

n° 19 / mai 2020

La revue du réseau école du parti communiste français

Carnets Rouges

Quelle éducation prioritaire ?

Elisabeth Bautier, Choukri Ben Ayed, Marion van Brederode, Denis Butlen,
Emmanuel Degrittot, Paul Devin, Cintia Indarramendi, Anne-Sophie Legrand,
Christine Passerieux, Jean-Yves Rochex, Lucien Sève.

5€

reseau-ecole.pcf.fr

reseau.ecole-pcf@orange.fr

À sa création en 1981, l'Éducation prioritaire traduit la volonté d'une lutte contre les inégalités sociales par le renforcement de l'action éducative dans les territoires où l'échec scolaire est le plus élevé. Quarante ans plus tard, si son impact reste faible sur la réduction des inégalités, force est de constater qu'elle a permis de contenir la dégradation dans une société où les inégalités sociales et économiques se sont fortement renforcées. Nul ne peut savoir ce que serait devenue l'école des quartiers les plus pauvres sans l'éducation prioritaire. Pour autant, les espérances portées en 1981 ne se sont pas concrétisées par une rupture dans la production des inégalités scolaires et, dans certains quartiers, la concentration des difficultés entrave très fortement la réussite de l'ensemble des élèves.

Pendant près de quarante ans, la succession des pilotages a réformé, refondé et relancé sans parvenir à stabiliser un modèle qui puisse transcender les alternances politiques. Le travail de terrain des équipes enseignantes s'en est trouvé parfois déstabilisé, sans que les acteurs puissent pourtant percevoir la nature réelle des enjeux des transformations voulues. Aux besoins de formation et de développement des compétences professionnelles, se sont trop souvent substituées des consignes managériales injonctives, dans l'alternance de périodes de préconisations fortes et de périodes de laisser-aller. Quant aux moyens supplémentaires, bien des rapports ont mis en évidence que la différence entre l'éducation prioritaire et le reste du territoire est en définitive assez réduite. D'autant que ce n'est pas sans démagogie électoraliste que l'attribution de ces moyens s'est éparpillée.

La question de fond reste celle de divergences profondes entre les politiques successives sur le projet éducatif de l'éducation prioritaire. Les volontés initiales fondaient la démocratisation des savoirs à la fois sur le renforcement sélectif de l'action publique et sur les évolutions nécessaires du système scolaire dans son ensemble pour lutter contre les inégalités. Leur ont succédé des volontés procédant d'une toute idéologie : celles de la valorisation du mérite, de la promotion de l'excellence, de la garantie d'un socle minimal, voire de la sécurité au sein des écoles et établissements. De telles finalités, tout en prétendant maintenir une attention spécifique aux populations scolaires défavorisées, ne font pas le choix délibéré de la démocratisation. Inscrites dans le maintien d'un ordre social inégalitaire, ces visions admettent une organisation « naturelle » des « talents individuels » pour se satisfaire de quelques promotions sociales que la communication politique prétend ériger en preuve d'égalité. Le tout dans une libéralisation de la sectorisation scolaire qui concentre de plus en plus fortement les élèves en grande difficulté sur les mêmes établissements ghettoisés.

Nombre d'études, de rapports, de recherches ont attiré l'attention sur un point nodal de l'éducation prioritaire : la qualité des pratiques pédagogiques et didactiques. La réussite scolaire des élèves de l'éducation prioritaire demande que soient interrogés les situations d'apprentissage et leur accessibilité aux enfants des milieux populaires. Il ne s'agit pas ici de jouer les effets communicationnels de l'innovation ou de la relation « positive » mais de développer des compétences professionnelles enseignantes capables d'analyser les difficultés des élèves y compris dans leurs dimensions sociologiques pour pouvoir engager leur dépassement pas des situations d'enseignement appropriées. Le paradoxe est qu'à l'inverse, au prétexte de larges partenariats, on éloigne sans cesse l'action enseignante des objets majeurs de la réussite scolaire. Il ne s'agit évidemment pas de renoncer aux perspectives ouvertes par la coopération notamment culturelle pour s'enkyster dans une forme scolaire traditionnelle ou se contenter des savoirs fondamentaux mais de vouloir construire ces projets dans les perspectives didactiques des apprentissages scolaires et non dans des logiques de motivation ou de modélisation comportementale.

La nécessaire adaptation des enseignements ne peut aucunement se confondre avec un renoncement aux savoirs et à la culture commune pour tous les élèves. Prétexter l'éloignement de leurs cultures quotidiennes pour un tel renoncement est en réalité leur refuser toute émancipation pour les maintenir dans un ordre social où ils resteront les objets de la domination culturelle et économique.

Sommaire

n° 19 / mai 2020

Jean-Yves Rochex

L'éducation prioritaire en France... et ailleurs : entre objectifs de démocratisation et orientations néolibérales.

4

Choukri Ben Ayed

L'impensé de la priorisation territoriale de l'éducation prioritaire. Retour sur le rapport « Territoires et réussite ».

8

Anne-Sophie Legrand

Education prioritaire : un label, une garantie.

13

Emmanuel Degrittot

Cité éducative. Un dispositif « novateur » au service des enfants et de la jeunesse ?

16

Marion van Brederode

Curriculum et inégalités.

19

Denis Butlen

À travers le cas d'une discipline, les mathématiques, y a-t-il en ZEP un enseignement ordinaire ou spécifique ?

22

Elisabeth Bautier

Quand maîtriser la langue écrite ne suffit plus pour lire et écrire en classe.

26

Cintia Indarramendi

Les politiques d'éducation prioritaire des gouvernements de la « nouvelle gauche latino-américaine » : transformations timides.

29

Christine Passerieux

« L'urgence d'élaborer davantage. »

32

Lucien Sève

Destins scolaires, science du cerveau et néolibéralisme.

34

Lucien Sève

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

37

Propositions de lecture.

40

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

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Gilbert Boche, Serge Bontoux, Paul Devin, Erwan Lehoux, Adrien Martinez, Régis Ouvrier-Bonnaz, Christine Passerieux, Patrick Rayou, Patrick Singéry.

Conception/réalisation : **FAT4**

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

L'éducation prioritaire en France... et ailleurs : entre objectifs de démocratisation et orientations néo-libérales*

Jean-Yves Rochex

page 1/4

“ Un troisième âge de l'EP voit ainsi s'affirmer l'objectif de maximiser les chances de réussite de chacun et de promouvoir les élèves « talentueux » et « méritants » des milieux populaires [...]”

* Ce texte reprend de larges extraits de l'article « L'éducation prioritaire en France... et ailleurs : éléments d'analyse pour une histoire qui reste à faire », paru dans le n° 164, 2019, de la revue *Administration & Éducation*.

(1) *Successivement ou parallèlement Educational Priority Areas dans les années 70, Education Action Zones en 1998, Excellence in Cities en 2002, Every Child Matters en 2003...*

(2) *Que certains préfèrent nommer État Providence.*

(3) *On peut lire dans ce texte une interrogation critique sur les programmes visant à convertir les élèves et familles de milieux populaires aux motivations et aux valeurs individualistes et concurrentielles qui soutiennent le rapport à l'école des classes privilégiées, qui mérite d'être relue en ce temps où l'on confond démocratisation et élargissement du recrutement des « élites ».*

On insiste souvent sur l'instabilité et la discontinuité dont, en France, la politique d'Éducation prioritaire (EP) a fait l'objet de la part des différents ministères et des autorités politico-administratives, nationales et déconcentrées, discontinuité ayant rendu nécessaire de « relancer » ou « refonder » à plusieurs reprises cette politique. On insiste moins sur le fait que s'affirment et se contredisent, d'une phase à l'autre, en France comme dans d'autres pays comparables, des approches et conceptions différentes de

ce type de politique, évolutions et contradictions qui peuvent paraître masquées dans notre pays par une certaine continuité réglementaire et terminologique, alors qu'elles le sont moins dans la succession des programmes et de leurs appellations qu'a connue par exemple l'Angleterre¹. On a pu néanmoins mettre en évidence que se succédaient et s'entremêlaient, de manière différente dans différents pays, différents « âges », « modèles » ou « conceptions » de l'EP, fondés plus ou moins explicitement sur des références théoriques, des principes de justice, des idéologies et des objectifs politiques différents, voire en tout ou partie contradictoires (Rochex, 2010).

