seule et unique rubrique. Or l'utilisation rituelle de ce langage pour penser les faits humains trahit une incompréhension majeure de ce qui nous différencie en profondeur. Quelques millénaires d'histoire ont fait de cette espèce animale qu'est au départ l'humanité tout autre chose qu'une espèce animale : le genre humain. Mutation capitale d'ordre non pas

biologique mais historique, car l'immense développement des capacités humaines depuis le néolithique s'est fait à base biologique inchangée, ce qui invalide toute réduction explicative au génétique. Qu'est-ce donc qui a tout changé ? Marx le premier l'a entrevu : l'humanité seule produit à énorme échelle ses moyens de subsistance, et par là se produit elle-même en s'élevant très loin au-dessus de son animalité native. Le cœur de cette mutation est l'objectivation rapidement cumulative de néofonctions psychiques dont la base n'est plus donnée au-dedans de l'organisme mais formée au-dehors dans le monde social. Exemple-type : les langues, dont le siège n'est pas le cerveau mais le monde des locuteurs, leur existence étant d'évidence irréductible aux capacités neurogénétiques d'apprentissage linguistique, bien entendu nécessaires mais radicalement insuffisantes pour que le petit d'homme devienne loquace – les enfants ayant grandi hors du monde humain ne parlent pas⁴. Et avec les langues, les pratiques outillées, rapports sociaux, représentations symboliques, théories scientifiques, jugements de valeur... A l'animalité d'Homo sapiens est ainsi venue se superposer et se surimposer une immense deuxième humanité non plus organique-interne mais sociale-externe, souvent appelée d'un mot très insuffisant «la culture» et qui est en vérité le monde-de-l'humain. Confondre pareil monde avec le simple environnement d'une espèce animale constitue une faute de pensée anthropologique fabuleuse.

Qui a compris ce qui précède comprend aussi qu'apprendre, lorsqu'il s'agit de fonctions psychiques humaines supérieures, ne peut absolument pas s'expliquer comme se l'imagine la neuroscience cognitive de Stanislas Dehaene. Le passage historique du dedans organique au dehors social qui a produit les fonctions psychiques supérieures de l'humanité développée entraîne une cruciale novation homologue dans la formation de chaque individu : le monde-de-l'humain ne lui étant pas donné d'avance, il lui faut l'acquérir – apprendre, c'est infiniment plus qu'éliminer, c'est s'approprier. Exigence sans analogue animal : le petit d'homme doit s'hominiser, faute de quoi il restera un «enfant sauvage». Et comme cette hominisation ne consiste pas dans la simple acquisition empirique de connaissances sur «l'environnement» mais dans l'intériorisation hypercomplexe de néofonctions psychiques excentrées, l'intervention instruite de l'adulte est ici de décisive importance – on entrevoit l'ampleur des conséquences pédagogiques – et politiques – de la chose. C'est ce qu'expliquait le grand psychologue Lev Vygotski dans ce maître-livre qu'est *Pensée et langage*⁵ – mais on le cherchera en vain dans la bibliographie massivement américaine du livre de Dehaene. Dans ses chapitres 5 et 6, Vygotski démontre expérimentalement la différence qualitative entre les «concepts quotidiens» que l'enfant peut former spontanément – par exemple celui

de frère – et les concepts scientifiques – tel celui de causalité – qu'il ne peut apprendre à penser sans le guidage expérimenté de l'adulte. Cette cruciale inversion de sens dans l'acquisition des fonctions psychiques supérieures – non plus du dedans au dehors mais du dehors au-dedans – est ce qui échappe complètement à une vision neuroscientifique imperméable à ces différences capitales entre modes réels d'apprentissage cérébral, et qui fait beaucoup s'interroger sur la portée de ses acquis pour ce qui concerne le psychisme de l'être humain évolué⁶.

On commence à bien voir, je pense, l'ampleur du débat sous-jacent à cette brève lecture critique du livre de Stanislas Dehaene. Le drame de la neuroscience en sa version aujourd'hui écrasante est qu'elle se tient et se donne pour irrécusablement scientifique et matérialiste parce qu'elle récuse toute altérité métaphysique entre homme et animal comme entre pensée et cerveau – en quoi elle a entièrement raison – mais en restant aveugle aux différences abyssales qui se sont historiquement creusées avec le travail social humain et ses effets en gerbe – en quoi elle a entièrement tort⁷. Cette neuroscience ne perdrait vraiment pas son temps à essayer de saisir la vue profonde de Vygotski : dans l'humanité évoluée, ce n'est pas «le cerveau» qui pense, c'est l'être humain entier, cerveau, rapports sociaux et sens de ses actes pris inséparablement ensemble⁸. On mesure ici quelle faute fondamentale est de réduire l'activité cérébrale humaine à un pur processus machinique, en croyant faire de la «science dure», et donc tout ce qui est à reconsidérer dans la recherche à ce sujet, comme dans l'immense entreprise de l'intelligence artificielle. Et précisément, à lire avec attention Stanislas Dehaene, on voit que c'est ce qui pourrait bien venir irrésistiblement à l'ordre du jour. Car sous l'assurance du savant on perçoit ici ou là quelque perplexité. D'un côté il tranche – sommairement, n'hésitons pas à le dire – en faveur d'un innéisme incapable de répondre à des objections majeures, allant même jusqu'à flirter avec de vieilles sottises comme le «don des langues» (p. 110) ou la «bosse des maths» (p. 188). Mais d'un autre il ne se cache pas que «laissés à eux-mêmes» les enfants parviennent mal à «découvrir les règles» (p. 248) ou que les cataloguer «pas doués» obère leurs résultats (p. 281). Ce qui trouble plus encore est que l'apprentissage humain fasse beaucoup mieux et plus vite que le deep learning, l'apprentissage «profond» des réseaux de neurones artificiels, dont les adeptes ne voient pas à quoi peut bien tenir cette flagrante supériorité (p. 313). Ne serait-ce pas par hasard que manque une dimension cardinale aux algorithmes inspirés par leur façon hémiplegique de comprendre ce que veut dire apprendre?

Le litige ici abordé n'est qu'une petite part de l'immense contentieux idéologique sous-tendant aujourd'hui l'affrontement encore bien trop timide

(4) *C'est ce que ne parvient pas à comprendre une philosophie du langage étroitement innéiste se réclamant de Chomsky, aujourd'hui récusée par nombre de linguistes (cf. Jean-Jacques Lecercle, De l'interpellation – Sujet, langue, idéologie, Editions Amsterdam, 2019), Stanislas Dehaene semble l'ignorer.*

(5) *Lev Vygotski, Pensée et langage, La Dispute, 4e édition, 1997.*

(6) *Il ne manque pas de neuroscientifiques compétents pour soulever à propos de leur propre science de très importantes questions sur lesquelles Stanislas Dehaene est muet. Cf. par exemple Fabrice Guillaume, Guy Tiberghien, Jean-Yves Baudouin, Le cerveau n'est pas ce que vous pensez, Presses Universitaires de Grenoble, 2013. Cf aussi les remarquables articles de Catherine Vidal parus dans Carnets rouges.*

(7) *Que les chimpanzés sachent écorcer des branchettes pour en faire des attrape-termites prouve que l'outil est déjà en germe chez les vertébrés supérieurs. Mais on n'a jamais vu chez eux d'ateliers d'écorçage de branchettes vendant leur produit sur un marché. La formidable différence creusée par l'histoire humaine est là : le travail social, et avec lui les fonctions psychiques supérieures stockées non au fil de millions d'années dans le génome mais en peu de millénaires dans le monde social.*

(8) *Pour comprendre ce point capital, lire Lev Vygotski, Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures, La Dispute, 2014.*

“ A l'animalité d'Homo sapiens est ainsi venue se superposer et se surimposer une immense deuxième humanité non plus organique-interne mais sociale-externe, souvent appelée d'un mot très insuffisant «la culture» et qui est en vérité le monde-de-l'humain. Confondre pareil monde avec le simple environnement d'une espèce animale constitue une faute de pensée anthropologique fabuleuse. ”

d'un capitalisme en proie à la folie néolibérale par un peuple citoyen en quête urgente d'émancipation radicale. Qui dira le rôle détestable joué par cette multiforme idéologie qui naturalise, c'est-à-dire dés-humanise tout l'humain en innocentant ses maltraitements sociaux, depuis le dogme états-unien de l'individualisme méthodologique jusqu'à l'effacement de frontière entre les grands singes et nous en passant par l'innéisme à tous crins des fonctions psychiques supérieures, l'escamotage du rôle primordial de l'activité productive crédibilisant en sous-main des monstruosité comme le

«coût du travail», quand le travail est la source même de toute richesse sociale, comme d'ailleurs de tout profit. Une intense bataille d'idées réhumanisant l'humain en son essence est d'urgence à engager, stimuler, enfiévrer et au bout du compte remporter. Tâche énorme, vitale, faisable si on s'y met pour de bon – le présent débat en fait éminemment partie. La neuroscience cognitive est émancipatrice pour autant qu'elle produit de vrai savoir scientifique, mais à cautionner une anthropologie indéfendablement réductrice elle tourne à la grave mystification. Fût-ce peut-être chez certains sans le bien voir, elle concourt même à faire admettre une politique scolaire désastreuse. Si vraiment le bébé humain a d'avance en lui la base de toutes les fonctions psychiques, alors on peut juger mince le rôle de l'éducateur, jusqu'à n'être guère révolté de ce qu'à l'ère Blanquer-Dehaene les très méritoires enseignant.e.s de l'école publique soient mal traités, mal payés, voire mal protégés de comportements scandaleux. En matière scolaire comme en tant d'autres, l'actuel pouvoir persiste à ignorer à quel point sa politique va à l'encontre de l'aspiration générale. L'heure est largement venue de le lui apprendre.

La mécanique Blanquer : augmenter les probabilités du probable

Guy Dreux

page 1/3

Jean-Michel Blanquer n'a pas découvert les questions scolaires le jour de sa nomination au ministère de l'Éducation nationale. Chacun s'accorde à lui reconnaître une connaissance très solide de cette grande administration. Professeur de droit à l'université et à Science Po Lille, ancien recteur d'académie (de Guyane en 2004, de Créteil en 2007), Jean-Michel Blanquer a assez tôt fait de l'éducation le sujet privilégié de son engagement politique. Il a été membre du cabinet de Gilles de Robien (2006) et DEGESCO⁽¹⁾ de Luc Chatel (2009). Aussi, et peut-être surtout, il participe aux travaux de réflexion de l'Institut Montaigne⁽²⁾, et notamment il est, depuis sa fondation en 2010, membre du comité directeur de l'association Agir pour l'école, « satellite » de l'Institut Montaigne⁽³⁾ qui place « l'expérimentation » au cœur de ses analyses et prescriptions.

L'ouvrage *L'école de demain*, qu'il publie en 2016, est explicitement le résultat des analyses et réflexions élaborées par l'Institut Montaigne : « Au moment où la France est appelée à choisir un cap, la question scolaire est évidemment une clé essentielle de l'avenir. [...] Cela suppose aussi de définir une méthode d'action [...]. Innovation et expérimentation sont en effet les conditions de la recherche d'équilibre pour l'école.

C'est à cette tâche que nous nous sommes attelés dans le cadre de l'Institut Montaigne et avec le soutien d'un groupe d'acteurs et d'experts des questions éducatives animés par le souci commun de faire progresser l'école. »⁽⁴⁾

C'est donc un homme compétent, déterminé, mais surtout chargé d'une lettre de mission, qui le 17 mai 2017⁽⁵⁾ arrive rue de Grenelle et qui entend bien « piloter » l'Éducation nationale.

Jean-Michel Blanquer n'a jamais dissocié les réformes du lycée, celles du baccalauréat et celles du premier cycle universitaire. D'emblée il inscrit sa politique dans ce qu'il est convenu désormais d'appeler le Bac-3/Bac+3. Il s'agit alors d'organiser un continuum de six années qui présente une cohérence par le principe qui le régit.

En ce sens, il est essentiel de comprendre que le lycée encore conçu comme la poursuite du collège et la fin de l'enseignement secondaire n'existe plus. Le lycée d'enseignement général n'est plus le lieu où se termine une formation secondaire progressivement spécialisée par des filières (ES, L et S) sensées livrer une culture commune et cohérente. C'est bien plutôt le lieu, le moment où s'inaugure un parcours nouveau, propre à chaque élève, de spécialisation progressive. Pour Jean-Michel Blanquer le système éducatif doit désormais être conçu et organisé en deux moments séparés, deux périodes distinctes. Et ces deux périodes sont régies par deux principes différents.

Le premier moment de l'enseignement obligatoire court de la maternelle à la fin du collège et se conclut par le diplôme national du brevet. Il est régi par un principe d'obligation ; obligation pour l'État de mener tous les élèves au niveau d'un socle commun de compétences et de connaissances.

Au-delà, c'est-à-dire à partir du lycée et jusqu'à la licence (ou aux premiers diplômes de l'enseignement supérieur), le système est régi par un principe de sélection-orientation. L'enseignement doit y être de plus en plus « individualisé » pour permettre l'accès à des enseignements de plus en plus liés à des objectifs de formations professionnelles propres à chacun.

Pratiquement, à la place des filières de l'enseignement général (ES, L et S), la réforme Blanquer instaure un tronc commun pour toutes les classes de première et de terminale mais ajoute un choix d'options, de « spécialités » (trois pour la première, deux pour la terminale). Au-delà de la désillusion sur les possibilités réelles de choix de spécialités⁽⁶⁾, il s'avère que ce système poursuit un double objectif. Il s'agit d'amener chaque élève à travailler les domaines pour lesquels il est a priori le plus doué ou le moins défavorisé.

A l'évidence, tout le monde a compris rapidement

“ L'analyse statistique des dossiers scolaires d'origine pourra d'année en année permettre de définir précisément le « profil » des élèves susceptibles de réussir (ou d'échouer) dans les diverses formations. ”

(1) Directeur Général de l'Enseignement Scolaire

(2) Think tank libéral fondé en 2000 par Claude Bébéar ancien PDG-fondateur du groupe d'assurance AXA.

(4) Jean-Michel Blanquer, *L'école de demain Propositions pour une éducation nationale rénovée*, Odile Jacob, 2016, p.13.

(5) Il est alors directeur général de l'ESSEC.

(6) Alors que le ministre continuait à communiquer sur la liberté offerte aux lycéens de choisir trois spécialités parmi douze possibles, il est rapidement apparu que le choix réellement proposé par les lycées serait beaucoup plus restreint. D'une part parce qu'aucun établissement ne peut proposer les douze spécialités. D'autre part, parce que chaque établissement a dû composer des « menus » pré-définis pour rendre possible des emplois du temps et éliminer des enseignements qui ne seraient suivis que par un très faible nombre d'élèves.