Des objectifs initiaux entre compensation et transformation

Les politiques d'EP naissent en Europe à la fin de la période dite des Trente Glorieuses et au début de la « crise » du modèle de l'État social² – crise liée au développement du chômage, de la précarité et de « l'insécurité sociale » (Castel, 2003). S'affirmant au terme du passage d'un système éducatif segmenté et élitiste vers un système unifié et méritocratique, elles signent en quelque sorte l'achèvement – au double sens du terme – du modèle dit du collège unique ou de la *comprehensive school* : d'une part, la mise en place structurelle de ce modèle est effective ; d'autre part, les difficultés et les avatars de cette mise en place montrent qu'il ne suffit pas de généraliser l'accès à

l'enseignement secondaire pour démocratiser l'accès aux apprentissages et à la culture scolaires, et le renouvellement des processus de production de l'inégalité socio-scolaire contribue à faire de « l'échec » et de l'inégalité scolaire un problème public, appelant des mesures politiques spécifiques.

C'est ainsi que le premier texte réglementaire qui fonde en France la politique d'EP lui fixe l'objectif de « contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé » et, pour cela, de « subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire » (circulaire du 1er juillet 1981). Outre les espoirs liés à l'alternance gouvernementale, la période est alors marquée par l'influence des travaux de sociologie critique qui ont montré la persistance et le poids des inégalités sociales de réussite scolaire, et par le foisonnement de la recherche et de ce que l'on n'appelait pas encore l'innovation pédagogique. Ce premier âge de l'EP combine alors une approche compensatoire – que résume bien l'idée de renforcement sélectif, mais qui est interrogée et critiquée par la sociologie critique en ce qu'elle risque d'ignorer ou minorer la part prise par l'organisation, le fonctionnement et les pratiques des systèmes éducatifs dans la production de l'inégalité (Bernstein, 1971 ; Isambert-Jamati, 1973³) – et une visée transformatrice qui voit dans l'EP l'espoir et la possibilité de constituer « un laboratoire du changement social en éducation » (CRESAS, 1985).

La difficulté à mettre en place une politique transversale aux différentes directions existant alors dans l'administration centrale (Emin, RFP, 2002), la grande confiance faite « au terrain », aux acteurs et à leurs « partenaires » pour élaborer et mettre en œuvre des « projets » et les connaissances insuffisantes quant aux pratiques les plus à même de contribuer à réduire les inégalités scolaires ont néanmoins conduit à ce que la réflexion collective et les initiatives des acteurs demeurent très faiblement outillée et à ce qu'y prévale une logique d'« innovation » dont les recherches et rapports des Inspections générales ultérieurs

montreront qu'elle est loin de toujours rimer avec démocratisation.

D'une visée de démocratisation à une logique d'accompagnement social et individuel

L'aggravation et la concentration des phénomènes de chômage, de pauvreté et de précarité, l'accroissement de la ségrégation urbaine et sociale vont voir se superposer et, pour une part, se substituer à cette logique de démocratisation et de lutte contre l'inégalité, une logique de lutte contre « l'exclusion » et les phénomènes qui lui sont liés (absentéisme, décrochage, violence en milieu scolaire...), dominée par la problématique des compétences et du socle minimum de savoirs et de compétences permettant d'améliorer le sort des « vaincus de la compétition scolaire » (selon l'expression de Dubet [2004]) et de préserver ainsi la cohésion sociale⁴. Ce deuxième âge de l'EP voit les liens de celle-ci se renforcer avec les politiques sociales urbaines (Politique de la Ville en France, Social Exclusion Taskforce en Angleterre) au risque que les objectifs premiers d'amélioration de la réussite scolaire des élèves les plus défavorisés s'estompent derrière les préoccupations de « gestion sociale des quartiers » (Glasman, 1992 ; Rochex, 1997 ; Canario, 2003). La méta-catégorie d'« élèves à risques » (d'exclusion, de décrochage, de violence...) va alors faciliter le glissement du ciblage sur des « zones et des milieux sociaux » vers un ciblage sur des populations, ou plutôt des individus, l'objectif de lutte contre l'exclusion se couplant alors avec – voire s'effaçant derrière – celui de permettre à chacun de donner la pleine mesure de ses « talents », de ses « mérites » ou de son « excellence propre » (Thélot, 2004). Un troisième âge de l'EP voit ainsi s'affirmer l'objectif de maximiser les chances de réussite de chacun et de promouvoir les élèves « talentueux » et « méritants » des milieux populaires, quitte à devoir pour cela les « exfiltrer » de leur milieu et des écoles et établissements de leur quartier, tout en préservant ceux-ci de leurs élèves les plus « perturbateurs », au risque de considérer ces différentes catégories comme relevant de caractéristiques individuelles et d'occulter la nécessité d'interroger et de transformer les processus sociaux et scolaires qui leur donnent forme et contenu. Lors de ces deuxième et troisième âges, se surajoute à la logique d'innovation précédente une prolifération de nombreux plans, programmes et dispositifs (établissements « sensibles », plans « violence », classes-relais pour lutter contre le décrochage, internats « d'excellence » pour les uns ou « de réinsertion » pour les autres...) visant plus à traiter les symptômes de l'inégalité et de l'injustice scolaires qu'à s'attaquer aux processus complexes qui les produisent, et qui concernent massivement les élèves et établissements de l'EP, même s'ils ne sont pas systématiquement liés à celle-ci. Parallèlement,

les conceptions politiques et les dispositions réglementaires de l'EP faisant – plus ou moins explicitement – référence à la sociologie critique s'effacent au profit d'approches de plus en plus individualisantes ancrées dans une psychologie individuelle et/ou dans la théorie du capital humain, effacement qui va de pair avec l'avènement de nouveaux modes de régulation des politiques éducatives faisant, dans les différents pays européens, une (plus ou moins) large place à une logique de l'offre et de la demande, à une concurrence accrue entre établissements, au New Public Management et au pilotage par les résultats.

Depuis 2014, des approches contradictoires

En France toutefois, un tournant est pris en 2014 avec la Refondation de l'EP, visant à renouer avec l'approche compensatoire-transformatrice du premier âge de l'EP, et à tirer profit des travaux de recherche (désormais plus nombreux et plus documentés) et des rapports des IG s'efforçant d'élucider les raisons du bilan décevant de l'EP et de dessiner des orientations pour œuvrer au quotidien à la démocratisation. Rompant avec une conception de l'EP comme devant reposer pour l'essentiel sur l'initiative locale et les projets des acteurs et des équipes, sans pour autant se vouloir prescriptive, la Refondation propose – pour la première fois depuis la création de cette politique – un travail d'instrumentation de la réflexion et de l'action des enseignants et divers protagonistes de l'EP, sous la double forme d'un document d'orientation intitulé Référentiel pour l'éducation prioritaire et d'un dispositif de formation de formateurs spécifique, pluriannuel et piloté depuis le Ministère (DGESCO), l'un et l'autre fondés sur le souci et l'exigence d'enseigner plus explicitement, de traquer les pédagogies implicites ou invisibles, de promouvoir les dispositifs et modes de travail pédagogiques que l'on peut aujourd'hui penser comme les plus propices aux apprentissages et à la réussite scolaire des élèves de milieux populaires.