“ La réforme du lycée, la réforme des modalités d'accès à l'université et Parcoursup constituent donc un mécano qui doit avoir pour effet d'augmenter les « chances » de réussite du plus grand nombre à la stricte condition – et c'est là l'essentiel - que chacun accepte d'être à sa place, selon son « rang » dès le début du lycée. ”

que cela revenait à exiger des lycéens d'avoir dès leur classe de seconde une idée assez précise de ce qu'ils entendent faire après le bac. Car tout le monde doit désormais composer avec ce système. C'est pourquoi tous les établissements d'enseignement supérieur doivent préciser ce que seront leurs exigences (ce que l'on nomme les « attendus ») ou leurs critères pour sélectionner les dossiers de candidature des lycéens⁷. Et fort de ces attendus, chaque lycéen peut élaborer des

stratégies de formation à long terme et associer les « spécialités » proposées au lycée aux exigences, aux « attendus » de l'enseignement supérieur.

Pour comprendre les effets probables de ce système, il faut comprendre ce que peuvent être les anticipations les plus logiques des différents acteurs, de part et d'autre du baccalauréat.

Il est assez évident que tous les établissements d'enseignement supérieur ont intérêt à « sélectionner » les candidats présentant les aptitudes les plus fortes à réussir dans leurs formations. L'analyse statistique des dossiers scolaires d'origine pourra d'année en année permettre de définir précisément le « profil » des élèves susceptibles de réussir (ou d'échouer) dans les diverses formations. C'est à partir de ces connaissances - plus ou moins évidentes, plus ou moins intuitives, mais toujours vérifiées par des corrélations statistiques simples - que chaque établissement pourra énoncer des « attendus » qui doivent attirer les élèves les plus capables a priori / éloigner les élèves les moins capables a priori.

Cette situation nouvelle est présentée par le ministre comme un progrès. Le progrès de l'information, de la clarification des exigences de chaque formation : ce système devrait ainsi rendre explicite ce qui était auparavant tacite. « La réussite repose d'abord sur l'envie du lycéen qui est à la base de tout » affirme le ministre. « Mais c'est la bonne information sur ce qui est « attendu » pour réussir dans la filière qui va lui permettre de concrétiser cette envie. L'intérêt de Parcoursup se situe précisément là. Les établissements d'enseignement supérieur objectivent ce qui était tacite jusqu'alors : les compétences nécessaires pour ne pas se trouver en échec un ou deux ans plus tard »⁸.

Le point important ici est de comprendre que l'information ainsi délivrée est une information sur les « chances » de chacun de réussir ou d'échouer en

s'orientant vers telle ou telle formation supérieure. La réforme du lycée, la réforme des modalités d'accès à l'université et Parcoursup constituent donc un mécano qui doit avoir pour effet d'augmenter les « chances » de réussite du plus grand nombre à la stricte condition – et c'est là l'essentiel - que chacun accepte d'être à sa place, selon son « rang » dès le début du lycée.

Cela devient assez évident lorsqu'on lit un des très probables inspirateurs de ces réformes. Selon Robert Gary-Bobo, économiste néolibéral ayant participé à la campagne électorale d'Emmanuel Macron, l'échec massif des bacheliers professionnels et technologiques à l'université pose un problème spécifique : celui de l'orientation dans des formations où ces bacheliers ont des chances très faibles de réussite. L'auteur plaide alors pour un système de « sélection-orientation » : « Une sélection à l'entrée de ces formations classiques [de l'université] permettrait de mettre en œuvre une autre logique, à condition de l'accompagner de mesures d'orientation vers des cursus adaptés. Il n'est pas question d'exclure des jeunes titulaires du bac qui désirent suivre des études supérieures, mais plutôt de leur permettre, via la sélection-orientation, de s'inscrire à des formations adaptées au lieu d'aller se perdre dans des études trop généralistes qui, la plupart du temps, ne sont qu'un pis-aller. Ne perdons pas de vue que des efforts spécifiques et un meilleur usage des fonds publics peuvent améliorer l'employabilité de ces jeunes. »

Il est évident que ces propositions ont trouvé à se réaliser dans la récente réforme de l'entrée à l'université voulue par Jean-Michel Blanquer¹⁰ : celle-ci prévoit bien une procédure qui permet aux universités de sélectionner leurs futurs étudiants en exigeant d'eux un certain niveau de compétences dans des matières ou des disciplines considérées comme prédictives de leur capacité à réussir dans la formation choisie. L'université ne peut pas refuser un candidat ; mais elle peut exiger qu'il suive une remise à niveau dans diverses disciplines jugées indispensables pour la suite de la formation. Le système « Parcoursup » est donc l'application exacte du principe de « sélection-orientation » proposé par Robert Gary-Bobo.⁹

Plus généralement, Robert Gary-Bobo juge nécessaire de mieux informer les étudiants sur les formations et diplômés de l'enseignement supérieur comme sur leurs débouchés sur le marché du travail. A partir d'une évaluation des établissements et des formations, il faudrait selon lui livrer des informations décisives pour les étudiants : « Cela requiert d'ériger l'économétrie des salaires et l'étude quantitative de l'insertion dans l'emploi des diplômés en principe universel. Il en résulterait une extraordinaire mise à jour du réel. »¹¹

(7) Rappelons le, désormais il n'y a plus de distinction entre le supérieur sélectif et l'université puisque précisément depuis la loi Vidal chaque discipline, chaque université peut sélectionner ses étudiants.

(8) Jean-Michel Blanquer, *Construisons ensemble l'école de la confiance*, Odile Jacob, 2018, p.87.

(9) Robert Gary-Bobo, *Performance sociale, financement et réformes de l'enseignement supérieur*, Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques, 2017, p.47.

(10) « A l'initiative de Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, et avec mon complet soutien, une nouvelle philosophie a été introduite : remettre de l'humain dans le processus d'orientation en accompagnant mieux les élèves dans la construction de leur parcours vers le supérieur. Pour ce faire, nous dépassons le clivage binaire entre sélection et non-sélection. », Jean-Michel Blanquer, *op. cit.*, p.86.

(11) Robert Gary-Bobo, *op. cit.*, p.49.

Cette économétrie des formations supérieures reposerait sur des données systématiquement recensées concernant l'emploi, les salaires, et toutes données indiquant les niveaux de revenus des diplômés selon les établissements et les formations suivies. Le bénéfice d'une telle économétrie serait double selon Gary-Bobo : d'une part, chacun pourrait élaborer ses choix d'orientation à l'aide d'un « tableau très complet et très fiable de l'emploi et des gains des anciens étudiants, par établissement et par discipline » ; d'autre part, la publication de ces données renforcerait la concurrence entre les établissements qui seraient ainsi encouragés à « améliorer la qualité de leur travail, à aller dans le sens d'une meilleure réponse à la demande sociale. »¹²

On obtient finalement un système (dit bac-3/bac+3) conçu comme un vaste mécanisme autorégulateur répondant ultimement à des signaux envoyés par le marché de travail.

Selon les évolutions des offres d'emplois et des niveaux de rémunération, chaque établissement d'enseignement supérieur est incité à adapter son offre de formation, toujours plus professionnalisante. Par conséquent chaque établissement peut régulièrement actualiser ses exigences, ses « attendus », auprès des lycéens qui, ainsi informés, arbitreront leurs choix de spécialités. Spécialités qui pourraient apparaître ou disparaître, se transformer, toujours pour mieux « répondre à la demande sociale », pour reprendre les mots de Robert Gary-Bobo. Idéalement ce système est susceptible de s'autoréguler en liant de manière toujours plus informée chaque formation, chaque enseignement à un devenir professionnel possible et à un montant de revenus prévisible.

Toutefois, il est aussi aisé de comprendre que cette vertu se paiera d'un redoublement des inégalités sociales.

En toute logique, ce système de « sélection-orientation » sera de mieux en mieux compris par tous les acteurs au fur et à mesure que les indicateurs les plus prédictifs de réussite se manifestent. Or ce mécanisme de « sélection-orientation » ne pourra que vérifier la force des déterminismes sociaux largement explicités et étudiés par la sociologie bourdieusienne – honnie par le ministère Blanquer - qui ne manqueront pas de peser sur les « choix » des élèves. Et en incitant chaque lycéen à choisir ses spécialités en fonction des probabilités de réussite calculées sur la génération précédente, ce mécanisme redoublera les inégalités sociales en augmentant les probabilités du probable. Ce sera là l'autre manière pour « l'école de demain » de produire de la reproduction sociale.

“ Et en incitant chaque lycéen à choisir ses spécialités en fonction des probabilités de réussite calculées sur la génération précédente, ce mécanisme redoublera les inégalités sociales en augmentant les probabilités du probable. ”

Blanquer ou le consensus obligatoire

Patrick Singéry

page 1/3

"Le propre du mythe est de transformer l'Histoire en Nature... En passant de l'Histoire à la Nature, il abolit la complexité des actes humains, leur donne la simplicité des essences : les choses ont alors l'air de signifier toutes seules." Roland Barthes¹

"Toute tentative pour instituer une nouvelle division doit compter avec la résistance de ceux qui, occupant la position dominante dans l'espace ainsi divisé, ont intérêt à la perpétuation d'un rapport doxique au monde social qui porte à accepter comme naturelles les divisions établies ou à les nier symboliquement par l'affirmation d'une unité (nationale, familiale, etc...) plus haute. Autrement dit, les dominants ont partie liée avec le consensus, accord fondamental sur le sens du monde social (ainsi converti en monde naturel, doxique) qui trouve son fondement dans l'accord sur les principes de division.

Les dominants, ne trouvant rien à redire au monde social tel qu'il est, s'efforcent d'imposer universellement, par un

discours tout empreint de la simplicité et de la transparence du bon sens, le sentiment d'évidence et de nécessité que ce monde leur impose ; ils travaillent à annuler la politique dans un discours politique dépolitisé, produit d'un travail de neutralisation ou, mieux, de dénégation, qui vise à restaurer l'état d'innocence originaire de la doxa et qui, étant orienté vers la naturalisation de l'ordre social, emprunte toujours le langage de la nature

Cette nostalgie de la protodoxa s'exprime en toute naïveté dans le culte de tous les conservatismes pour le «bon peuple», dont les euphémismes du discours orthodoxe («les gens simples», les «classes modestes», etc.) désignent bien la propriété essentielle, la soumission à l'ordre établi". Pierre Bourdieu²

"Cette maison (l'Education Nationale) est un peuple de colibris..." J.M. Blanquer³

J.M. Blanquer écrit et s'exprime beaucoup. Il ne s'agit pas ici seulement de l'habituel exercice de communication auquel s'adonne tout ministre, mais d'une véritable mise en récit cohérent de son action politique. Ce récit est en lui-même une arme politique redoutable pour un ministre qui ne néglige aucun support lui permettant de le diffuser :

- Trois livres en quatre ans (avant et après sa nomination au M.E.N.),
- innombrables entretiens dans la presse,
- notes et programmes divers ("République, Excellences, Bienveillance, pour l'école de la confiance", notes de rentrée...),
- interventions au Parlement ("loi pour une école de la confiance"...),
- interventions vidéo lors de colloques (dont, entre autres, ceux organisés par "Sens Commun" ou l'Association des anciens élèves de l'école militaire de Saint-Cyr),
- réseaux sociaux (son compte twitter)...

"Gouvernance et bienveillance", deux mamelles du capitalisme mondialisé

Il est d'abord peut-être utile de rappeler très succinctement quelques éléments de l'histoire dans laquelle J.-M. Blanquer élabore ce récit. Avec l'effondrement du "système soviétique" et la "fin de l'histoire" proclamée dans la foulée, les dirigeants et penseurs du capitalisme ont élaboré et mis en oeuvre les conditions d'une nouvelle phase de la guerre économique et idéologique qu'ils entendaient continuer pour libérer l'accumulation du capital de toute contrainte empêchant de faire du monde un vaste marché. Au gouvernement des personnes, processus historique éminemment politique, social et conflictuel, s'est substitué un gouvernement des choses, affaire purement technique et pragmatique, reposant sur une "éthique" bienveillante et consensuelle. A ainsi été mis en pratique le concept de "gouvernance", qui, dans le champ politique, se traduit par la mise en place de gouvernements d'experts se voulant hors des

" Au gouvernement des personnes, processus historique éminemment politique, social et conflictuel, s'est substitué un gouvernement des choses, affaire purement technique et pragmatique, reposant sur une "éthique" bienveillante et consensuelle. "

(1) Roland Barthes, *Mythologies*

(2) Pierre Bourdieu, *Décrire et prescrire, Actes de la recherche en sciences sociales*, n°38, mai 1981

(3) J.M. Blanquer, *Message aux personnels de l'Education Nationale*, 2 septembre 2019

"querelles partisans et dépassées". Gouvernements d'experts soi-disant issus d'une "société civile" réduite à ses prétendues élites et travaillant pour un supposé "bien commun".

Sont alors déclarés hors d'usage et assimilés à de vieilles lunes des concepts tels que celui de lutte des classes. Ils sont avantageusement remplacés par des concepts et mots qui, pour n'être pas nouveaux, sont re-définis dans des programmes (notamment éducatifs) et textes élaborés et sans cesse ré-actualisés par des institutions libérales telles que l'OCDE, la Banque Mondiale, le FMI ou encore par l'Union Européenne et divers think tanks patronaux :

"Bienveillance, confiance, compétences, excellences, pragmatisme, acteurs, autonomie, évaluation..." sont quelques uns de ces concepts du capitalisme libéral que J.M. Blanquer, après ses prédécesseurs, reprend à son compte et auxquels il donne force et cohérence en les inscrivant dans un récit visant à interdire toute possibilité de contester la politique scolaire qu'il met en place. A cet effet, il utilise également quelques mots-clés sensés faire consensus car ressortissant de ce qui serait un patrimoine historique et éthique commun.

Blanquer, Jaurès, la République et la confiance

L'utilisation qu'il fait du terme "République" est à cet égard éclairante. C'est sa référence première et centrale dans nombre de textes et discours, celle autour de laquelle s'articulent sa vision et son action politiques. Mais de quelle République s'agit-il ?

"L'école est au coeur de la République qui nous unit et nous rassemble : c'est notre Bien commun... L'école de la République est née des Lumières... Nous nous perdons si nous ne cultivons pas ce qui a fait le génie français"⁴.

La République de J.M. Blanquer ne se discute pas. Il lui suffit de l'évoquer pour qu'elle soit, puisqu'elle "unit et rassemble" Elle incarne un "génie français", belle plante qu'il convient d'arroser régulièrement. Ainsi dés-historicisée, naturalisée et essentialisée, elle ne peut être questionnée et quiconque "voudrait nous faire douter des vertus républicaines" se rendrait complice de "ces forces obscurantistes anti-républicaines en tant qu'elles combattent l'esprit des Lumières".

Hors de cette conception fossilisée de la République, point de salut. Se met ainsi en place une composante essentielle de la rhétorique blanquerienne : le consensus comme argument d'autorité. Un consensus qui se fait parfois au prix de quelques arrangements avec l'histoire : " A la question «Qu'est-ce que

la République ?», Jean Jaurès répondait : « C'est un grand acte de confiance. ». Il exprimait ainsi une vision de la société que l'école transmet à tous les enfants". J.M. Blanquer se réclame de Jaurès et lui attribue ce propos qui, selon lui, aurait été prononcé lors du discours du Pré Saint-Gervais, le 25 mai 1913. Or, Jaurès n'a pas prononcé ces mots. La seule trace disponible de son discours est un compte-rendu qu'en fait... l'Humanité, dans son numéro du 26 mai 1913. C'est un hommage aux morts de la Commune de Paris. Jaurès, se tenant à un drapeau rouge, utilise bien le mot "confiance", mais pour dire ceci : " C'est avec confiance que nous reprendrons la bataille demain (contre la loi militaire des trois ans)... mais je veux encore une fois, en votre nom, envoyer notre commun hommage aux morts immortels de la Commune". Une vision de la société que l'école de Blanquer ne transmet pas à tous les enfants.