Le Ministère issu du changement politique de 2017 ne poursuivra pas sur cette lancée. Sans pour autant afficher des orientations claires pour l'EP. Les mesures mises en œuvre depuis lors semblent conjuguer une approche compensatoire de renforcement

“ Les mesures mises en œuvre [...] semblent conjuguer une approche compensatoire de renforcement de l'action éducative [...] découplée de toute approche sociologique et une approche individualisante des conditions de la réussite scolaire [...] ”

“ Toute l'histoire de l'EP montre pourtant que, dès que celle-ci s'estompe dans les priorités nationales, elle s'efface encore plus vite au niveau des académies ou des départements. ”

(4) Cette problématique est très fortement portée par les organismes supra-nationaux tels la Commission européenne ou l'OCDE. Elle s'exprime ouvertement dans le titre d'un des ouvrages issus d'un programme financé par l'OCDE : Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society (Rychen & Salganik, 2003).

de l'action éducative (dédoulement des classes de CP et CE1) découplée de toute approche sociologique et une approche individualisante des conditions de la réussite scolaire (prise en charge des « besoins particuliers » des élèves, accompagnement de « chaque parcours individuel ») avec un accent très fort mis sur « les savoirs fondamentaux » et de fortes incitations à ce que les enseignants mettent en œuvre des modes

“ [...] l'EP ne se confond pas avec la question des rapports entre école et milieux populaires, mais vise d'abord les quartiers et établissements où se concentrent inégalités et ségrégation sociales et scolaires, et dégradation de la qualité de l'offre scolaire ”

de travail pédagogiques présentés comme efficaces sur la base de travaux issus ou inspirés des neurosciences. Les questionnements de la sociologie critique sur le caractère socialement privilégiant et inégalitaire du système éducatif, de ses modes de fonctionnement et des pratiques de ses acteurs semblent ne plus avoir de place dans cette tacite réorientation. Celle-ci s'affirme plus explicitement dans les préconisations de

la mission Territoires et réussite (Azéma & Mathiot, 2019) Ce qui frappe dans ce rapport est la contradiction entre la continuité revendiquée avec les orientations de la refondation de l'éducation prioritaire (EP) et les mesures préconisées pour répondre à la commande ministérielle. D'un côté, les auteurs insistent sur le nécessaire renforcement de la qualité de l'offre éducative dans les territoires en difficulté scolaire, sur la lutte contre la ségrégation et pour plus de mixité sociale et sur les conditions de mobilisation des équipes. De l'autre, l'une des mesures les plus importantes qu'ils préconisent limiterait la labellisation et le pilotage national aux seuls REP+ actuels, conduirait à délabelliser les actuels REP et à les inclure dans des politiques de priorisation territoriale concernant différents types de territoire ou d'élèves, politiques qui seraient de la seule responsabilité des académies et de leurs recteurs. Toute l'histoire de l'EP montre pourtant que, dès que celle-ci s'estompe dans les priorités nationales, elle s'efface encore plus vite au niveau des académies ou des départements. La mesure préconisée par le rapport conduirait alors inévitablement à un tel phénomène et à réorienter tout ou partie des moyens actuellement attribués aux REP vers d'autres territoires, en particulier les territoires ruraux – ce qu'assumaient d'ailleurs les auteurs du rapport lors de leur audition par une commission parlementaire en janvier –, tout en soumettant un peu plus les décisions de politiques scolaires aux élus et notables locaux. Les territoires ruraux ont sans doute des besoins spécifiques, mais ceux-ci n'ont pas à être pris en considération au détriment de l'EP et de sa spécificité.

Les arguments avancés sont révélateurs d'une méconnaissance de ce qui fonde la politique d'EP et/

ou d'une volonté de la réorienter. Ainsi de l'argument selon lequel 70 % des élèves de milieux populaires sont scolarisés hors EP. C'est méconnaître que l'EP ne se confond pas avec la question des rapports entre école et milieux populaires, mais vise d'abord les quartiers et établissements où se concentrent inégalités et ségrégation sociales et scolaires, et dégradation de la qualité de l'offre scolaire, au point qu'y soit parfois menacée l'unité même du service public d'éducation, phénomènes qui ne concernent heureusement pas tous les élèves de milieux populaires. Qui plus est, cet intérêt pour les élèves de milieux populaires s'estompe vite sous la plume des auteurs du rapport, pour se dissoudre dans la référence à la diversité des territoires (ruraux, urbains, de montagne...) présentés sans analyse sérieuse de leurs caractéristiques sociales et culturelles, comme ayant tous besoin d'un même renforcement d'une politique éducative et d'une action pédagogique pensées comme socialement neutre, comme le serait le fonctionnement d'un système éducatif modernisé par l'alliance ministérielle entre les neurosciences, le management et le pilotage par les résultats et la préconisation de supposées « bonnes pratiques ».

Quatrième âge de l'EP ou renforcement des orientations du troisième ? Il est sans doute trop tôt pour le dire. Quoi qu'il en soit, on voit bien comment cette référence à la diversité des territoires, comme celle à la diversité des élèves – diversité plus souvent invoquée que sérieusement définie et conceptualisée – conduit à minorer ou à contourner la question sociale en matière éducative, et ainsi à dissoudre l'objectif de démocratisation du système éducatif dans celui de sa modernisation et de sa diversification, tendances qui épousent les logiques néo-libérales à l'œuvre dans d'autres secteurs de la société.

Bibliographie

Azéma Ariane et Mathiot Pierre (2019), *Territoires et réussite, Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale*, Paris, MEN.

Bernstein Basil (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit (en particulier le chapitre intitulé « Enseignement de compensation », traduction d'un article publié en 1970 dans la revue *New Society* et intitulé « Education cannot compensate for pedagogy »).

Canario Rui (2003), « Politiques de discrimination positive : perspective historique », in *La discrimination positive en France et dans le monde, Actes du colloque international des 5 et 6 mars 2002*, Paris, MEN – SCEREN, 15-25.

Castel Robert (2003), *L'insécurité sociale*, Paris, Seuil.

CRESAS. (1985). *Depuis 1981, l'école pour tous ? Zones d'éducation prioritaires*, Paris, INRP-L'Harmattan.

Demeuse M., Frandji D., Greger D. et Rochex J.Y. (dir.) (2008), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 1 Conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique.

Demeuse M., Frandji D., Greger D. et Rochex J.Y. (dir.) (2011), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 2 Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, Lyon, ENS Éditions.

Dubet François (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil.

Glasman Dominique (1992), *L'école réinventée ? Le*

partenariat dans les zones d'éducation prioritaire, Paris, L'Harmattan.

Isambert-Jamati Viviane (1978), « Les "handicaps socio-culturels" et leurs remèdes pédagogiques », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 4, 303-318.

Revue française de pédagogie, Table-ronde « Logiques de recherche et logiques d'action », n° 140, 9-20.

Rochex Jean-Yves (1997), « Les ZEP, un bilan décevant ? », in Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique d'un état des lieux*, Paris, La Dispute, 123-139.

Rochex Jean-Yves (2010), « Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? », in Choukri Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Paris, Armand Colin, 94-108.

Rochex Jean-Yves (2016), « Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine », *Revue française de pédagogie*, n° 194, 91-108.

Rychen Dominique Simone & Salganik Laura Hersh, (dir. (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers.

Thélot Claude (dir.) (2004), *Pour la réussite de tous les élèves, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.

L'impensé de la priorisation territoriale de l'éducation prioritaire

Retour sur le rapport « Territoires et réussite »

Choukri Ben Ayed

page 1/5

(1) Ariane Azéma, Pierre Mathiot, « Mission territoires et réussite », Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale, novembre 2019

(2) Cour des comptes, « L'éducation prioritaire », rapport d'évaluation d'une politique publique, Octobre 2018

(3) Clément Dherbecourt, « Les moyens du primaire public : comment mieux cibler les territoires défavorisés ? » Note d'analyse, France Stratégie, n°76, avril 2019.

(4) Les indicateurs utilisés pour labelliser les établissements en éducation prioritaire en 2014 sont les suivants : taux d'élèves défavorisés, taux de boursiers, taux de retard à l'entrée en 6ème, taux d'élèves résidant dans ou à moins de 300 mètres d'un quartier politique de la ville, taux de chômage des actifs entre 16 et 60 ans dans l'environnement de l'établissement, part des plus de 15 ans non scolarisés et sans diplômes ou peu diplômés, revenus fiscaux. Ces indicateurs sont ensuite cumulés sous forme d'indice synthétique (source : Cour des comptes, « L'éducation prioritaire », rapport d'évaluation d'une politique publique, Octobre 2018)

Le rapport de la mission « Territoires et réussite » remis par Ariane Azéma et Pierre Mathiot à la demande du Ministre de l'Éducation nationale Jean Michel Blanquer¹, ne laisse pas indifférent. Il présente un impressionnant concentré des dysfonctionnements du système éducatif en matière de lutte contre les inégalités. Ces constats ne sont pas nouveaux, ils ont déjà été étayés largement par la recherche. L'originalité du rapport est qu'il se centre sur le niveau territorial. Le niveau central n'est pas absent, il est traité notamment à travers les articulations inopérantes entre ce niveau et le niveau local. Cette centration sur le niveau territorial, en lien avec la question des inégalités, n'est pas anodine elle s'inscrit dans une évolution croissante de la territorialisation des politiques publiques dans différents domaines comme ceux de l'emploi, de la santé ou du social.

L'Éducation prioritaire : un condensé des contradictions du système éducatif

Le rapport balaye un large spectre de questions territoriales, notamment celle de l'éducation prioritaire. Le rapport dresse un large constat de l'échec relatif de cette politique à l'aune d'un questionnement ouvert. Le faible impact de l'éducation prioritaire relève-t-il du dispositif lui-même, des évolutions environnementales (précarisation de la population), des effets stigmatisants du label, de l'insuffisance des moyens mis en œuvre, de la formation des enseignants, des caractéristiques ségrégatives du système éducatif, etc. ? Un angle est plus particulièrement privilégié, celui de l'absence de stratégie territoriale de l'Éducation nationale peu propice à la gestion de la diversité des territoires tant urbains que ruraux.

« L'effet label » de l'éducation prioritaire

Le rapport fait état d'un ensemble de scénarios possibles pour la réforme de l'éducation prioritaire dont l'option défendue notamment par la Cour des

comptes² et France stratégie de la délabellisation de l'éducation prioritaire³. Cette orientation, que finalement ne retiendra pas le rapport, repose sur deux constats sur lesquels il est cependant intéressant de revenir. L'abandon du label se justifierait par son effet stigmatisant, ainsi que par le caractère perfectible des zonages (les cartes) qui en résulte, élaborés au niveau ministériel. Ces zonages seraient imparfaits, désajustés parfois des réalités locales. Ils seraient à la fois trop rigides et inefficaces notamment en raison d'effets de seuil dus aux indicateurs utilisés⁴. La labellisation exclut des établissements aux caractéristiques proches de ceux relevant de l'éducation prioritaire. En découle le problème des écoles dites « orphelines », en périphérie de l'éducation prioritaire, mais non éligibles au dispositif et une difficulté de prise en compte des établissements ruraux en raison de ciblage exclusivement urbains. Si l'idée d'une perfectibilité du mode de zonage de l'éducation prioritaire nous paraît légitime, la délabellisation est en revanche contestable.

La question du label : vrai ou faux problème ?

Quelles qu'en soient les argumentations méthodologiques, elle ne pourrait en effet apparaître au plan local que comme le signe d'un retrait de l'État, dans un contexte où le système éducatif est déjà fortement fragilisé comme l'attestent ses piètres performances aux évaluations internationales. Les équipes locales ainsi que les parents d'élèves pourraient nourrir un sentiment légitime d'abandon des territoires en difficulté déjà en proie à de graves problèmes structurels à l'origine d'importantes mobilisations citoyennes et/ou professionnelles, à l'exemple des « États généraux de l'éducation dans les quartiers populaires » initiés par des collectifs d'habitants depuis 2015⁵. Pour étudier ces mobilisations depuis plusieurs années, nous constatons la récurrence des conflits, des incompréhensions et des blocages entre les parents d'élèves des quartiers populaires sur des sujets comme la fermeture de classes, le manque d'enseignants remplaçants,

l'insuffisance de la médecine scolaire, etc. (Ben Ayed 2019).

La délabellisation repose selon nous sur des constats partiellement erronés. Les travaux de recherche, ont établi tout d'abord que la question des inégalités scolaires dépasse les frontières de l'éducation prioritaire. On observe en effet de fortes variations de réussite entre territoires en éducation prioritaire comme hors éducation prioritaire. La réussite scolaire varie également fortement en fonction de facteurs d'évitement scolaire, de la ségrégation, selon des découpages géographiques qui ne recouvrent pas nécessairement les zonages institutionnels usuels : variations départementales, infra-académiques, etc. (Broccolichi S. Ben Ayed C. Trancart D., et al 2010). Ce qui est décisif c'est la nature du travail pédagogique en lien étroit avec la qualité et la fréquence des soutiens institutionnels. La focalisation sur le seul « effet label » occulterait ces facteurs puissants producteurs d'inégalités qui appellent en effet une action systémique à des échelles territoriales élargies.

Il n'est pas certain par ailleurs que la question du label soit si décisive. Dans le cadre d'enquêtes menées nous avons observé, tant en ce qui concerne les élus que les parents d'élèves eux-mêmes, que ces derniers réclament une labellisation en vue de l'obtention de moyens supplémentaires (Ben Ayed 2019). Dans d'autres territoires, là où les ségrégations scolaires sont les moins marquées, la scolarisation en éducation prioritaire, tant pour les enseignants que les parents d'élèves, n'apparaît pas toujours comme un élément repoussoir dès lors que les disparités territoriales de réussite scolaire et de recrutement des élèves sont suffisamment régulées et que les enseignants y éprouvent des satisfactions professionnelles. (Ben Ayed 2010). Dans le cadre de la mise en œuvre de la politique de mixité sociale initiée en 2015, nous avons observé des éléments similaires. Lorsque les parents d'élèves, même les plus rétifs à cette politique, perçoivent une action significative et vertueuse de l'État sur certains territoires, ils sont en mesure d'opérer des retours de l'enseignement privé vers l'enseignement public, voire même de l'enseignement privé vers un établissement public labellisé REP⁶ (Ben Ayed et Butzbach 2020).

La priorisation académique en questions

Le rapport Mathiot Azema écarte ainsi le scénario de la délabellisation en proposant une révision des modalités d'éligibilité des établissements en éducation prioritaire en deux temps. La labellisation demeurerait nationale pour les REP+. Seraient également reconduites des mesures récentes comme le dédoublement des CP et CE1. Pour les REP, la proposition consiste à accorder plus de marges de

manœuvres aux académies pour le repérage et le soutien aux établissements en difficulté avec l'appui des services statistiques du ministère et un dialogue de gestion renouvelé. Les académies pourraient ainsi faire preuve de plus de réactivité dans le repérage d'établissements en difficulté, sans nécessairement être liées par le calendrier national de révision des cartes. De même, les académies seraient plus à même de rectifier des situations aberrantes, ou de pouvoir ajuster les moyens en fonction de configurations territoriales difficilement lisibles au plan national : cas des établissements en périphérie urbaine, en deuxième ou troisième couronne, en rural isolé. Cette priorisation académique des moyens octroyés aux établissements REP pourrait avoir recours à l'ensemble des leviers disponibles : dotations en postes, DHG, bonifications indemnitaires et de carrières, possibilités « d'expérimentations organisationnelles ».