N'hésitant pas à user de contre-vérités, J.M. Blanquer accapare ainsi des éléments qu'il emprunte à un autre corpus idéologique que le sien et les détourne à son profit politique.

La confiance comme arme de dépolitisation massive

Ainsi couvert sur sa gauche, il peut alors développer sa conception de la confiance : Elle "est la clé du bon fonctionnement d'une société ; elle est aussi la clé du bon fonctionnement de l'école". L'utilisation intensive du terme contribue, dans la logique de la "gouvernance", à la confusion entre ce qui relève de la sphère privée et de la sphère publique. De quelle confiance parle-t-on ? En soi ? En l'autre ? En l'institution ? En la République... ? Elle interdit toute hiérarchisation des responsabilités, tous étant appelés à faire confiance à tout : "aux acteurs de l'école, aux professeurs et à tous les personnels, aux partenaires de l'école, aux acteurs de terrain, aux parents, aux valeurs de la République..."

Qui oserait ne pas être acteur de cet enthousiasmant projet, au nom d'une méfiance qui l'exclurait de cette si bienveillante communauté ?

La confiance, telle qu'assénée par J.M. Blanquer, en ce qu'elle impose là encore le consensus comme argument d'autorité, interdit toute critique de l'ordre social et scolaire existant en le dépolitisant.

Blanquer, qui ne se prive pas de faire de la politique,

" Ainsi dés-historicisée, naturalisée et essentialisée, elle [la république] ne peut être questionnée et quiconque " voudrait nous faire douter des vertus républicaines" se rendrait complice de "ces forces obscurantistes anti-républicaines en tant qu'elles combattent l'esprit des Lumières". "

(4) Sauf exceptions indiquées, toutes les citations sont extraites de "Pour l'école de la confiance", dossier de presse 29/08/2017 education.gouv.fr et "Construisons ensemble l'école de la confiance" éd. Odile Jacob, 2018

précise sa pensée dans un entretien accordé le 18 mars 2017 à "S.O.S Education" :

"Il faut passer par une dépolitisation, dépasser le clivage gauche-droite, puis par une repolitisation pour faire comprendre que l'Education est le sujet le plus important... L'évaluation est un des mots-clés avec la confiance et l'évolution du système grâce aux sciences cognitives." Un recours aux sciences cognitives -"la science démontre que..."- qui rejoint le "Jaurès a dit" dans l'utilisation de l'argument d'autorité.

Cachez ce pauvre que je ne saurais voir : Euphémiser le social

" Le récit "blanquérien" est ainsi globalisant, totalisant, au sens où il vise à produire un effet de cadrage qui empêche toute critique interne, toute remise en question de la politique de tri scolaire qu'il met en place. "

Parce qu'il ne peut effacer complètement la réalité d'un ordre social et scolaire qu'il contribue à perpétuer par sa politique, J.-M. Blanquer utilise une autre arme rhétorique : l'euphémisation des manifestations trop visibles de cette réalité."Enfants fragiles, milieux défavorisés, populations socialement en difficulté, collégiens d'origine modeste, opportunités qui

n'existent pas toujours dans les familles, territoires qui se sentent marginalisés, France périphérique"... Autant de qualificatifs qui, en tentant de masquer les effets de l'exploitation capitaliste, fleurent bon un mépris de classe condescendant et bienveillant qui, peut-être, s'ignore.

Condescendance et bienveillance dont témoigne ce compte-rendu d'une visite de classe qu'il fait dans une "belle école maternelle du 19ème" en compagnie du Président de la République. L'enseignante faisant découvrir les syllabes du mot "lapin", J.M. Blanquer écrit ceci : "Nous nous regardons avec le Président, nous sourions. Derrière ce moment de joie simple, nous savons qu'il y a ce qui construit la République au quotidien".

La République anémiée de J.M. Blanquer : fruit de l'humble besogne des simples gens, sous l'oeil attendri et ému de ceux qui savent.

Des registres différents, un même discours autoritaire

Ces quelques exemples de la manière dont J.M. Blanquer construit le récit de sa politique, le soin qu'il prend à en assurer la diffusion massive et répétée,

montrent l'importance politique qu'il lui confère. Il recourt à des procédés rhétoriques tels que l'utilisation du consensus et du bon sens, la référence à une science qu'il instrumentalise, l'introduction de catégories floues telles que la confiance et la bienveillance, pour en faire des arguments d'autorité. Le récit "blanquérien" est ainsi globalisant, totalisant, au sens où il vise à produire un effet de cadrage qui en empêche toute critique interne, toute remise en question de la politique de tri scolaire qu'il met en place. En ce sens, le récit de J.-M. Blanquer est un discours autoritaire.

Il arrive au "Ministre des professeurs" de sortir de sa posture consensuelle et bienveillante. Lorsque des mouvements sociaux, des actions radicales, fussent-elles minoritaires, bousculent le cadre policé de son récit, le ministre change de registre. Des grévistes deviennent alors ceux qui "prennent en otage le système" (registre policier), des mécontents qui "ne sont pas sérieux et trouvent qu'il y a un petit pli à la robe de la mariée" (le mépris, toujours), sont atteints d' "une fièvre pas normale" (registre du pathologique) ou ont "une approche complotiste"⁵ ... Ces registres sont complémentaires de sa rhétorique du consensus : ils visent eux aussi à disqualifier toute opposition à sa politique et donc toute lutte politique.

Quelque soit son registre, le discours de J.M. Blanquer s'inscrit dans une doxa du capitalisme néo-libéral qui vise, en dé-politisant, dé-socialisant la question de l'éducation, à essentialiser et naturaliser la question des rapports sociaux afin de les rendre invisibles, confinés dans un hors-champ politique.

Dé-construire le récit de J.-M. Blanquer et plus généralement le discours dominant sur l'Education est donc plus que jamais nécessaire à la lutte contre sa politique.

Nécessaire mais non suffisant puisqu'il est tout aussi essentiel de construire un récit alternatif.

(5) Entretien à la matinale de France-Inter du 17/06/2019

Asservir l'enseignement professionnel aux besoins de l'économie

Eric Nicollet

page 1/2

La transformation de la voie professionnelle scolaire et la loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » réformant l'apprentissage, sont deux réformes simultanées et complémentaires au service d'une même logique : le transfert aux entreprises du pilotage de la formation professionnelle.

La loi du 5/09/2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », introduit deux changements majeurs. Tout d'abord, en plaçant l'apprentissage au centre de toutes les stratégies de développement des formations, la définition des politiques de formation professionnelle passe du ministère de l'éducation nationale à celui du travail. Des pans entiers du code de l'éducation ont été abrogés par cette loi, qui supprime même le service d'inspection de l'apprentissage avec toutes les prérogatives qu'il pouvait avoir en termes de contrôle des conditions de travail et de formation des apprentis. Il est remplacé par une simple mission de contrôle pédagogique. Les inspecteurs de l'éducation nationale qui étaient jusqu'alors commissionnés par le préfet après avoir prêté serment devant un juge, perdent ainsi l'autorité qu'ils pouvaient exercer sur les CFA et sur les entreprises qui accueillent des apprentis.

Par ailleurs, le pilotage de l'apprentissage et de la carte des formations qui en découle passe des régions, c'est-à-dire d'une assemblée élue qui a une vision plurielle en matière de développement économique de son territoire, aux branches professionnelles dont le seul objectif est de satisfaire à leurs besoins de main d'œuvre immédiats.

La durée minimale de la formation en centre passe de 400 à 150 heures ! De plus, cette formation peut être suivie intégralement à distance, ou en formation en situation de travail. Dans ce dernier cas, un employeur peut dire qu'il forme lui-même son apprenti à des compétences habituellement travaillées en centre de formation, et le conserver ainsi à cent pour cent à son service. Les contrats peuvent être signés au fil de l'eau et pour une durée qui peut être réduite à six mois. Les modalités de rupture de contrat sont également simplifiées et le passage par le tribunal prud'homal n'est plus obligatoire. Une véritable aubaine pour les

secteurs dont l'activité est saisonnière...

Tout organisme de formation peut donc maintenant ouvrir une formation par apprentissage et en solliciter le financement par un OPCO (organisme financeur regroupant les branches professionnelles) sans avis préalable régional ou académique. C'est une véritable libéralisation des ouvertures de formation qui ne seront désormais plus soumises à aucun contrôle de l'État. Les grands groupes l'ont bien compris, et il n'aura fallu que quelques semaines à Schneider, Michelin, Nicollin, et bien d'autres, pour ouvrir leurs CFA « maison ». Le site du ministère du travail propose même un kit clé en main destiné aux entreprises : « ouvrir votre propre CFA » !

Les circuits financiers sont également modifiés et la contribution des entreprises maintenant collectée par l'URSAFF sera redistribuée par « France-compétences », une agence de droit privé créée pour l'occasion. France compétences devient donc l'unique instance de gouvernance nationale de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Elle occupe un rôle clé dans l'offre de formation en lien avec les branches. C'est elle qui administre désormais le répertoire national des certifications professionnelles après la disparition de la CNCP, instance interministérielle interprofessionnelle et interinstitutionnelle qui avait été créée par la loi de modernisation sociale de 2002. Les premières commissions se sont réunies, avec un taux de rejet des demandes à 85% ! Une catastrophe pour de nombreux organismes indépendants qui proposent souvent une offre de formation au plus près des besoins des territoires.

Du point de vue du financement, la nouvelle répartition de la taxe d'apprentissage fait passer de 23% à 13% la part attribuée aux collèges (proposant des SEGPA ou 3ème prépa métiers), aux lycées professionnels et technologiques et aux universités. En masse, c'est une diminution considérable de la contribution des entreprises à la modernisation de l'appareil public

“ C'est une véritable libéralisation des ouvertures de formation qui ne seront désormais plus soumises à aucun contrôle de l'État. ”

de formation professionnelle initiale. En donnant la possibilité aux entreprises de verser des « dépenses libératoires » aux centres de formation de leur choix, c'est à une véritable concurrence et une course au contrat auxquelles vont se livrer les établissements, avec toutes les conséquences que l'on peut imaginer en termes d'inégalités territoriales.

et aux évolutions de leurs métiers. L'ambition de former des citoyens dotés d'une base socioculturelle suffisante pour faire des choix éclairés tout au long de leur vie. L'ambition d'élever les niveaux de qualification au plus haut, d'élèves issus très majoritairement de milieux défavorisés et aux parcours scolaires souvent chaotiques.

“ Toutes ces mesures sont l'avènement de vieilles revendications des entreprises, fondées sur une vision purement utilitariste de la formation, et sur une logique d'adéquation supposée entre formation et emploi. ”

Toutes ces mesures sont l'avènement de vieilles revendications des entreprises, fondées sur une vision purement utilitariste de la formation, et sur une logique d'adéquation supposée entre formation et emploi. Or on le sait, moins d'un salarié sur trois travaille aujourd'hui dans un domaine d'activité en relation directe avec la formation qu'il a suivie.

La transformation de la voie professionnelle scolaire voulue par Jean-Michel Blanquer accompagne ce mouvement :

En réduisant les heures des enseignements généraux (et en vidant les programmes de lettres notamment d'une grande partie de leur substance), elle répond à la première revendication des entreprises : A quoi bon former en français, en histoire, ou encore en langues étrangères lorsque tout ce qui les intéresse est la maîtrise d'un geste professionnel ?

En introduisant progressivement les blocs de compétences pour pouvoir répondre à l'exigence de mixité de publics, la voie professionnelle scolaire abandonne également l'idée d'une formation globale, progressive, basée sur l'idée du cycle comme à tous les autres niveaux de notre appareil de formation, pour morceler et concentrer les contenus sur des périodes précises. Ainsi, on peut entrer à tout moment en formation pour y prendre « ce dont on a besoin », mais aussi en sortir à tout moment, avec juste ce qui est nécessaire pour occuper un emploi. C'est la satisfaction de la deuxième revendication, faire correspondre au plus près la formation avec le besoin de main d'œuvre. Oui mais après ? Que se passera-t-il quand les besoins de l'entreprise vont changer ? Comment un jeune qui aura suivi une formation dénuée des outils méthodologiques pourra-t-il rebondir, compléter sa formation, se réorienter ?

On le voit bien, ces choix politiques sont clairement asservis aux souhaits des entreprises. Ils sont le signe de l'abandon d'une triple ambition portée depuis de nombreuses années par le lycée professionnel. L'ambition de former des professionnels aux compétences larges, capables de s'adapter à des situations nouvelles

Des moyens pour l'école ?

Quand la question de l'agir enseignant est au cœur de la guerre scolaire

Adrien Martinez

page 1/2

Il arrive qu'une idée, une revendication soient portées par différents groupes sociaux, il arrive même que cette idée, cette revendication soient portées par des groupes sociaux aux intérêts divergents, la chose n'est pas fréquente, mais cela arrive, il y a une multitude d'explications à cela, contentons-nous de deux, la première est que cette idée, cette revendication sont devenues hégémoniques, elles s'imposent à toutes et tous, de façon transitoire, de façon pérenne, c'est selon, la deuxième est que cette idée, cette revendication ne se situent pas à l'endroit exact du conflit entre ces groupes sociaux aux intérêts divergents, elles en sont éloignées, ou elles s'en sont éloignées, mais elles occupent les débats, et on ne comprend pas bien ce qui se passe, pourquoi les gens ont l'air d'accord à ce point sans avoir l'air d'accord du tout, et en occupant ces débats qu'on ne comprend pas bien, elles masquent les véritables contradictions où l'on peut vraiment penser et agir.

Avec le dédoublement des classes de CP et CE1 en éducation prioritaire, « un levier pour la réussite de tous les élèves »¹, JM Blanquer a fait sienne la revendication d'une diminution du nombre d'élèves par classe, portée pendant longtemps et encore aujourd'hui par le syndicalisme². Point n'est besoin de démontrer que le syndicalisme et le gouvernement sont les représentants de groupes sociaux aux intérêts divergents. L'idée de baisser la taille des classes serait-elle devenue hégémonique ? Cette éventualité s'agence mal avec le reste de la politique de JM Blanquer, auquel se sont opposés enseignant-es et parents ce printemps. Non. Considérons plutôt que la revendication d'une baisse du nombre d'élèves par classe a été déplacée du lieu du conflit sur la question scolaire, et que de ce fait elle en masque les véritables enjeux. Car oui il y a toujours conflit, oui il y a bien une guerre, par certains aspects elle est nouvelle³, par bien d'autres elle n'a jamais cessé d'exister, guerre menée pour les enfants des classes populaires, guerre menée contre eux, toujours est-il qu'il faut aller voir à quel endroit elle se mène aujourd'hui, sans oublier d'identifier par où elle est passée, quand bien cela serait dans les étoiles⁴.

Un effet positif de la réduction des effectifs des élèves en classe...

La plus connue des recherches américaines sur la réduction de la taille des classes est l'étude STAR⁵, sur laquelle s'appuie d'ailleurs JM Blanquer.

Suivant pendant 4 ans des élèves de primaire répartis en trois types de classes (petites classes (13 à 17), classes normales (22 à 25) avec ou sans aide-enseignant-e), l'étude fait état d'un effet positif et pérenne d'une réduction des effectifs, particulièrement significatif pour les élèves des minorités ou de familles défavorisées. Les dernières analyses ont aussi démontré que le bénéfice de quatre années en petites classes était au moins quatre fois celui d'une année⁶.

Thomas Piketty et Matthieu Valdenaire arrivent aux mêmes conclusions, avançant que « la diminution de cinq élèves des tailles de classe de ZEP » conduirait « à une réduction des inégalités de 37 % au primaire »⁷.

... toute chose étant égale par ailleurs

Forte de l'expérience STAR, la Californie s'est lancée dans une politique de réduction des effectifs d'élèves par classe. Ce fut un échec. Sa mise en œuvre brutale a créé un déficit de personnel et une mobilité d'une partie des enseignant-es expérimenté-es vers les écoles les plus favorisées, induisant une concentration d'enseignant-es inexpérimenté-es nouvellement recruté-es dans les écoles les plus « difficiles ». Ainsi l'effet positif attendu s'est vu annulé par une moindre « qualité professionnelle » des enseignant-es.

En France, en 2003, une expérimentation de CP à effectifs réduits (8 à 12 élèves) a été menée. Si une première analyse de la DEPP évoque un effet non pérenne, une réévaluation récente montre la permanence de l'effet en CE1, quand on compare à niveau d'expérience professionnelle égale⁸. Ceci tend à montrer que l'effet positif de la réduction de la taille des classes peut se trouver contrebalancé si on atteint à l'expertise professionnelle des enseignant-es. Constat corroboré par une étude montrant que l'écart moyen

(1) Blanquer JM – Circulaire de rentrée 2019 : Les priorités pour l'école primaire (avril 2019)

(2) SNUipp-FSU – dossier de presse de rentrée – www.snuipp.fr – (septembre 2019)

(3) Champy P. – Vers une nouvelle guerre scolaire (août 2019)

(4) Lucas G. – *L'Empire contre-attaque (1980) ou Le retour du Jedi (1983), selon où l'on se situe*

(5) Word E. et al., *Student/Teacher Achievement Ratio (STAR) : Tennessee's K-3 Class Size Study, Final Summary Report 1985-1990*, Nashville, Tennessee Department of Education – (1990)

(6) Hirtt N. – *La preuve par STAR* – www.skolo.org – (2001)

(7) Piketty T. et Valdenaire M. – *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995* – *Les Dossiers – Enseignement scolaire*, n° 173 (2006)

(8) Bressoux P, Lima L. – *La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France* – *Raisons éducatives* (2011),

“ La baisse du nombre d'élèves est donc bien efficace, mais seulement toute chose étant égale par ailleurs. Si elle s'accompagne d'une réduction de l'expertise professionnelle, de contraintes fortes sur l'agir enseignant, le compte n'y est plus. ”

d'efficacité entre enseignant-es est 2,5 fois plus fort que l'effet d'une réduction de la taille de la classe de 27 à 17 élèves⁹.

La baisse du nombre d'élèves est donc bien efficace, mais seulement toute chose étant égale par ailleurs. Si elle s'accompagne d'une réduction de l'expertise professionnelle, de contraintes fortes sur l'agir enseignant, le compte n'y est

plus. Ou c'est une autre histoire.

La guerre change de théâtre – la question de l'agir enseignant

Il nous faut ici dévoiler que le dédoublement des classes de CP et CE1 ne s'est pas fait toute chose étant égale par ailleurs. Ainsi le ministère énonce-t-il que « Réduire les effectifs des classes n'est pas le seul critère de réussite du dispositif. [...] Ce nouveau contexte d'enseignement doit, plus encore qu'ailleurs, permettre de personnaliser les apprentissages. Tous les professeurs concernés recevront une formation spécifique à ce nouveau contexte d'enseignement. Les inspecteurs de l'éducation nationale en charge des circonscriptions Rep et Rep+ doivent jouer un rôle moteur. Le ministère va mettre en place les outils permettant le partage des bonnes pratiques... » Le tout au service de l'objectif de « 100 % d'élèves qui maîtrisent les savoirs fondamentaux », cantonnés au lire, écrire, compter et respecter autrui¹⁰.

JM Blanquer a multiplié le prescrit : ajustements des programmes, guide orange sur l'enseignement de la lecture au CP, évaluations nationales standardisées articulées à une imposition des dispositifs de remédiation, directives sur les APC, les animations pédagogiques. Il a installé des groupes d'experts chargés de l'élaboration de bonnes pratiques que les enseignant-es doivent appliquer, largement inspirées par des tenants d'une neuropédagogie connivents avec ses orientations politiques, et dont l'efficacité est loin d'être démontrée et les risques patents¹¹. Il utilise l'appareil hiérarchique comme relais de ce contrôle de l'agir enseignant. Tout ceci manifeste la volonté de prolétarianiser le métier, de le tayloriser, comme ont pu le vivre d'autres professions intellectuelles, selon une logique similaire à celle qui a transformé les métiers manuels par le passé¹².

Et si les prescriptions concernent l'ensemble du système éducatif, elles sont particulièrement fortes dans les CP et CE1 dédoublés. Là où les moyens ont été mis.

Ce n'est pas la première fois que la question de la mise sous tutelle de l'agir enseignant est posée. De 2005 à 2012, F. Fillon, G. de Robien, et X. Darcos, ont voulu transformer le métier enseignant et réduire son pouvoir d'agir. L'imposition du socle de compétences, du LPC, des évaluations nationales standardisées, des programmes de 2008, de l'aide personnalisée a été articulée avec une fragilisation du métier par une rupture décidée avec l'habitus professionnel et la recherche (diminution des volumes de formation, attaques sur la recherche, baisse des dotations aux mouvements pédagogiques, diminution du nombre de postes constituant des réservoirs de savoirs professionnels (dont les rased)...)¹³.

Mais si à cette période les tenants du néo-libéralisme scolaire ont considéré qu'ils pouvaient à la fois réassigner l'agir enseignant et supprimer massivement des postes, aujourd'hui, il leur faut utiliser des moyens importants (dont témoigne l'évolution du nombre d'enseignant-es pour 100 élèves¹⁴) pour imposer une transformation d'un métier largement fragilisé.

S'il fallait tenter ici un premier résumé du propos de cet article, on pourrait dire que derrière la revendication d'une diminution du nombre d'élèves par classe, il y a renforcement de l'agir enseignant quand elle est portée par le syndicalisme, et mise sous tutelle de ce même agir quand elle est le fait du ministère.

Agir enseignant, enfants des classes populaires... la guerre se situe entre plusieurs devenir de notre système scolaire

Que s'est-il passé avec ces dédoublements en CP en REP ? L'amélioration des performances scolaires se situe à 8 % d'un écart-type en français et 13 % en maths¹⁵, soit près de trois fois moins que ce que l'on aurait pu espérer d'après une étude récente¹⁶. Et les effets réels à long terme ne sont pas encore connus. Le poids du prescrit par le ministère sur les pratiques enseignantes de CP a-t-il entravé l'effet de la baisse des effectifs ?

On peut le penser, tant JM Blanquer s'entête à bégayer les politiques les plus libérales menées depuis 20 ans qui ont conduit à faire de la France la championne des inégalités : selon PISA, depuis 2000, l'écart de performance entre élèves des classes populaires et de milieux favorisés a augmenté quand il a diminué pour la moyenne des pays de l'OCDE¹⁷.

Les déterminants de la politique éducative de JM Blanquer, qu'il assume clairement¹⁸ sont l'individualisation des parcours et des apprentissages, le resserrement des apprentissages sur les savoirs dits fondamentaux, et la mise sous tutelle de l'agir enseignant.

(9) Mingat A. – Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, de la famille et de l'école – Revue Française de Pédagogie, n°95 – (1991)

(10) MEN – Dossier de presse de rentrée (2017). On pourra poursuivre avec les tomes ultérieurs de la saga qui restent dans la même veine narrative.

(11) Martinez A. – Neurosciences et éducation – dans École Émancipée n°71 (juin 2018) et sur le site www.ecoleemancipee.org

(12) Crawford M. – Éloge du carburateur (2009)

(13) Martinez A. – Quel métier apprend-on ? Entre taylorisation et émancipation – dans Carnets Rouges n°12 (janvier 2018) et sur le site <http://reseau-ecole.pcf.fr/>

(14) SNUipp-FSU – dossier de presse de rentrée p 12 – ibid

(15) MEN – Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire renforcée : première évaluation – <http://education.gouv.fr> (janvier 2019)

(16) Jarraud F. – Dédoublements : Un mauvais choix selon une étude – <http://cafepedagogique.net> (avril 2019)

(17) SNUipp-FSU – dossier de presse de rentrée p 18 – ibid

L'individualisation des parcours et des apprentissages a été la réponse favorite des gouvernants aux problèmes de l'école depuis trente ans. Le CNESCO recense 20 dispositifs différents pris dans une logique d'individualisation et situés à la périphérie du temps de classe, pour un seul pendant le temps de classe et agissant pour tous¹⁹. Dans le même temps, la part prise dans les programmes de l'école primaire par le français et les mathématiques n'a cessé de croître²⁰. Les inégalités scolaires ont corrélativement augmenté.

Les comparaisons internationales montrent que ce sont les pays qui maintiennent le plus longtemps les élèves ensemble, avec les mêmes objectifs d'apprentissage, sans orientation précoce qui réussissent le mieux en termes de niveau général et de lutte contre les inégalités. De même, quand la France consacre 42,5 % de son temps scolaire aux autres matières que français et maths, les pays de l'OCDE y consacrent en moyenne 63 %, et la Finlande qui fait partie des bons élèves dans la lutte contre les inégalités plus de 60 %²¹.

En individualisant les parcours et les apprentissages, en se cantonnant au lire, écrire, compter et respecter autrui, en particulier en éducation prioritaire, on participe donc de l'augmentation des inégalités scolaires, enfermant les enfants des classes populaires dans des devenir scolaires socialement déterminés.

Les injonctions faites aux enseignant-es, et de façon particulièrement entêtée dans les CP et CE1 dédoublés, sont cohérentes avec les modifications structurelles du système éducatif renforçant les processus de sélection, telles la réforme du lycée ou Parcoursup, ou ceux de ségrégations sociales telle la création des établissements publics locaux d'enseignement international ouverts de la maternelle jusqu'au bac pour les élèves issus des milieux les plus favorisés. Ces modifications vont à l'encontre de la nécessaire unification du système scolaire pour sa démocratisation.

Derrière la mise sous tutelle de l'agir enseignant, derrière la prolétarianisation de ce métier, il y a la volonté de transformer les pratiques professionnelles afin qu'elles participent de l'augmentation des inégalités scolaires et du poids des déterminismes sociaux dans la réussite scolaire. C'est cette guerre qui est en train de se dérouler, à tous les échelons de notre système scolaire, et particulièrement là où les moyens ont été concentrés. Une guerre entre deux devenir du système scolaire. L'un favorisant l'éviction des enfants des classes populaires, facilitant aux élèves des classes dominantes la victoire dans la bataille scolaire. L'autre visant la démocratisation de la réussite scolaire. C'est à cette aune que le syndicalisme, et plus largement les mouvements portant une transformation émancipatrice du système scolaire, doivent traiter de la

question des moyens et de l'agir enseignant. À quel devenir scolaire servent les moyens déployés ? Quelles en sont les conséquences sur l'agir enseignant et les élèves des classes populaires ? Et donc, en réponse, quelles pratiques, quels contenus pour démocratiser l'école ? Quelles dynamiques de résistances ? Comment engager tout le monde dans cette guerre ? Ces trois dernières questions sont certainement trop grandes pour permettre une réponse agissante. Alors puisqu'on s'est permis de déplacer des revendications pour essayer de trouver où était le conflit, peut-être peut-on s'autoriser à déplacer des questions pour ne pas sentir un poids trop important sur les épaules. Quelles alliances, quels événements peut-on initier pour que les déterminants de la guerre scolaire telle qu'elle se joue aujourd'hui soient visibles aux yeux de toutes et tous ? La mobilisation contre la loi Blanquer a ouvert des possibles, a fait tomber des masques. Continuons.

“ L'individualisation des parcours et des apprentissages a été la réponse favorite des gouvernants aux problèmes de l'école depuis trente ans. ”

“ Les comparaisons internationales montrent que ce sont les pays qui maintiennent le plus longtemps les élèves ensemble, avec les mêmes objectifs d'apprentissage, sans orientation précoce qui réussissent le mieux en termes de niveau général et de lutte contre les inégalités. ”

(18) Blanquer JM – *l'école de demain, propositions pour une éducation nationale rénovée* (2016)

(19) Cnesco – *Inégalités sociales et migratoires, comment l'école amplifie-t-elle les inégalités* – www.cnesco.fr (septembre 2016)

(20) Snuipp-FSU – *dossier de presse de rentrée* p 27 – *ibid*

(21) *ibid*

L'école de l'aliénation contre l'école de l'émancipation

Laurence de Cock¹

page 1/3

Il n'est pas rare que quelques malentendus s'installent entre les enseignants, que l'on dit prompts à se plaindre presque rituellement, et les familles ou l'« opinion publique » qui ne saisissent pas forcément les enjeux des critiques. Ce fut le cas récemment autour des réformes du ministre Jean-Michel Blanquer adoptées en rafales, et qui, en apparence, donnaient l'impression bienvenue de décrasser un système enkysté dans ses défaillances.

Le dévoiement de l'Émancipation

Il faut dire que les réformes récentes ont ceci de particulier que, sous couvert de modernisation et grâce à des enrobages technicistes que seuls les happy few de la profession peuvent comprendre, elles tissent

individuelle. En quelque sorte, il s'agit là d'un projet de « libre-entreprise » de soi derrière lequel on ne devine rien d'autre que la personnalisation extrême de l'accompagnement éducatif. Or quiconque s'est déjà un tantinet penché sur les penseurs de l'émancipation en éducation, sait parfaitement qu'il s'agit là d'une définition atrophiée, voire mensongère car l'émancipation par l'école est d'abord un projet collectif de décryptage de toute forme de dominations pour viser leur abolition. Que l'on songe aux écrits d'un Paulo Freire³ ou d'un Célestin Freinet. L'émancipation par l'école ne se pense que du point de vue d'un projet de transformation sociale : pour une société libérée des inégalités et des oppressions. On mesure à quel point il devient difficile de reprendre la main sur un mot à ce point détourné à des fins politiques et surtout publicitaires : comment faire comprendre aux parents par exemple que la question n'est pas de ne rien faire pour contrebalancer les déficits criants de l'école mais de compter davantage sur la redistribution de ceux qui ont déjà beaucoup vers ceux qui en ont le plus besoin ? Comment convaincre que la condition de l'émancipation de soi (ou de son enfant) est d'abord celle des autres ? A surfer sur les lieux communs de la parentalité (je souhaite la réussite de mon enfant), le ministre réussit l'exploit de masquer ce que ses réformes ont de profondément réactionnaire. Pourtant, à y regarder de près, quelques décisions apparaissent comme des marqueurs de cette réaction, voire de la contre-démocratisation, à condition de les décrypter à l'aune de l'histoire de l'école dans laquelle elles s'inscrivent. Ces décisions révèlent les attributs de l'individu émancipé selon les codes gouvernementaux, et, vus sous cet angle, s'avèrent très inquiétantes tant elles confondent émancipation et aliénation.