Sur le principe, l'idée d'un ciblage des établissements les plus en difficulté, au plus près du terrain, paraît recevable. Elle rejoint d'ailleurs les modalités de ciblage qui étaient à l'œuvre au début de la politique d'éducation prioritaire, par des remontées des terrains qui précédaient une labellisation nationale. Ce n'est donc pas le principe lui-même qui est selon nous en cause, mais les conditions de sa réalisation.

Quels sont les risques de la priorisation territoriale ?

Notre angle d'analyse rejoint sur ce point les travaux de Vincent Dubois pour qui, en matière de politiques publiques, « Le diable est dans la mise en œuvre » (Dubois 2012⁷). L'un des risques de la priorisation académique de la politique d'éducation prioritaire est qu'elle pourrait donner lieu à des interprétations divergentes selon les territoires. On peut craindre que pour certaines académies l'éducation prioritaire se décline essentiellement en un soutien exclusif à certains établissements les plus en difficulté au détriment d'une approche en terme de réseau. Renforcer le pouvoir des académies suppose également un pari sur leurs capacités à s'approprier un panel de ressources statistiques pour les décliner en politiques locales. À ce titre une incise à propos de la politique de mixité sociale initiée en 2015 nous paraît utile.

Certes la politique d'éducation prioritaire et de mixité

“ La délabellisation de l'éducation prioritaire représente un enjeu de taille. ”

“ [...] la délabellisation repose selon nous sur des constats partiellement erronés. Les travaux de recherche, ont établi tout d'abord que la question des inégalités scolaires dépasse les frontières de l'éducation prioritaire. ”

(5) Voir aussi le rapport d'information de l'Assemblée nationale : « L'évaluation de l'action de l'État dans l'exercice de ses missions régaliennes en Seine-Saint-Denis », Rapport présenté par François Cornut-Gentille et Rodrigue Kokouendo, 31 mai 2018

(6) Voir notamment les résultats de l'expérimentation intéressante dans les 18^{ème} et 19^{ème} arrondissement de Paris publiée par Julien Grenet et Youssef Souidi : <https://www.ipp.eu/publication/n35-secteurs-multi-colleges-paris-un-outil-efficace-pour-lutter-contre-la-segregation-sociale/>

(7) voir <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00660673/document>

“ En transformant progressivement les agents bureaucratiques en décideurs politiques, on opère à bas bruit un changement de modèle bureaucratique [...] ”

sociale présentent des différences. La politique d'éducation prioritaire est de compétence exclusive de l'Éducation nationale et fait l'objet d'instructions ministérielles. La politique de mixité sociale était incitative et d'initiative partagée entre conseils départementaux et académies. Les points communs entre ces deux politiques sont néanmoins qu'elles s'adressent aux élèves et aux établissements les plus fragiles, qu'elles misent sur l'éthique et sur les capacités d'initiative des acteurs locaux, ainsi que sur leurs compétences techniques dans un univers politique et bureaucratique de plus en plus complexe.

Les constatations effectuées à propos de la politique de mixité sociale sont à ce titre préoccupantes. Nous avons pu en effet repérer qu'il ne suffit pas de fournir aux départements et aux académies un panel de ressources statistiques pour qu'ils les déclinent de facto en politiques locales. Au final peu de territoires se sont mobilisés ou de façon minimaliste. Les raisons de cette non-appropriation étaient diverses dont l'inégale outillage technique des administrations comme des collectivités locales pour s'approprier des données complexes et produire des prospectives territoriales sur le long et moyen terme (Ben Ayed 2016). À ces enjeux techniques s'ajoutaient des considérations d'ordre idéologiques de remises en cause du bienfondé de cette politique de mixité sociale.

Pour les territoires prompts à se mobiliser, ils furent confrontés à de nombreuses difficultés en terme de ressources locales, de personnels à mobiliser, de concurrences avec d'autres urgences à traiter, d'absence de relations de coopérations installées entre collectivités et académies. Un point aveugle a particulièrement retenu notre attention : celui de l'instabilité et du fort turn-over des responsables académiques eux-mêmes (Recteurs, DASEN, voire à une plus large échelle ministérielle et gouvernementale). Un seul changement de responsable marque un point d'arrêt à cette politique.

L'idéalisation du niveau local

Ces différents éléments empiriques montrent ainsi la fragilité du niveau local qui contraste avec une certaine idéalisation perçue depuis le national. La récurrence de la sollicitation du niveau local dans la mise en œuvre des politiques éducatives, comme dans d'autres domaines de l'action publique, doit cependant être interrogée de façon plus approfondie.

En France les administrations locales, comme celle de l'Éducation nationale, se situent historiquement

dans un rôle fonctionnel vis-à-vis de l'État. Ce n'est que récemment qu'elles ont été transformées en institutions de projets mais dans une logique organisationnelle inchangée (concernant notamment des modalités de recrutement d'affectation et de mobilité des responsables académiques et des personnels) et qui plus est sans actions formatives de fond visant à infléchir les cultures professionnelles.

Or nous l'avons vu, élaborer des politiques éducatives locales suppose une rupture avec les routines administratives installées. Cela suppose des ressources internes, des temps de concertation infra-académiques et conjoints avec les collectivités, avec des chercheurs, de convaincre l'ensemble de la chaîne administrative de s'impliquer, des chefs d'établissements aux corps d'inspection en passant par les organisations syndicales. C'est aussi rompre avec une certaine culture de liens de subordination et de contrôle au sein de l'institution et construire des rapports nouveaux de coopération.

La priorisation académique de l'éducation prioritaire s'inscrit dans ce type d'exigence qui suppose un profond changement de paradigme dans la gestion des politiques éducatives locales. Traditionnellement, en France, la conception de la bureaucratie locale est de type wébérienne ; pour le dire simplement, elle part du principe que les agents de l'administration sont neutres vis-à-vis des contingences locales et mus par l'intérêt général et l'universalité du service public.

En transformant progressivement les agents bureaucratiques en décideurs politiques, on opère à bas bruit un changement de modèle bureaucratique se rapprochant de celui à l'œuvre notamment dans les pays anglo-saxons, de bureaucratie dite représentative qui se caractérise par un ancrage beaucoup plus fort dans le local, par des relations plus étroites avec les usagers, une moindre emprise de l'État et une plus forte responsabilisation des agents intermédiaires de l'institution. Il s'agit de l'opposition désormais classique entre la logique top down (de haut en bas), caractéristique de la bureaucratie traditionnelle française, et la logique bottom up (de bas en haut) comme mode de gouvernance supposé plus efficace pour gérer la diversité des populations et des territoires.

Priorisation académique : l'importance du modèle de bureaucratie représentative dans le champ de l'éducation ?

Que signifie bureaucratie représentative ? Qu'implique-t-elle ? En France, pour la période récente, la bureaucratie représentative a fait l'objet d'une abondante littérature⁸. Il n'existe cependant pas de définition unique de la bureaucratie représentative en raison de ses déclinaisons différentes selon les pays.

(8) voir notamment : Groeneveld S., Van de Walle S., (2010), “Une théorie contingente en matière de bureaucratie représentative : pouvoir, égalité des chances et diversité”, *Revue internationale des Sciences Administratives*, 2, Vol. 76

(9) *bureaucratie de rue – traduction littéraire*

Nous n'en retraçons ici que les lignes essentielles.