La réécriture des programmes d'histoire comme révélateur idéologique

On peut commencer par scruter les programmes scolaires récemment commentés ou réécrits par le Conseil Supérieur des Programmes, et notamment ceux d'histoire pour le lycée, discipline politique s'il en est puisqu'il s'agit d'arbitrer sur des connaissances du passé censées conditionner l'action au présent et à l'avenir. L'histoire de l'enseignement de l'histoire nous a appris comment cette matière avait été intrinsèquement nouée au projet national puis républicain

“ L'émancipation par l'école est d'abord un projet collectif de décryptage de toute forme de dominations pour viser leur abolition. ”

“ Le discours du candidat Emmanuel Macron tentait, lui, de maintenir un « en même temps » tissant des reliquats du roman national avec les avancées historiographiques ”

ensemble des aspects vertement régressifs et dignes de l'école fantasmée de la Troisième République, avec des mains tendues à une néo-libéralisation extrême du système éducatif dans laquelle la fonction régulatrice de l'État n'aurait plus cours. C'est cet alliage fétide et dangereux qui fonde la dangerosité des réformes Blanquer pour le projet d'une école émancipatrice qu'il prétend pourtant défendre. En effet, le concept d'« émancipation » est désormais dans toutes les bouches des zélés gouvernementaux et subit le même sort que

celui de « pédagogie » quelques années plus tôt. Tandis qu'on nous explique qu'il faut faire preuve de « pédagogie » pour expliquer à quel point les décisions ministérielles sont de salubrité publique, il faudrait désormais nous convaincre que celles concernant l'éducation vont dans le sens de l'émancipation. C'est en substance le raisonnement tenu par Jean-Michel Blanquer lors d'une intervention dans le cadre d'une rencontre organisée par son parti LREM². Il y développe l'idée que le petit être humain est entièrement tourné vers la quête de liberté et que l'école doit nourrir ce dessein. L'émancipation n'y est définie que comme l'accès à l'autonomie et la réussite

(1) Dernier ouvrage paru : *Laurence De Cock, Ecole, Anamosa, 2019.*

(2) <https://www.youtube.com/watch?v=ase-NsIQJZI>

(3) Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés, à paraître, Agone, 2020*

dès la fin du Second Empire sous le ministre Victor Duruy. Il s'agissait alors, comme dans la plupart des pays européens, de mettre à contribution l'écriture et la connaissance de l'histoire nationale pour fabriquer ou renforcer le sentiment national, couplé au patriotisme puis à l'esprit de la revanche à la suite de la défaite française de Sedan en 1870 contre la Prusse. Il fallut s'atteler à l'écriture d'un récit historique susceptible de répondre à cette commande. Ce ne fut pas très compliqué car, en cette fin du XIX^{ème} siècle, l'histoire est en voie d'institutionnalisation en tant que discipline académique. Des historiens prennent place dans le monde universitaire et réfléchissent tout à la fois aux finalités de la discipline historique ainsi qu'à ses méthodes. En cette fin du XIX^{ème} siècle, nul historien sérieux n'imagine le récit du passé autrement que comme une suite ininterrompue d'événements impulsés par des hommes (toujours des hommes) puissants ; un récit continu, à visée progressiste, étayé par des sources et véhiculant l'intrigue d'une France « toujours déjà là » comme l'écrivait l'historienne Suzanne Citron⁴. C'est ce récit que l'on s'est mis récemment à qualifier de « roman national », tellement il apparaît, aujourd'hui, au regard des avancées de la science historique, comme archaïque et dépassé. Mais en cette fin du XIX^{ème} siècle, nul ne questionne sa véracité et sa légitimité. On ne doute pas que 2000 ans avant, « la France s'appelaient la Gaule et ses habitants les Gaulois », tout comme on ne doute pas du fait que la mise en avant des hauts faits et gestes héroïques génèrerait chez les enfants une empathie et identification telles qu'ils ne pourront qu'aimer et vouloir défendre une patrie si brillamment engagée dans le destin de l'humanité. C'est une chose que l'on oublie souvent de préciser : lorsque le roman national entre dans les classes, il correspond à la manière avec laquelle on écrivait le passé dans le champ académique, il n'y avait que très peu de décalage, sauf dans la langue et les quelques artifices pédagogiques que l'on pouvait trouver dans les manuels scolaires de l'époque. Il allait de soi en cette fin du XIX^{ème} siècle, et jusqu'après la fin de la Première guerre mondiale, que l'histoire s'inscrivait dans une frise chronologique lisse et immuable, et que les moteurs de cette histoire ne pouvaient être que les puissants. Cela fait bien longtemps que les historiens attribuent à leurs disciplines d'autres finalités, et ont appris à construire d'autres objets et à utiliser d'autres lunettes que l'approche événementielle et héroïque.

Aussi les actuelles réminiscences du roman national perceptibles autant dans les médias que chez certains politiques, sont-elles chargées d'une dose de malhonnêteté, d'idéologie et de manipulation que leurs ancêtres n'avaient pas, il convient de le rappeler.

Ces réminiscences se voient régulièrement depuis près de trente ans mais connaissent une banalisation

ces derniers temps. A titre d'exemple, la remise en vigueur d'un enseignement du roman national – que d'aucuns préfèrent appeler « récit » mais qui recouvre les mêmes réalités – faisait partie des programmes présidentiels de François Fillon, Bruno Lemaire ou encore du Front National. Des positions très largement relayées par des médias souverainistes et porteurs d'une vision très éculée de l'école, de Marianne à Valeurs Actuelles.

La justification étant de réapprendre aux petits Français à aimer la France, notamment en contexte post-attentats de 2015. Le discours du candidat Emmanuel Macron tentait, lui, de maintenir un « en même temps » tissant des reliquats du roman national avec les avancées historiographiques, mais le peu de mystère subsistant autour du pressenti ministre de l'éducation, Jean-Michel Blanquer, homme fort de droite, DGESCO sous Nicolas Sarkozy, ne laissait planer aucun doute sur les orientations futures. Le chantier de réécriture des programmes de lycée ne fit donc que confirmer la réhabilitation du roman national comme matrice de l'enseignement de l'histoire, ce qu'avait annoncé la Présidente du Conseil Supérieur des Programmes, Souad Ayada, dans différents journaux dont Causeur (d'extrême-droite) et Le Monde en rappelant même les vertus des manuels Malet & Isaac, sorte de Madeleine de Proust de l'école traditionnelle.

L'école de l'obéissance et de l'aliénation

Ne s'en tenant pas qu'à la réforme du lycée, le ministre Blanquer s'est ensuite attaché, comme la plupart de ses prédécesseurs, à donner son nom à une nouvelle loi d'orientation sur l'école dite « de la confiance » définitivement adoptée fin juillet 2019 en pleine vacances scolaires. Parmi les instruments de la construction de la confiance figure l'obligation d'afficher dans les salles de classe les paroles de la Marseillaise, ainsi que les drapeaux français et européens. On pourrait naturellement balayer d'un revers de la main cet article qui, au regard d'autres mesures portées par la loi, paraît comme relativement secondaire. Mais il faut bien admettre que tout cela fait système. Si la réhabilitation du roman national dans l'enseignement de l'histoire vise à ré-insister sur les finalités émotionnelles et nationalistes de l'histoire scolaire, le drapeau et la Marseillaise, eux, apparaissent comme le pendant républicain. On a donc là une revitalisation autoritaire des finalités nationale-républicaines des disciplines scolaires. On nous objectera peut-être que La Marseillaise est un chant révolutionnaire, et qu'il n'y a donc là rien de bien conservateur. C'est d'ailleurs un argument entendu dans la gauche souverainiste récemment. Mais il n'est pas ici question

“ On a donc là une revitalisation autoritaire des finalités nationale-républicaines des disciplines scolaires. ”

(4) Suzanne Citron, *Le mythe national, L'atelier, rééd. 2019.*

“ Ce qui se joue actuellement dans cette école de « la confiance » est bel et bien la place du droit au doute, au débat, sans parler de la contestation, tant du côté des élèves que de celui des enseignants ”

d'analyser le sens historique des paroles ou encore de la replacer dans son historicité propre ; il s'agit au contraire de patrimonialiser un chant devenu hymne national en le transformant en outil d'adhésion à une norme et non en insistant sur son potentiel subversif. Il faut reconnaître que c'est loin d'être la première fois que l'on assiste à l'usage idéologique de ce

chant. Sous Nicolas Sarkozy, les programmes de l'école primaire détaillaient même le nombre de paragraphes devant être assimilés selon les niveaux... Mais il en va ici d'un effet de cumul qui rend compte d'une ligne idéologique tenue de main de fer par l'actuel gouvernement. La même analyse pourrait être faite à propos du drapeau français. Enfin, l'argent mis dans la mise en place du Service National Universel, la communication autour du port de l'uniforme et du sens de la discipline, vont dans le même sens.

Tout cela doit être référé à la définition ministérielle de l'émancipation mentionnée plus haut. On peut aisément comprendre qu'il y a là une contradiction fondamentale entre un projet visant à accompagner l'autonomisation de l'esprit des élèves et des textes et pratiques qui les enferment dans la nécessité de l'adhésion à des codes et des normes, présentés comme immuables et constitutifs d'une identité française fossilisée. Il y a même là un empêchement fondamental et volontaire, et qui se retrouve dans toutes les disciplines du développement de l'esprit critique. Loin d'être une école de l'émancipation, le projet en cours est une école de l'aliénation. Ce qui se joue actuellement dans cette école de « la confiance » est bel et bien la place du droit au doute, au débat, sans parler de la contestation, tant du côté des élèves que de celui des enseignants (que l'on songe à l'article 1 de la loi). Tout cela a toujours été en tension dans l'école de la République mais le verrouillage atteint ici une intensité que l'on n'avait connue que sous les moments politiques les plus autoritaires et les moins glorieux de notre histoire. On y perçoit en effet les réminiscences d'une école qui a souvent flirté avec les idéaux du garde à vous : des bataillons scolaires de la Troisième République, en passant par le tri social et le salut au drapeau du régime de Vichy. Tout cela nous éloigne à grandes enjambées de la boussole de la démocratisation scolaire qui, bon an mal an, continuait d'orienter la plupart des réformes scolaires précédentes.

C'est donc peu de dire que l'heure est grave pour notre école.

Des finalités ambiguës de l'exemplarité dans l'article 1 de la loi Blanquer

Paul Devin

page 1/2

L'article premier de la loi pour l'école de la confiance a introduit l'exigence d'exemplarité des enseignants comme un principe du Code de l'Éducation¹. D'aucuns pourraient considérer que cette exigence ne procède que d'un élémentaire bon sens, l'éducateur devant donner l'exemple des valeurs qu'il cherche à transmettre. Mais peut-on croire que la seule intention de cet article soit de légiférer un principe éducatif ?

Dès le dépôt du projet de loi, l'article 1 fut l'objet d'une inquiétude exprimée par plusieurs organisations syndicales qui y percevaient une volonté de « museler les critiques² », « d'assujettir la profession³ », de « contraindre la voix des enseignants⁴ ». « Ayez confiance et obéissez », résumait l'une d'entre elles⁵.

Le ministre se voulut rassurant, insistant sur une seconde phrase de l'article dont il développait les vertus protectrices pour les enseignants. Il assura qu'une réécriture viendrait corriger d'éventuelles ambiguïtés.

Lors des débats parlementaires, l'Assemblée nationale introduisit une référence à la loi de 1983 dont on pouvait considérer qu'elle apportait les assurances de l'affirmation des droits des fonctionnaires. Le Sénat y renonça mais ajouta une seconde finalité à l'exemplarité : l'autorité dans la classe. Le texte final confirma l'exigence d'exemplarité et, pour rassurer les enseignants, on fit donc le choix d'affirmer leur autorité plutôt que leurs droits.

Ambiguïté des finalités

Examinant le projet de loi, le Conseil d'État⁶, tout en reconnaissant que l'exemplarité s'inscrivait dans les valeurs républicaines de l'école, s'interrogea sur la pertinence de son affirmation légale. A défaut d'y voir une réelle portée normative, il considéra que l'article premier n'avait pas de raison d'être. Se référant aux principes énoncés par le Conseil constitutionnel, le Conseil d'État exprima un clair désaccord avec le maintien du principe d'exemplarité.

Effectivement, cet article n'a pas de véritable finalité légale. Il ne produit pas de droit là où des

manquements des textes précédents l'auraient rendu nécessaire. Sa véritable finalité est ailleurs et c'est l'étude d'impact⁷, document gouvernemental exposant les motifs du recours à une nouvelle législation, qui en fournit les clés. Si cet exposé reconnaît que la confiance de la société dans le système éducatif est essentiellement fondée sur la capacité de l'État à répondre aux attentes des citoyens, il considère néanmoins qu'elle repose aussi sur les comportements de l'ensemble des membres de la communauté éducative.

Le doute sur la nécessité de cet article premier est renforcé par le fait que personne ne pouvait raisonnablement contester la solidité du cadre juridique déjà en place. La loi exigeait déjà des fonctionnaires la dignité, l'impartialité, l'intégrité, la probité, la neutralité et la laïcité⁸. L'obligation légale essentielle est l'obligation de neutralité introduite en 2016⁹ dans la loi de 1983. Elle demande au fonctionnaire que son action ne puisse être influencée par ses opinions politiques et religieuses y compris en interdisant leur expression pendant l'exercice de ses fonctions. Ce principe vise l'égalité de traitement des usagers.

Une autre obligation est faite aux fonctionnaires : le devoir de réserve qui leur demande, dans et hors l'exercice de leur service, d'exprimer avec retenue leurs jugements sur le service public. Le législateur de 1983 n'a pas voulu inscrire cette obligation dans la loi¹⁰ et il a préféré la réserver à l'avis circonstancié des juges administratifs. Il en allait d'une volonté de rompre avec une conception du fonctionnaire que la formule de Michel Debré résumait bien : « Le fonctionnaire est un homme de silence, il sert, il travaille et il se tait ». Car la loi de 1983 ne définit pas seulement des obligations : elle garantit la liberté d'opinion, affirmant pour le fonctionnaire les droits que chaque citoyen peut exiger en démocratie.

“ Le doute sur la nécessité de cet article premier est renforcé par le fait que personne ne pouvait raisonnablement contester la solidité du cadre juridique déjà en place. ”

(1) Art.L.III-3-1

(2) Édito du SNES-FSU, 22 décembre 2018.

(3) Communiqué du SNUEP-FSU, 18 décembre 2018

(4) Interview SNUIPP-FSU, Marianne, 18 décembre 2018

(5) CGT Educ'action, communiqué de presse, 31 janvier 2019

(6) Conseil d'État, avis sur un projet de loi pour une école de la confiance, n°396047, 29 novembre 2018

(7) Étude d'impact de la loi pour une école de la confiance, 4 décembre 2018

(8) Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires, dite loi Le Pors, article 25

(9) Loi n° 2016-483 du 20 avril 2016 relative à la déontologie et aux droits et obligations des fonctionnaires.

(10) Anicet LE PORS, Les fonctionnaires, citoyens de plein droit, Le Monde, 31 janvier 2008

“ La volonté de se doter de possibilités gestionnaires plus souples et d'ouvrir une part de l'action publique aux marchés privés va nous conduire à renoncer aux objectifs d'intérêt général au prix d'une réduction des conditions égalitaires d'accès aux services. ”

Pour Jean-Michel Blanquer, la nature jurisprudentielle de l'obligation de réserve n'était manifestement pas suffisante. L'étude d'impact l'exprime clairement : « Les dispositions de la présente mesure pourront ainsi être invoquées dans le cadre d'affaires disciplinaires concernant des personnels de l'éducation nationale s'étant rendus coupables de faits portant atteinte à la réputation du service public⁽¹⁾ ». On voit mieux la stratégie : donner un fondement légal à des mesures disciplinaires contre des « personnels de la communauté éducative [cherchant] à dénigrer auprès du public par des propos gravement mensongers ou diffamatoires leurs collègues et de manière générale l'institution scolaire ».

L'exemplarité et les droits d'expression du fonctionnaire

Lors des débats d'opinion au sujet de la loi Blanquer, un directeur d'école a reçu une lettre d'admonestation pour avoir exprimé un jugement critique sur une antenne de radio. Juridiquement, rien ne permettait de fonder une telle lettre : ni l'obligation de neutralité puisque les propos avaient été tenus hors du service, ni l'obligation de réserve puisque qu'ils avaient été exprimés avec retenue. Mais qu'en sera-t-il désormais si l'obligation d'exemplarité est invoquée comme justification systématique pour des faits commis hors de l'exercice des fonctions, notamment sur les médias ou les réseaux sociaux ? Entendons-nous bien, il ne s'agit pas ici de considérer que le fonctionnaire puisse diffamer, outrager ou injurier en toute impunité mais, s'il commet de telles infractions, le code pénal s'appliquera à lui comme à tout autre citoyen. Une disposition spécifique n'est pas nécessaire.

La loi de 1983 a fait un choix politique clair : si l'intérêt général nécessite que soient définies des obligations qui s'imposent aux fonctionnaires, ces derniers ne peuvent pour autant être privés des droits démocratiques fondamentaux qui doivent leur être garantis. Cette double contrainte nécessite d'être considérée comme une dialectique nécessaire à la démocratie. Le paradoxe est que notre hiérarchie est plus prompte à exiger les obligations qu'à défendre les droits. Bien des formations institutionnelles en témoignent qui loin de vouloir convaincre de cette nécessité dialectique, livrent une interprétation parfois fautive des textes légaux. L'exemple le plus flagrant est celui de l'obéissance hiérarchique. On sait que, par choix, le terme d'obéissance fut écarté de la loi de 1983 sans, pour autant, qu'elle renonce à

la nécessité hiérarchique. Son article 28 affirme que le fonctionnaire doit se conformer aux instructions de sa hiérarchie mais il lui reconnaît tout d'abord la responsabilité de l'exécution des tâches. Nous sommes bien dans cette vision dialectique évoquée plus haut qui veut que nous considérions à la fois que l'exercice du fonctionnaire, à la différence d'une pratique libérale, soit guidée par la politique nationale et l'intérêt général mais qu'il ne peut pour autant se réduire à une mise en œuvre silencieuse et obéissante. Déjà le statut de 1946 avait démocratisé l'organisation hiérarchique cherchant à rompre avec les principes du statut de 1941 voulu par Pétain dont l'article 107 assujettissait les fonctionnaires à « une soumission constante » et « à une discipline fondée sur l'autorité des chefs, l'obéissance et la fidélité des subordonnés ». Le statut de 1983 devait aller plus loin encore dans cette rupture pour affirmer le fonctionnaire citoyen.

Une nouvelle conception du pilotage ?

Dans le contexte actuel, il est légitime de s'inquiéter de l'avenir de ce principe. Conservant son grade et bénéficiant de règles équitables d'accès à l'emploi, le fonctionnaire titulaire est difficilement l'objet de pressions. Mais qu'en sera-t-il quand le profilage des postes et la rémunération au mérite seront généralisés ? Et nous pouvons craindre bien davantage encore les effets de la précarisation des emplois voulue par l'augmentation du recrutement contractuel.

La transformation de l'encadrement par une acculturation créée par l'appropriation des conceptions néo-managériales, a déjà entraîné des évolutions inquiétantes. Des enseignants furent admonestés pour avoir exprimé des oppositions à la loi Blanquer hors de leur temps de service, ce qui est leur droit, alors que, dans le même temps, des cadres étaient invités par leur hiérarchie à soutenir les interventions politiques de députés favorables au projet de loi, ce qui est incompatible avec leur obligation de neutralité. De telles admonestations comme de telles incitations témoignent d'un renoncement à la neutralité légale de 1983 pour la confondre avec un positionnement de conformité.

Une construction progressive, depuis l'abolition de la vénalité des charges jusqu'à la loi de 1983, avait permis l'élaboration d'un statut parfaitement capable de répondre à la fois aux nécessités de l'intérêt général et aux aspirations des agents. Il a montré sa capacité à intégrer les adaptations et les évolutions nécessaires. Il continue à constituer, au XXI^{ème} siècle, un outil pertinent pour répondre aux idéaux d'égalité⁽¹²⁾. La volonté de se doter de possibilités gestionnaires plus souples et d'ouvrir une part de l'action publique aux marchés privés va nous conduire à renoncer aux

(11) Étude d'impact de la loi pour l'école de la confiance, 4 décembre 2018, p.16

objectifs d'intérêt général au prix d'une réduction des conditions égalitaires d'accès aux services. Dans leur grande majorité, les agents sont loin d'être favorables à ces évolutions.

Dans un tel contexte, le recours à l'exemplarité apparaît comme bien loin de ses atours moraux : ce n'est pas tant le fonctionnaire irréprochable, modèle pour ses élèves, que l'on cherche que le fonctionnaire docile qui ne risque pas d'entraver les évolutions voulues. Il y a fort à craindre que davantage soumise aux desiderata de la politique ministérielle, la fonction publique soit moins à même de répondre aux besoins de tous. La fragilisation du statut augmentera les risques d'ambitions personnelles, de conflits interindividuels, de clientélisme, voire de corruption. Ce risque sera encore plus marqué par l'affirmation du leadership comme qualité essentielle du cadre, capable de se substituer à la réglementation pour s'adapter aux réalités locales et doté du pouvoir de recruter hors de règles équitables au prétexte du profilage des emplois.

L'exemplarité pourrait bien devenir l'outil d'une nouvelle conception du pilotage qui, renonçant à l'amélioration qualitative des pratiques professionnelles par la formation, se centrerait sur la diffusion des réformes. Une nouvelle conception du métier est bien en train de se dessiner. A une reconnaissance de la compétence basée sur les qualités pédagogiques et les savoirs didactiques, se substitue une valorisation de la conformité à la demande institutionnelle. L'essentiel pour le cadre sera sa capacité à produire avec habileté les éléments de discours qui favoriseront cette conformité et son évolution au gré des alternances politiques et de leurs projets successifs. Pour les agents qu'il subordonne, on considérera que la loyauté du fonctionnaire suppose son attachement à manifester son adhésion exemplaire à ces projets.

Qui pourrait croire qu'une telle conception de la gouvernance portera la démocratisation de l'accès aux savoirs et à la culture commune ?

“ A une reconnaissance de la compétence basée sur les qualités pédagogiques et les savoirs didactiques, se substitue une valorisation de la conformité à la demande institutionnelle. ”

(12) Gérard ASCHIERI, *Anicet LE PORS, La fonction publique du XXI^e siècle*, Éditions de l'Atelier, 2015.

Entretien avec

Emmanuel Trigo, professeur des écoles, secrétaire départemental de la FSU dans le Var.

Carnets Rouges : *Le ministre de l'éducation annonce une politique efficace et pragmatique pour faire reculer l'échec scolaire. Comment analysez-vous cette rhétorique tant du point de vue des intentions que de son impact sur le monde enseignant ?*

E. Trigo : Le ministre empreinte la rhétorique du monde de l'entreprise pour définir ses objectifs et ses priorités. Une rhétorique qui s'inscrit dans une vision rétrograde et clairement marchande de l'école. Parler de l'École de la confiance alors qu'il s'agit de mettre en concurrence les établissements entre eux ou encore les individus entre eux, relève d'une stratégie qui ne trompe plus.

L'efficacité se mesure une fois la mise en œuvre développée. Recteur dans deux académies puis directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO), le ministre a été chargé d'élaborer et de mettre en œuvre la politique relative aux écoles, aux collèges ainsi qu'aux lycées généraux et professionnels. Quel bilan tire-t-il concernant l'efficacité de son action ?

Pour s'attaquer réellement à l'échec scolaire, les axes sont identifiés de longue date : scolarisation précoce dans de bonnes conditions, effectifs limités dans toutes les classes, enseignants spécialisés en nombre suffisant et formation de qualité pour les personnels. Des axes dont le développement se heurte systématiquement aux limites budgétaires imposées par les gouvernements successifs.

En terme de rhétorique, le projet de l'académie dans laquelle j'exerce est un exemple en la matière. En effet, trois priorités y sont exprimées : mieux former pour mieux réussir à l'école, mieux accueillir pour assurer l'équité, favoriser une meilleure ouverture de l'école. Qui pourrait s'opposer à ces trois objectifs ministériels ? Et pourtant, la réalité est tout autre.

En matière de formation initiale, les différentes réformes ont réduit le temps de formation théorique indispensable à la réflexion et à l'appropriation. Les moyens alloués à chaque établissement de formation ont drastiquement diminué. Les conditions actuelles d'exercice des enseignants stagiaires entraînent souffrance et stress. Elles favorisent de fait l'augmentation exponentielle du nombre de

démissions et de non titularisations.

En matière d'accueil, 109 693 classes accueillent plus de 25 élèves actuellement dans le primaire en France. 70% des élèves issus des milieux populaires sont scolarisés en dehors de l'éducation prioritaire et se retrouvent dans des classes surchargées par le redéploiement des postes consacrés au dédoublement des classes de CP et CE1.

Et pour ce qui est de l'ouverture de l'école, les interdictions répétées aux parents d'élèves de pénétrer dans les écoles, par exemple, tranchent avec la place laissée à des structures comme « Agir pour l'École », une officine privée dont le ministère facilite l'implantation sur le terrain et le développement de sa vision libérale de l'École. Ou encore « l'ouverture » à la Défense avec le protocole « Armée, éducation, agriculture » qui définit des prescriptions inacceptables du ministère des armées à la communauté éducative.

CR : *J.M. Blanquer a annoncé qu'il ne ferait pas une énième réforme de l'enseignement. Qu'en pensez-vous ? Ne peut-on identifier une cohérence dans l'ensemble des prescriptions et décisions et de quelle nature ?*

E. Trigo : Le quinquennat sera pourtant marqué par une loi qui porte son nom et qui décline dans l'éducation les politiques néolibérales défendues par LREM. Il y a effectivement une cohérence, une logique à l'œuvre qui n'est pas nouvelle cependant. Depuis près de 20 ans, nous nous efforçons de résister à une libéralisation qui a fait des dégâts considérables dans les autres secteurs de la fonction publique. La loi « pour l'école de la confiance » est une nouvelle attaque en règle contre notre système éducatif. Au-delà du carcan budgétaire qui semble pourtant ébranlé avec les annonces de cette rentrée concernant la fin des objectifs chiffrés de suppressions de postes de fonctionnaires, toutes les mesures adoptées depuis 2017 vont dans le sens d'une école qui ne correspond pas aux défis à relever. Elles mettent en œuvre un resserrement sur les « fondamentaux » (lire, écrire, compter, respecter autrui) et une individualisation des parcours et des apprentissages. Sans ambition pédagogique et éducative, prônant la culture de l'évaluation,

cette loi prétend réduire les inégalités mais instaure en réalité une école à plusieurs vitesses, marquée par des logiques de sélection et de concurrence. Le ministre remet en cause le statut de concepteurs des enseignants qui refusent d'être de simples exécutants. C'est un point de conflit important.

Le gouvernement tente d'appliquer à l'Éducation Nationale les mauvaises recettes déjà appliquées dans les autres services ou entreprises publics. C'est en cela que la cohérence est la plus flagrante. Car il est indispensable de mettre en perspective la Loi Blanquer et la réforme de la fonction publique.

Nous sommes confrontés à une logique de performance et de diminution des dépenses publiques notamment avec la mise en place de logiques managériales inspirées du privé. Le rapport du Comité Action publique 2022 propose par exemple de systématiser ce genre de management qui devrait devenir l'unique norme : mise en concurrence des salariés, autonomie et pouvoir accru laissés aux managers, injonctions paradoxales, évaluation permanente et pilotage par les résultats. Or cette nouvelle gouvernance éloigne de plus en plus les lieux de décision du terrain, tend à développer des hiérarchies intermédiaires et à piloter le système éducatif via des indicateurs chiffrés avec comme principales boussoles les contraintes budgétaires liées à la réduction de la dépense publique et l'opportunisme électoral ou politique.

CR : *La naturalisation des différences, au nom des talents individuels, avance à visage découvert et trouve des échos dans l'opinion, y compris chez les enseignants. Il y a donc un combat idéologique à mener, celui de l'égalité de l'accès au savoir. Comment l'envisagez-vous ? Sur quels leviers s'appuyer ?*

E. Trigo : On connaît l'école de pensée du ministre et son ralliement aux neurosciences. Une idéologie qui tend à penser que le cerveau est un organe comme un autre que l'on pourrait maîtriser de bout en bout, radiographier, orienter, manipuler. C'est une vision idéologique mais aussi politique. Et si Marx ou Freud développent d'autres points de vue, il n'y a qu'à les supprimer des programmes...

Affirmer que tous les élèves sont capables reste un combat en 2019. Cependant, l'idée selon laquelle tous n'arriveront pas au même endroit, mais qu'ils ont des potentialités immenses souvent inemployées et que notre responsabilité est d'emmener chaque élève le plus loin possible, me semble largement partagée dans la profession.

J'envisage la problématique de l'égalité de l'accès au savoir sur trois niveaux. Le premier relève des contenus, de ce que la République décide d'apporter à sa jeunesse. Et en ce sens la question des programmes est primordiale. Des programmes ambitieux pour toutes et tous, à l'opposé du « lire, écrire, compter » qui laisse sur le bord de la route des familles pour lesquelles l'accès à la culture s'arrête parfois aux portes de l'école. C'est une question éminemment politique. Et pourtant nous gardons en tête un ministre qui expliquait à qui voulait l'entendre que l'on n'avait pas besoin d'un bac +5 pour changer des couches en maternelle : au-delà du choc, c'est surtout la méconnaissance et le mépris pour l'école maternelle qui a frappé les esprits. L'école maternelle est une vraie école, un lieu d'apprentissages indispensable.