La bureaucratie représentative (ou street-level bureaucracy⁹⁾ s'institue en tant que pouvoir discrétionnaire des agents en raison de leur fort niveau d'autonomie. Pour Vincent Dubois, l'exercice du pouvoir discrétionnaire suppose des possibilités de jeu avec les règles, surtout lorsque celles-ci sont floues ou équivoques, avec ses différentes variantes : des passe-droits jusqu'au zèle administratif, en passant par la « ruse » ou le contournement. Il ajoute que la souplesse érigée comme profession de foi des promoteurs de la bureaucratie représentative peut potentiellement se traduire en rigidité. Cette forme de pouvoir discrétionnaire est en effet complexe, car tout en se devant une certaine loyauté avec les orientations de l'État, elle essaye de conjuguer les aspirations des différents groupes d'intérêts. Ces contraintes multiples supposent donc nécessairement d'opérer des arbitrages et des compromis (Groeneveld et Van de Walle 2010).

Sandra Groeneveld et Steven Van de Walle montrent que les formes d'arbitrages entre groupes d'intérêts dépendent de leurs différents niveaux d'influence. Les groupes dominants sont ainsi particulièrement au centre de l'attention du pouvoir discrétionnaire (Groeneveld et Van de Walle 2010). C'est un mécanisme similaire que nous avons observé dans le cadre de la mise en œuvre de la politique de mixité sociale en France, où certaines collectivités ont renoncé à s'impliquer en raison des pressions exercées par certains groupes organisés de parents d'élèves représentant le plus souvent les classes moyennes ou supérieures (Ben Ayed 2016). Agir dans l'intérêt des plus précaires suppose, pour la bureaucratie représentative, un véritable défi : Les fonctionnaires devraient devenir des entrepreneurs stratégiques et travailler activement pour les pauvres et les personnes défavorisées dans la société en exerçant leur pouvoir d'appréciation (Groeneveld et Van de Walle 2010). Selon nous, la priorisation académique relève typiquement de ce type de défi.

La priorisation académique : un pouvoir discrétionnaire renforcé ?

Ce détour par la théorie de la bureaucratie représentative et le pouvoir discrétionnaire soulève un ensemble de questions à propos de l'éducation prioritaire. Compte tenu de la latitude probable laissée aux académies pour prioriser certains établissements, quels seront les modes d'arbitrages privilégiés ? Dans un contexte de rigueur budgétaire, la priorisation académique ne risque-t-elle pas de constituer un levier de réduction de la voilure de l'éducation prioritaire qui plus est lorsque de nombreuses voix s'élèvent pour dénoncer les avantages supposés indus en direction des quartiers prioritaires ?

Le pouvoir discrétionnaire ne relève pas tout à fait d'un scénario de fiction en matière d'éducation prioritaire, il est en réalité déjà à l'œuvre. Depuis la mise en œuvre de la LOLF (Loi organique relative aux lois de finances) en 2001, les académies ont été dotées d'une plus grande marge d'autonomie financière, y compris dans la gestion de la masse salariale. La politique de gestion par enveloppe, consécutive au dialogue de gestion annuel avec le ministère, suppose que les académies opèrent des choix stratégiques en matière d'engagements budgétaires en agissant sur certains leviers tels que la fongibilité des crédits. La priorisation académique prolongerait ainsi un mouvement déjà amorcé de gouvernement par les chiffres et par les indicateurs de performance, marquant ainsi une nouvelle étape dans la responsabilisation des acteurs locaux.

Responsabiliser les acteurs locaux lorsque l'État est à court de solutions

La bureaucratie représentative, le pouvoir discrétionnaire, impliquent en effet une forte responsabilisation des acteurs locaux. Son recours ne relève cependant pas nécessairement d'une orientation idéologique forte (sauf dans les pays où elle est érigée en modèle organique de l'action de l'État), mais d'un pis-aller en quelque sorte. Prenant plusieurs exemples récents de transformations de politiques publiques tels que l'assouplissement de la carte scolaire, le transfert du RMI/RSA aux conseils généraux, ou la réforme hospitalière, Vincent Dubois montre que le point commun de ces réformes est en effet la forte responsabilisation des acteurs locaux pour traiter des incertitudes auxquelles l'État lui-même n'est plus en mesure de faire face : Dans chaque cas, selon des modalités particulières, le personnel de 'terrain' est placé dans la situation de devoir arbitrer les questions posées par les réformes sans qu'elles y apportent de réponses, ou de 'décider' ce que ces réformes ne prévoient pas explicitement mais qu'elles sont bien faites pour imposer (comme la limitation du nombre de bénéficiaires du RMI). Il s'agit en bref de traiter 'techniquement' ce qui n'a pas été tranché politiquement, et donc de 'fabriquer' mais sous forte contrainte, les politiques publiques. (Dubois 2012).

La question essentielle du rôle de l'État dans un contexte de priorisation académique

Nous avons essayé d'analyser ici les risques et les enjeux de la priorisation académique en matière d'éducation prioritaire. S'il nous paraît en effet caduc de considérer que l'État central serait en

“ Une question demeure également toujours en suspens : l'éducation prioritaire est-elle réellement prioritaire ? ”

mesure d'administrer seul de façon efficiente les politiques éducatives, le renvoi au plan local de la responsabilité des ciblage et de l'éligibilité des établissements, interroge par ricochet l'action de l'État. Pierre Mathiot et Ariane Azema postulent que cette nouvelle forme de gouvernance de l'éducation prioritaire serait de nature à repenser le sens même des politiques éducatives territoriales avec de nouveaux outils de dialogue et de régulation entre le niveau national et local, en misant à la fois sur le contrôle par l'État des choix effectués par les académies et l'obligation de transparence pour ces dernières. Il s'agit en effet d'une forme d'idéal à atteindre, mais qui est suspendu à différentes conditions.

À charge en effet aux académies d'opérer et de rendre compte de leurs choix en pleine concertation avec les communautés locales pour éviter les incompréhensions et la perception de choix arbitraires. À charge à l'État de donner aux académies des orientations claires et suivies dans le temps, de s'assurer de la loyauté des arbitrages au plan local, tout en accédant aux demandes de moyens pour permettre aux académies d'assurer leurs missions dans le souci d'une réduction des inégalités de scolarisation. À charge à l'État également de garantir aux usagers de l'école, et plus largement aux citoyens, de la transparence en matière de choix effectués pour l'éducation prioritaire. Comme nous l'avons développé dans une autre publication, bien qu'avec des avancées récentes, la norme en matière d'engagements budgétaires en faveur de l'éducation prioritaire était jusque-là l'opacité, masquant des sous-engagements bien réels (Ben Ayed 2017).

Le sujet de l'éducation prioritaire ne saurait ainsi se réduire à des considérations techniques, somme toute fondamentales, il est également éminemment politique. La rédaction d'un tel rapport ne saurait à lui seul lever les incertitudes et les suspensions à propos de l'engagement réel et sincère de l'État en matière d'éducation prioritaire, tant les dernières décennies ont été marquées par de trop nombreux coups d'arrêt, relances timides, ou mises en sommeil.

Bibliographie

Ben Ayed C., Butzbach E., *Ce que nous apprend l'observation d'une politique de mixité sociale au collège : le cas de l'agglomération toulousaine*, in Ben Ayed C. et Maryan Lemoine M. (dir), *Collectifs et collectivités à l'épreuve des enjeux éducatifs*, PULIM, 2020

Ben Ayed C., *La lutte contre la ségrégation scolaire un objet privilégié des processus de conscientisation politique dans les quartiers populaires : le cas de la mobilisation du Petit Bard*, in Ben Ayed C., Marchan F., (dir), *Regards croisés sur la socialisation. Contextes, générations, ethnicisation*, Limoges, PULIM, 2019

Ben Ayed C., *L'éducation prioritaire interrogée du point de vue de l'égalité juridique et de la politique d'égalité*, *Revue française d'administration publique*, ÉNA n° 162, 2017

<https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2017-2-page-369.htm>

Ben Ayed C., *Les acteurs locaux aux prises avec l'injonction paradoxale de la mixité sociale à l'école*, *Espaces et sociétés*, n°166, 2016

<https://www.cairn.info/revue-espaces-et-societes-2016-3-page-15.htm>

Ben Ayed C., « Mixité sociale et poids des solidarités dans la Loire », in Broccolichi S. Ben Ayed C. Trancart D., et al, *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La découverte, 2010

Broccolichi S. Ben Ayed C. Trancart D., et al, *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte, 2010

Groeneveld S., Van de Walle S., (2010), *Une théorie contingente en matière de bureaucratie représentative : pouvoir, égalité des chances et diversité*, *Revue internationale des Sciences Administratives*, 2. Vol. 76
<https://www.cairn.info/revue-internationale-des-sciences-administratives-2010-2-page-257.htm>

Education prioritaire : un label, une garantie

Anne-Sophie Legrand

page 1/3

A l'automne 2018, l'Éducation prioritaire, dont le périmètre devait être ajusté, attendait un bilan de sa Refondation mise en œuvre en 2015. Or, Jean-Michel Blanquer a alors fait table rase de la politique précédente. Le ministre de l'Éducation nationale souhaitait un « changement de paradigme » : une politique d'éducation prioritaire plus subtile qui n'est pas en noir et blanc, une approche plus graduelle ou, dit autrement, une allocation progressive des moyens qui permette de les diluer discrètement jusqu'à la dose homéopathique. Il donna alors mission à Pierre Mathiot, le liquidateur du baccalauréat et du lycée, et Ariane Azéma, IGAEN ayant travaillé sur la territorialisation de l'éducation. Le 5 novembre 2019, le couperet est tombé à la réception officielle du rapport. Le ministre a pu annoncer la fin du label REP⁽¹⁾ en 2021, c'est-à-dire le démantèlement des deux tiers de l'éducation prioritaire abandonnée à une gestion académique tandis que les REP+ seraient sanctuarisées jusqu'à la révision de la carte des quartiers « politique de la ville » en 2022.

De ce rapport transpire pourtant la nécessité de conserver une politique nationale d'éducation prioritaire. Le rapport préconise de déléguer la gestion des REP au niveau académique, pourtant il insiste sur la nécessité d'un cadre de référence national.

Délabelliser : une idée pas si nouvelle

Créée dans les années 80 pour compenser les inégalités scolaires et sociales en donnant plus à ceux qui ont le moins, l'éducation prioritaire n'est pas parvenue à réduire les écarts de réussite scolaire. Au gré des alternances gouvernementales, ce fut une politique de « Stop and go ». Les think tanks néolibéraux ont instillé l'idée que l'éducation prioritaire manquait d'efficacité alors qu'en fait l'EP a empêché que les écarts de réussite ne se creusent davantage entre les établissements dans un contexte de croissance de la ségrégation résidentielle et des difficultés sociales et économiques

En 2015, le CNESECO⁽²⁾ a mis en cause le label « éducation prioritaire » qui aurait une fonction d'épouvantail, provoquant la fuite des enfants de

familles favorisées. Dire que ce label est stigmatisant équivaut à retourner le problème. Le rapport de la Cour des comptes de 2018 montre que la majorité des parents ne connaissent pas l'existence du label des établissements qui scolarisent leurs enfants. En fait, c'est plus souvent la mauvaise réputation d'un quartier qui provoque l'évitement. L'assouplissement de la carte scolaire en 2005 a contribué à diminuer la mixité sociale en éducation prioritaire.

Une note de France Stratégie⁽³⁾, en 2017, conseille de ne retenir que deux catégories de collèges afin de différencier les moyens de manière plus forte au sein des 10 % des établissements les plus en difficulté (contre 20 % des établissements actuellement), tout en assurant une allocation légèrement progressive des moyens au sein des établissements hors éducation prioritaire en fonction des caractéristiques de leurs élèves. Elle est suivie d'un rapport de la cour des Comptes de 2018⁽⁴⁾ puis de celui de sénateurs en 2019⁽⁵⁾ qui vont dans le même sens, accusant l'éducation prioritaire d'un manque d'efficacité. La critique de la dilution des moyens et la recommandation du recentrage sur un petit nombre d'établissements traverse nombre de ces rapports.

Un des arguments avancés est que près de 70 % des élèves de sixième de CSP (classes socioprofessionnelles) défavorisées ne sont pas scolarisés en éducation prioritaire⁽⁴⁾. Reste que les REP+ concentrent les populations les plus défavorisées avec plus de 9 collèges REP+ sur 10 qui accueillent au moins 60 % d'élèves d'origine sociale défavorisée⁽⁶⁾. C'est bien la concentration d'élèves en difficulté sociale et scolaire dans les établissements qui accroît leurs difficultés scolaires, d'où la nécessité d'une politique compensatoire. Délabelliser de nombreux collèges et écoles conduirait à aggraver

“ [...] l'EP a empêché que les écarts de réussite ne se creusent davantage entre les établissements dans un contexte de croissance de la ségrégation résidentielle et des difficultés sociales et économiques ”

“ Délabelliser de nombreux collèges et écoles conduirait à aggraver les inégalités sociales ”

(1) REP : réseau d'éducation prioritaire/ REP+ : réseaux d'éducation prioritaire renforcé/ ZEP : zone d'éducation prioritaire/ RAR : réseau ambition réussite/ RRS : réseau de réussite scolaire/ ECLAIR : écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite

(2) CNESECO, « inégalité sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités », septembre 2016

(3) « Élèves, professeurs et personnels des collèges publics sont-ils équitablement répartis ? », note d'analyse de France-Stratégie septembre 2017

les inégalités sociales

Quels sont les véritables défauts des labels ?

Le principal défaut de la labellisation est ce qu'on appelle l'« effet de seuil ». Une fois des critères établis, des établissements dont la typologie est très proche ne vont pas tous être classés. C'est ce

“ Quelques mois après l'arrivée du ministre Blanquer, le bureau de l'éducation prioritaire a fermé ses portes. ”

“ Passer d'une logique de classement à une logique d'individualisation aboutira à un abandon progressif par redéploiement de moyens contraints. ”

à quoi l'identification de deux classements REP et REP + a essayé de répondre, en prenant aussi en compte l'évitement de sorties brutales du dispositif « éducation prioritaire ». En outre, lors de sa refondation, la révision de la carte de l'éducation prioritaire a été effectuée à nombre de réseaux constants, ce qui ne répondait pas aux besoins. Si les établissements de Guyane et de Mayotte ont enfin été pris en compte, tous les lycées et certains collèges en ont été exclus sans que cela ne soit justifié.

Par ailleurs les critères se fondaient sur la sociologie des collèges de secteur, laissant sur le bas-côté des écoles dites « orphelines » malgré leur public en difficulté.

La Cour des comptes indique que 4% des crédits dédiés aux écoles et aux collèges sont consacrés à l'éducation prioritaire, c'est-à-dire à 20% des élèves. Il y a carence de moyens. La solution ne se trouve donc pas dans la délabellisation mais au contraire dans la mise en œuvre d'une politique et d'un budget plus ambitieux.

Il pourrait être intéressant de définir des critères nationaux affinés pour mettre en place une allocation progressive des moyens à l'intérieur et à la frontière du périmètre couvert par un label unique pour réponse aux différents niveaux de difficulté, à la condition nécessaire d'un investissement à la hauteur de l'enjeu.