Puis vient la question de la mise en œuvre de ces programmes, des apprentissages, avec ce que l'on a déjà abordé au sujet de la formation, des moyens et des conditions de travail et de scolarisation. Il me semble important d'insister sur la question de la formation des personnels. Car on peut étendre la logique de naturalisation aux adultes et aux enseignants. Il y aurait celles et ceux qui auraient « la vocation », qui seraient « faits pour enseigner », et les autres... Au bout de ce raisonnement, il y a le déni de la professionnalité : enseigner est un vrai métier, un métier qui s'apprend, avec des gestes professionnels spécifiques, parfois différents selon les postes occupés. Un métier

exercé par des concepteurs et non des exécutants sommés de mettre en œuvre des tâches préconçues ailleurs et par d'autres pour des élèves virtuels. Aujourd'hui, des personnels sont recrutés sans aucune formation, via Pôle emploi, pour prendre en charge des classes plusieurs semaines ou plusieurs mois faute de moyens suffisants. Comment concevoir son activité dans de telles conditions ?

Enfin se pose la question du réinvestissement de ses savoirs. Des savoirs conçus comme des moyens et pas comme de simples outils. De l'utilisation que l'on va pouvoir faire en dehors de l'École pour comprendre et agir sur le réel. A ce niveau-là, l'École atteint ses limites et pourtant c'est un échelon primordial de la lutte contre les déterminismes sociaux. D'autres structures doivent prendre le relais et contribuer à donner du sens.

CR : *L'analyse de la politique ministérielle, de la maternelle à l'université est nécessaire mais manifestement insuffisante pour mobiliser. Sur quelles priorités, sur quelles propositions concrètes engager de réelles alternatives ?*

E. Trigo : Nous avons un double défi : idéologique et budgétaire. Les connaissances sont au cœur d'une contradiction structurante du capitalisme contemporain. Le besoin d'une main-d'œuvre de plus en plus formée entre en contradiction avec la volonté de réduire le coût de cette main-d'œuvre (formation, salaires...) et de ne pas lui donner le pouvoir qui va avec la maîtrise des savoirs.

La question des programmes est centrale car c'est ce qui devrait déterminer l'organisation du temps scolaire et ce que la nation va engager en terme de moyens. Or, trop souvent, les

programmes sont manipulés et malmenés au gré des réformes. Ceux de 2002 et leurs documents d'accompagnement avaient été plutôt bien perçus. Pourtant, ils n'ont cessé d'évoluer. Nous avons eu du mal par moment à savoir qui était chargé de leur rédaction. Ils ont même été modifiés parfois sans que les enseignants n'en aient été informés comme ce fut le cas en maternelle.

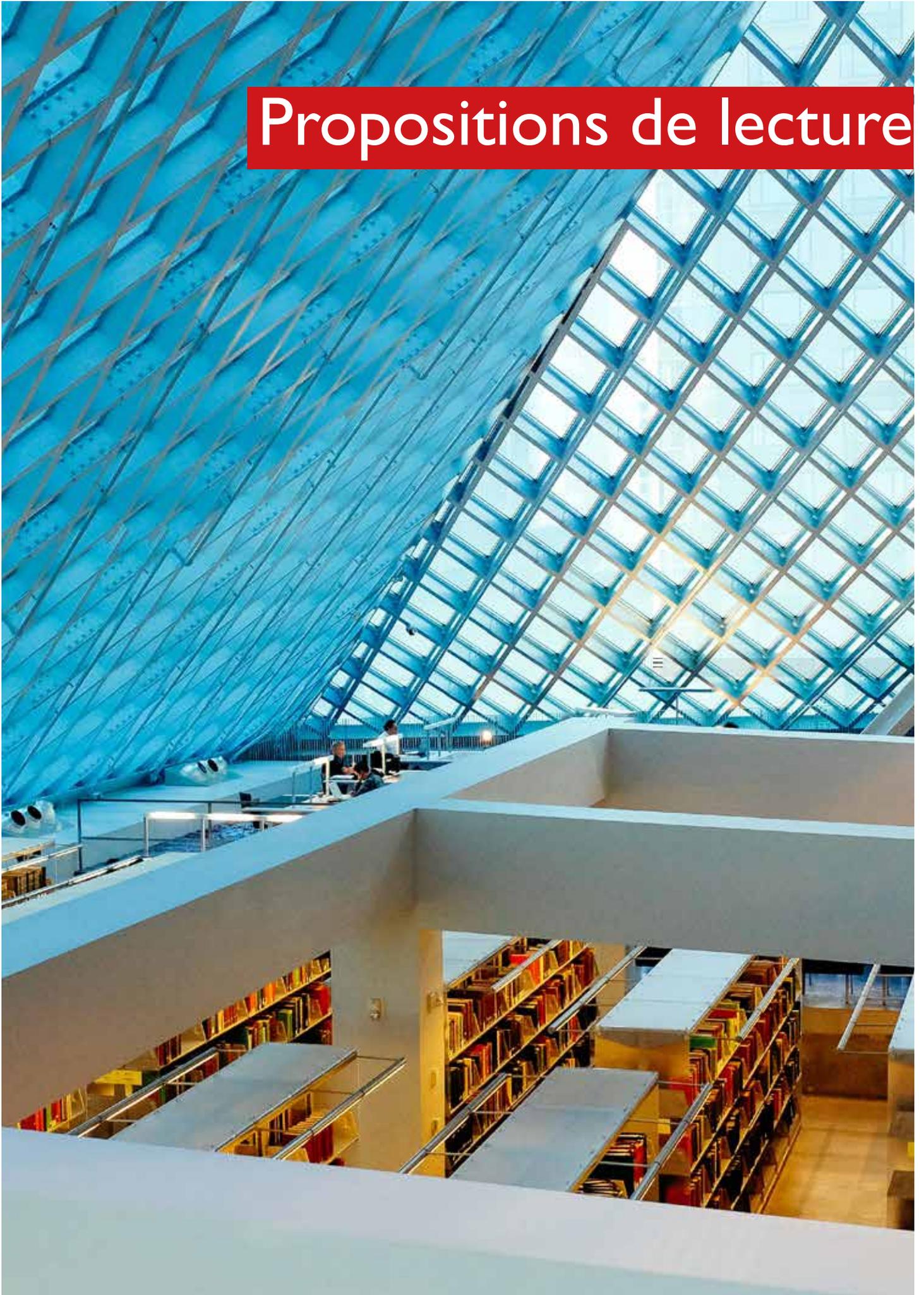
L'épisode de la prétendue réforme des rythmes scolaires a parfaitement illustré l'inverse de mon propos : l'état a défini un nouveau cadre horaire comme préalable (pour des raisons qui n'ont rien à voir avec l'efficacité pédagogique) puis a dû modifier les programmes pour les adapter aux nouveaux horaires.

Construire une alternative, c'est donc être exigeant sur les contenus. Et maintenir la même exigence sur la qualification et la formation des personnels.

Se pose aussi la question des relations entre l'école et les familles. C'est un facteur important dans la réussite scolaire et il ne faut pas le négliger. Si des projets locaux sont remarquables, il reste beaucoup à faire dans ce domaine. Il est nécessaire de faire en sorte que l'école soit celle de toutes et tous, pas uniquement celle des classes les plus cultivées qui détiennent un capital culturel dont elles entendent parfois garder l'exclusivité.

Enfin, la question des moyens engagés reste centrale. Il serait temps de joindre les forces de toutes celles et tous ceux qui se battent pour que la République joue pleinement son rôle dans l'émancipation de sa jeunesse.

Propositions de lecture



La littérature jeunesse contemporaine abonde de romans pour adolescents relevant de deux genres proches, tous deux apparentés à la science-fiction, la dystopie et le récit post-apocalyptique. Sans détailler un distinguo complexe, disons que le premier décrit le projet d'une société parfaite qui dérive en cauchemar totalitaire, tandis que le second dépeint la réorganisation du monde à la suite d'une catastrophe écologique. De qualité très inégale, ils ont le plus souvent comme dénominateur commun une ambiance très sombre et angoissante. Les deux titres que nous proposons dans ce numéro se distinguent tant par leur qualité que par la luminosité et l'optimisme qui les imprègnent. A ce compte, vous reprendrez bien un peu de catastrophe ?

La mémoire des couleurs

de Stéphane Michaka, Pocket jeunesse, novembre 2018



En deux pages liminaires trépidantes, le lecteur, comme l'y invite le pronom tu, accompagne le narrateur dans une percée vers l'inconnu, double irruption dans une planète étrangère et dans une histoire à découvrir :

Tu essaies de crocheter le mécanisme. La serrure grince, gémit. La porte s'ouvre, l'air s'engouffre dans le tunnel. Tu vas enfin pouvoir sortir.

Lorsque Mauve débouche du tunnel dans une brocante un peu vieillotte, trois réalités l'assaillent : il n'a plus sa couleur de peau mauve éponyme ; il emploie le pronom je, proscrit jusqu'alors ; et s'il a perdu la mémoire de son passé, il peut accéder aux pensées de son entourage. Très vite, il comprend que son arrivée sur cette planète Terre est un exil forcé, et que le prétendu pouvoir de télépathie est un parasitage permanent dont il va devoir s'affranchir pour élaborer sa propre pensée. De quoi est-il puni ? Quel crime a-t-il commis sur sa planète d'origine, Circé ? Quel avenir pour lui sur Terre ? Ces questions sont le fil conducteur d'une intrigue très dense mais toujours compréhensible. Les rêveries - joli néologisme - qu'il fait chaque nuit, permettent

de reconstituer son passé sur Circé, tandis qu'au fil de ses rencontres se construit son projet terrestre.

Le monde de Circé est le miroir à peine futuriste du nôtre. Le projet politique est celui de la bienveillance léthargique dans laquelle sont plongés les citoyens, dispensés, voire dissuadés, de tout choix, puisque des algorithmes veillent à leur indiquer le plus court - donc le meilleur - chemin à chaque étape de leur vie. Si le je est proscrit, c'est qu'il est source d'égarement dans un labyrinthe de désirs et d'hésitations. Pour satisfaire néanmoins le besoin de singularité, à chacun est attribué un nom de couleur : Grège, Cobalt, Ambre...

La quête de rentabilité et d'efficacité comme source unique de bonheur est raillée avec humour. Ainsi, le droïde chargé de dématérialiser Mauve pour le transférer sur Terre ne manque pas de formuler une requête :

Puisqu'il vous reste quelques secondes avant de vous dématérialiser, vous seriez gentil de m'attribuer une note allant de 0 à 10. L'Oracle tient à améliorer la qualité du transfert. Sachez toutefois que si vous me donnez une note en dessous de 8, c'est l'équivalent d'un 0 : « Droïde Léon, convoqué chez le superviseur ! » Voyez le topo ?

L'aspect le plus séduisant du roman est sans doute l'éloge de l'incertitude et du doute, dont Mauve découvre qu'ils sont encore le propre des humains. Mille et une touches dépeignent avec tendresse ces petites habitudes qui sont pour Mauve le sel dérangeant et séduisant de la croûte terrestre :

- Je peux te raccompagner si tu veux.
- Me raccompagner ?
- C'est un truc très humain. Se raccompagner tour à tour. [...]
- Mais si on se raccompagne l'un l'autre, personne ne rentre chez soi !
- C'est l'idée.

[...] Rien n'est plus éloigné de l'esprit simplificateur de Circé que cette coutume absurde de se raccompagner tour à tour. C'est pour cette raison que j'ai eu envie d'essayer.

Et le vieux mentor de Mauve, André, s'efforce de lui expliquer ce qu'est la lecture, en quelques pages qui pourraient bien donner à réfléchir de nos jours !

- Enfin, Mauve, scanner, ce n'est pas lire ! Cela n'a rien à voir avec la lecture ! [...] As-tu seulement navigué avec Ulysse et ses compagnons ? Résisté au chant des sirènes le torse attaché à un mât ? [...] Non, rien ! Une succession de signes, un alignement de données, voilà ce que tu as lu ! Rien qui t'ait fait perdre la notion du temps, arraché à la terre, incité à rêver ! [...]

Force m'est de reconnaître qu'il n'a pas tort.

Mon scanner oculaire a été fabriqué par l'Oracle non pour me faire perdre la notion du temps ni pour me donner le goût de l'inconnu, mais pour augmenter ma capacité à traiter des données.

Un beau roman, qui donnera du plaisir aux amateurs d'aventures et de failles temporelles (la Terre est-elle l'état passé de Circé ?), aux rêveurs (qu'il est joli de « déteindre », au sens propre des Couleurs, sur ceux qu'on aime) et qui constitue un vrai roman d'apprentissage, celui d'un adolescent qui trace son chemin de pensée. Laissons enfin l'auteur définir son propos dans sa quatrième de couverture :

Si personne ne nous donne le goût du monde, pourquoi aurions-nous envie de le sauver ?

Le peuple de la brume

de José Eduardo Agualusa, traduit du portugais (Angola)
par Dominique Nédellec coll. Encrage, la joie de lire, 2018



Prenant à contrepied l'expression populaire, le roman pourrait s'intituler « Après le déluge, nous ! ». Et si après le déluge provoqué par le réchauffement de la planète, les terriens sont montés au ciel, ce n'est pas sous la forme d'âmes éthérées, mais à bord de dirigeables judicieusement construits en prévision de la catastrophe annoncée.

Noyez-les tous, Dieu reconnaîtra les siens, et Agualusa souligne malicieusement qu'il n'a pas renversé à cette occasion la hiérarchie des déterminismes sociaux :

En quelques mois, on a construit des centaines de dirigeables gigantesques. Parmi les plus grands, il y a le Shangaï, avec cinquante mille habitants, le New York, le Sao Paulo et le Tokyo, chacun avec plus de vingt mille personnes à leur bord. Les familles les plus pauvres, n'ayant pas les moyens d'acheter un appartement dans ces villes flottantes, se sont fabriqué des ballons, souvent rudimentaires, que nous appelons des radeaux.

[...] Malheureusement, la plupart des radeaux n'ont pas tenu longtemps. Ils sont tombés. Ont sombré dans la mer. Dix ans après le déluge, il ne restait déjà plus dans les nuages que deux millions de personnes environ.

Le jeune héros du roman, Carlos Benjamin Tucano, est né dans le ciel, dans un village, Luanda, qui rassemble plusieurs centaines de radeaux. Nouveau Télémaque, il part à la recherche de son père disparu en tentant de sauver un radeau frappé par la foudre. Le livre raconte son odysée, comportant tous les ingrédients d'un grand récit d'aventures : des combats, des pirates, des alliés et des ennemis. Et là où les hardis navigateurs cherchaient en naviguant des terres inconnues, c'est un paradis terrestre noyé sous la brume qui sépare désormais le ciel et l'océan que son amie et alliée Sibongile veut lui faire retrouver, convaincue qu'elle est qu'il a survécu au désastre.

Le charme du récit est tout d'abord de se présenter comme un véritable carnet de voyage dans un monde imaginaire. L'auteur prend plaisir à concevoir la géographie et le fonctionnement de cet univers flottant post apocalyptique bien plus séduisant qu'effrayant au total. Et qu'on ne vienne pas lui demander comment Internet peut encore fonctionner : le rationalisme grincheux n'est pas de mise. Comme il l'annonce dans l'incipit du livre, il s'agit d'un roman pour jeunes lecteurs et autres rêveurs (comprenant un très bref dictionnaire philosophique du monde flottant à l'usage des néphélibates amateurs). De jolies définitions entament ainsi chaque chapitre, telles que celles-ci :

Identité : ne dépend pas de l'endroit où l'on naît, puisque dans le ciel tout est mouvement, mais plutôt des lieux par où l'on passe. Notre identité, c'est ce que le voyage fait de nous aussi longtemps qu'il se poursuit. Seuls les morts, ceux qui ont cessé de voyager, ont une identité bien définie.

Voyage : tout mouvement par lequel une personne s'approche d'une autre personne. Les mouvements de fuite ne sont pas des voyages

La construction du récit est aussi remarquable. Elle arrive à épouser le mouvement de ces villes flottantes avec beaucoup de bonheur. Le lecteur accepte volontiers de faire ici une digression, là, une escale, pris par le charme de la narration qui rappelle un peu celle des aèdes de l'Antiquité. Et la conclusion du roman

Aimée veut partir à la recherche de l'Aconcagua.

Pourquoi pas ?

Ce qu'il y a de meilleur dans les voyages, c'est le rêve.

peut définir aussi le plaisir qu'éprouve le lecteur au fil des pages.

Neuropédagogie. Le cerveau au centre de l'école.

Michel Blay et Christian Laval. Tschann & Cie



Cet ouvrage, au contenu très dense, propose dans sa conception même une pensée plurielle aux antipodes de l'application mondialisée des neurosciences dans tous les domaines, dans ce que les auteurs nomment une neuropolitique généralisée. Ici la sociologie, la philosophie, l'histoire des sciences se répondent, avec leurs apports spécifiques, dans un questionnement commun. Démarche de savoir, pour comprendre et agir, à l'opposé d'une démarche d'hégémonie, d'autorité, de pouvoir.

Dès l'introduction les auteurs posent le cadre de leur propos. Ce qui est en jeu c'est bien une conception de l'homme : « le 'cerveau' est devenu tout à la fois un sujet moral, politique et économique, quand ce n'est pas un sujet historique ».

Christian Laval s'intéresse dans une première partie au virage neuronal de l'éducation, qui consacre la neuropédagogie « comme la seule et vraie science de l'éducation » alors que le cerveau est considéré « comme le lieu anatomique de l'apprentissage et de la connaissance ». Hypothèse, car ce n'est rien d'autre, ô combien idéologique et qui présente un double « avantage » : se trouve évacué ce qui contribue dans la complexité (socialement, historiquement et culturellement) au développement du petit d'homme, réduit à son seul cerveau en même temps que sont évacuées des décennies de recherche en sociologie, psychologie et sciences de l'éducation pour imposer un scientisme hégémonique. Démarche dont la scientificité laisse terriblement à désirer mais qui permet désormais d'imputer l'échec scolaire aux mauvaises méthodes, qu'il suffirait donc de changer, et non à une société inégalitaire qui, elle, doit demeurer. C'est au nom de la neuropédagogie définie comme étant LA solution que Dehaene se fait le chantre d'une « véritable science de la lecture ».

L'intérêt majeur du texte de Christian Laval réside en ce qu'il montre que derrière la promotion de bonnes méthodes (qui la plupart du temps relèvent du déjà là, de l'évidence ou du bon sens !) se dessine une neuroanthropologie telle que la promet Jean-Pierre Changeux⁽¹⁾ lorsqu'il écrit que « les neurosciences vont nous apporter une nouvelle vision, une nouvelle conception de l'homme et de l'humanité ».

Michel Blay est philosophe, historien des sciences, directeur de recherche au CNRS et consacre une deuxième partie à « l'invention du cerveau computationnel », un cerveau qui selon Dehaene (qui ne l'oublions pas dirige le Conseil scientifique de l'éducation nationale créé par Blanquer) fonctionne sur un modèle algorithmique, qui serait confirmé par l'IRMf dont la fonction est... de valider l'hypothèse ! M. Blay dénonce la « grave faute » qui consiste à présenter une hypothèse comme une vérité disant le réel. C'est-à-dire lorsque la science est instrumentalisée par une idéologie qui ne dit pas son nom. Et rappelle que les évidences sont toujours historiquement liées à des choix (politiques, philosophiques, théologiques, scientifiques...). Michel Blay interroge ce choix d'un cerveau conçu comme un ordinateur et passe pour cela par un rappel historique des conceptions de l'homme et de la nature depuis le 18^{ème} siècle qui ont conduit dès le 19^{ème} siècle et de plus en plus efficacement à « surveiller et géométriser les cerveaux, mettre en fiches les populations et leurs mouvements », jusqu'à transformer « l'homme machine des siècles précédents » en « homme ordinateur de la neuroscience computationnelle ». « Concevoir le cerveau comme un ordinateur, c'est aussi vouloir améliorer l'homme : on est dans la problématique de l'homme amélioré »⁽²⁾. Le risque est donc majeur face une « ambition totalitaire ».

Mais « rien ne nous impose de nous soumettre aux formes modernes du taylorisme » conclut le texte

(1) J.P.Changeux, Préface de Les Neurones de la lecture, Odile Jacob, 2007

(2) Christian Laval, Union rationaliste, France Culture, 28/07/2019

Pour lire Wallon sur l'orientation.

Régis Ouvrier-Bonnaz¹
Les propédeutiques. Les éditions sociales 2019



Le titre de l'ouvrage de Régis Ouvrier-Bonnaz est à la fois une invitation tout à fait bienvenue à lire (relire) Henri Wallon et à découvrir une dimension de son œuvre sans doute la plus méconnue. L'ouvrage débute par une analyse dense de la construction de la pensée d'Henri Wallon qui permet de comprendre pourquoi l'orientation occupe une place importante dans son cheminement et ouvre à une lecture outillée de sept textes, dont plusieurs inédits. Des repères chronologiques et biographiques permettent d'avoir une vision synthétique d'une œuvre incontournable et pourtant fort peu diffusée, absente par exemple de la formations (ou ce qu'il en reste !) des enseignants.

Dès les premières pages de l'introduction aux textes choisis, Régis Ouvrier-Bonnaz précise que pour Wallon « la théorie n'est pas que théorie, résultante abstraite des conditions sociales, elle est aussi un cadre matériel qui peut fournir à l'action une perspective et un but ». Et sa lecture des textes est très attentive à cette conception de la théorie en inscrivant

Wallon dans son temps. Qu'il réfère aux traumatismes de la guerre (conduisant Wallon à conceptualiser les « relations réciproques » entre le biologique et le social : « les émotions sont liées au groupe et plus précisément aux interactions entre le groupe et l'individu » ; à la très forte critique du taylorisme, (déchéance, mutilation, amputation, chair mécanisée lorsque l'homme est privé de ses capacités d'initiative, de réflexion, et que les solidarités sont empêchées) ; à « l'art comme technique sociale du sentiment »... ; à la dénonciation d'une approche naturalisante du développement (« la notion de milieu naturel est à peu près dénuée de sens »). L'ouvrage de Régis Ouvrier-Bonnaz, dans la lecture qu'il propose de l'œuvre de Wallon, donne des outils pour penser ici et maintenant l'orientation, dans un projet en rupture radicale avec la loi du marché : les textes choisis montrent combien pour Wallon culture et profession, individu et social, développement de la société et développement individuel sont indissociables. « Pour Henri Wallon, le développement des possibilités d'action des individus passe par la maîtrise de soi et celle des milieux de vie, les deux étant intimement liés dans un processus dialectique ».

Dans une longue postface, Bernard Prot² relie les textes de Wallon à des textes plus récents, avec lesquels il dialogue pour interroger l'orientation contemporaine : alors que c'est la délibération individuelle qui prime comment penser les relations entre formation et monde du travail, si comme l'a défendu Wallon travailler c'est « renouveler un milieu de relations avec d'autres, après d'autres, dans un mouvement de spécification réciproque entre les institutions et les individus ».

(1) Régis Ouvrier-Bonnaz est chercheur dans le Groupe de Recherche et d'Etude sur l'Histoire du Travail et de l'Orientation (GRESHTO) – Centre de Recherche sur le Travail et le Développement, CNAM. Voir article Lire Wallon pour comprendre aujourd'hui les enjeux de l'orientation scolaire, Carnets Rouges n°13, mai 2018

(2) Bernard Prot, Directeur du département Travail, orientation, formation, Equipe de Psychologie du travail et clinique de l'activité, Centre de recherche sur le travail et le développement, CNAM--è

Carnets Rouges

Numéro 1 : septembre 2014



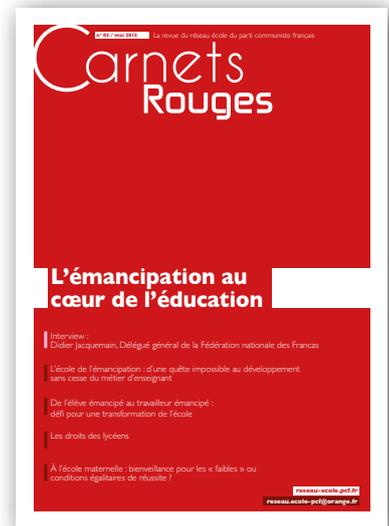
Quels programmes pour une culture partagée ?

Numéro 2 : janvier 2015



L'égalité ça se construit

Numéro 3 : mai 2015



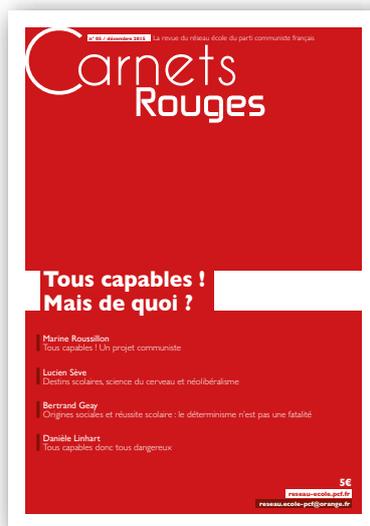
L'émancipation au cœur de l'éducation

Numéro 4 : septembre 2015



La laïcité est-elle encore révolutionnaire ?

Numéro 5 : décembre 2015



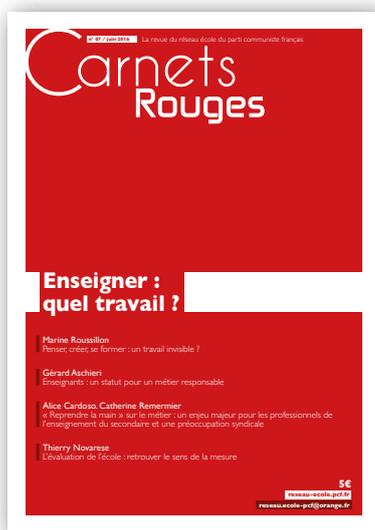
Tous capables ! Mais de quoi ?

Numéro 6 : mars 2016



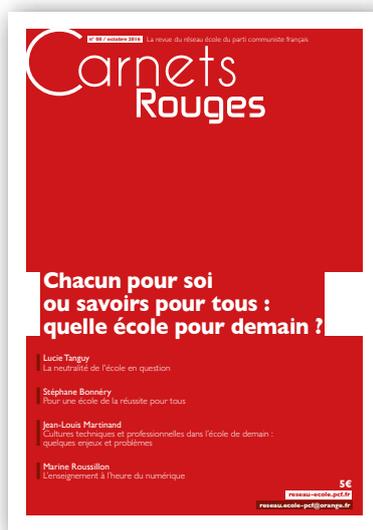
Continuer à penser

Numéro 7 : juin 2016



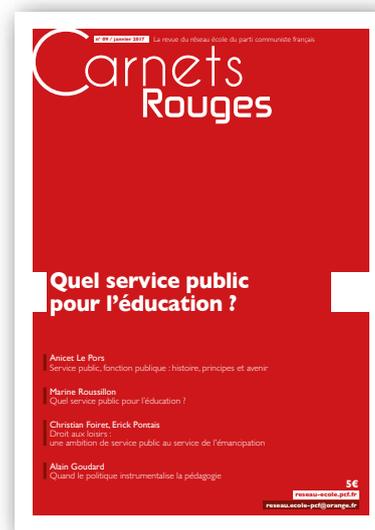
Enseigner : quel travail ?

Numéro 8 : octobre 2016



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

Numéro 9 : janvier 2017



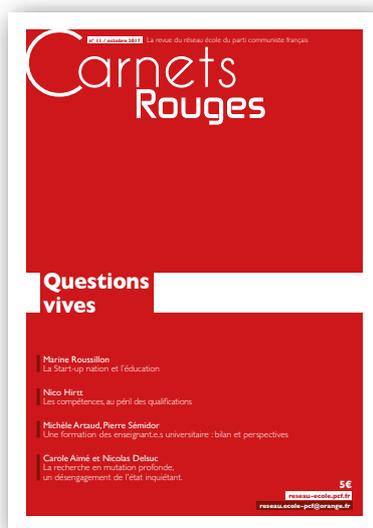
Quel service public pour l'éducation ?

Numéro 10 : mai 2017



Ecole et politique(s)

Numéro 11 : octobre 2017



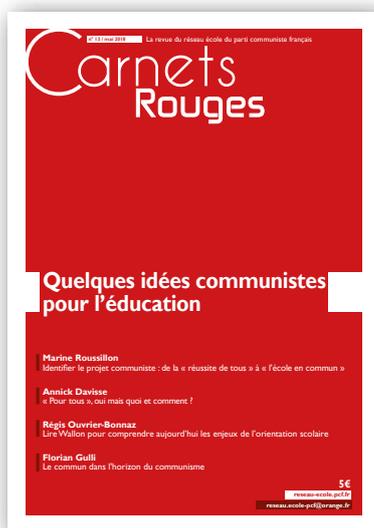
Questions vives

Numéro 12 : janvier 2018



Des fondamentaux pour quelle école ?

Numéro 13 : mai 2018



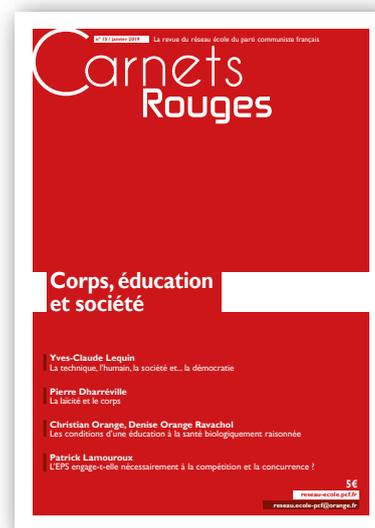
Quelques idées communistes pour l'éducation

Numéro 14 : octobre 2018



Sciences et éducation

Numéro 15 : janvier 2019



Corps, éducation et société

Numéro 16 : mai 2019



Quand le libéralisme se saisit de l'école



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)