Enfin c'est le millefeuille de labels qui doit être évité à l'avenir. Ils se sont sédimentés au fil des réformes : ZP, ZEP, REP (+), RAR, RSS, ECLAIR, APV, « établissements sensibles », « zone de prévention violence »⁽⁴⁾. Certains ont disparu mais pas tous et il est arrivé que certains établissements en cumulent deux ou trois. Le dernier en date est une création de l'actuel gouvernement : la « cité éducative ».

(4) Cour des comptes, « L'éducation prioritaire, rapport d'évaluation d'une politique publique », octobre 2018

(5) « Rapport sur les nouveaux territoires de l'éducation », Par MM. Laurent LAFON et Jean-Yves ROUX sénateurs, octobre 2019

(6) DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « L'éducation prioritaire état des lieux, 2018

Déshabiller l'éducation prioritaire sans rhabiller la ruralité.

La décision du ministère est double, d'une part délabelliser les deux tiers de l'éducation prioritaire pour un passage à une allocation progressive de moyens et d'autre part laisser la gestion de celle-ci à la main des rectorats.

Dans le contexte du mouvement des gilets jaunes et des élections municipales, la commande du rapport Azéma-Mathiot fixait comme objectif de résoudre la question de l'école en milieu rural, d'où le terme territorialisation utilisé comme élément de langage fort au ministère. La DEPP montre que les élèves ruraux obtiennent des résultats au DNB légèrement supérieurs à la moyenne des élèves français. Les écarts par rapport aux métropoles se jouent plutôt ensuite, notamment dans le choix d'études supérieures. Peu de surprise à constater que de petits établissements aux classes moins chargées, où la mixité sociale est plus développée, parviennent à mieux faire réussir leurs élèves. Les besoins de ces établissements diffèrent de ceux de l'éducation prioritaire ; c'est la question du désenclavement culturel qui se pose pour eux ainsi que l'autocensure des élèves en termes d'orientation au lycée. Le ministère tend à opposer les territoires entre eux alors que là où il y a de fortes difficultés économiques, les établissements ruraux relèvent aussi de l'éducation prioritaire. D'ailleurs l'objectif du ministère est de démultiplier les internats et les grands collèges ruraux de façon à faire des économies d'échelle par diminution du taux d'encadrement. Dans ce projet, la continuité du service public en zone rurale est mise à mal.

On ne peut ignorer le contexte de ces projets. Si le périmètre de l'éducation prioritaire s'est étendu dans les années 90, toutes les « relances » se sont faites depuis à moyen constant. Quelques mois après l'arrivée du ministre Blanquer, le bureau de l'éducation prioritaire a fermé ses portes. Sur le terrain, les observateurs de l'éducation prioritaire ont constaté que certaines académies priorisaient a minima les établissements classés, même quand l'impulsion était donnée au niveau national. Qui pourrait encore croire que l'éducation prioritaire sera préservée par les recteurs alors que le ministre s'en détourne ? Passer d'une logique de classement à une logique d'individualisation aboutira à un abandon progressif par redéploiement de moyens contraints. L'absence de label à défendre mettra les revendications des équipes pédagogiques en sourdine. En revanche les moyens alloués risquent de dépendre plus fortement de l'influence des politiques locales.

La communication du ministre simplifie

excessivement la problématique, afin de servir son propos, quand il prétend qu'il n'est pas normal d'être dans une situation binaire en éducation prioritaire, y être ou ne pas y être. Dans les faits, le rapport Azéma-Mathiot l'indique bien : l'allocation progressive de moyens existe déjà hors éducation prioritaire. Dans la plupart des académies, les collèges sont déjà classés en quatre ou cinq catégories. Le plus souvent les collèges REP+ et REP sont classés dans les deux premières catégories et les autres établissements se répartissent dans les trois dernières ; ce qui fixe les effectifs par classes et la dotation horaire apportée par chaque élève(10). Le problème fondamental réside dans le manque global de moyens qui conduit à fixer des seuils d'ouverture de classe élevés et à empêcher quasiment toute situation diversifiée d'apprentissage.

L'académie d'Orléans-Tours montre l'exemple en commençant à appliquer les préceptes du rapport Azéma-Mathiot avant l'heure. Les collèges sont désormais classés en 7 catégories qui dépendent de l'indice de positionnement social (IPS), de l'indice d'éloignement ⁽⁸⁾, de l'effectif de l'établissement et de sa proportion d'élèves en ULIS et UPE2A. Sans supprimer le label « éducation prioritaire », un seuil unique de dotation, fixé à 30 élèves, est octroyé à tous les collèges. Une allocation progressive de moyens s'ajoute éventuellement en complément. Le résultat fait office de démonstration : certains collèges de REP et REP+ se voient rétrogradés dans des catégories moins dotées, derrière de petits collèges ruraux éloignés. De plus il leur faut prendre sur des moyens d'enseignement pour ouvrir des classes de 26 élèves.

REP+ : la vitrine de l'éducation prioritaire

Demeure le problème du turn-over qui met à mal le travail d'équipe en éducation prioritaire. La difficulté à y enseigner doit aussi être reconnue. Depuis la Refondation de 2015, un hiatus dans cette reconnaissance s'est accru entre les REP+ et les REP. Le SNES-FSU a obtenu une pondération du temps de service des enseignants en REP+ dont il demande la généralisation. Quant à la prime REP+, elle a fait l'objet d'une promesse de campagne présidentielle et est en voie d'être revalorisée de 3000 euros. Les 364 collèges de REP+ et maintenant les 80 cités éducatives sont la vitrine de l'éducation prioritaire, tandis que les REP perdent leurs moyens. La prime des enseignants de REP est restée inchangée et ils la perdront en 2021, alors que le ministre prétend revaloriser le salaire des enseignants. Comment maintenir les bonifications indemnitaires et de carrière sans qu'un label n'identifie les établissements concernés ? Si rien n'est offert pour stabiliser les équipes, est-ce là qu'on trouvera les 40% de

contractuels enseignants visés par la nouvelle loi de la fonction publique ?

Un label unique pour garantir une politique nationale

Alors que l'Education prioritaire doit être prise comme un tout et soulever aussi des questions de démarches pédagogiques, de présence d'équipes pluri professionnelles, le ministère focalise le débat sur son financement et sa délimitation. La proposition d'un label unique déterminé par des critères adéquats, concertés et transparents au niveau national est la seule garantie d'une Education nationale au service de la réussite de tous les élèves. Une allocation progressive des moyens ne peut être envisagée que dans le cadre de cette labellisation et d'un budget enfin suffisant pour gommer les effets de seuil, accompagner les sorties sur plusieurs années. Les lycées qui reçoivent une forte proportion d'élèves de familles défavorisées doivent être réintégrés dans la carte afin d'assurer une continuité logique de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, voire 18 ans. Une politique de la Ville ambitieuse, d'aménagement du territoire en zone rurale et urbaine en difficulté, qui favorise la mixité sociale doit se développer car l'Education prioritaire ne peut pas tout résoudre.

“ [...] les moyens alloués risquent de dépendre plus fortement de l'influence des politiques locaux. ”

(7) DEPP : note résultats ruralité

(8) DEPP Une mesure de l'éloignement des collèges, octobre 2019

(9) ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire / UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

Cité éducative

Un dispositif « novateur » au service des enfants et de la jeunesse ?

Emmanuel Degritot

page 1/3

Issue du rapport Borloo, la « cité éducative » a pour objectif de regrouper, à partir du collège et des écoles, tous les lieux et tous les acteurs prêts à soutenir, ensemble, l'éducation des enfants. En septembre 2020, quatre-vingt territoires ont reçu ce label « Cité éducative ». Près de cent cinquante dossiers avaient été déposés préalablement pour intensifier les prises en charges éducatives des enfants à partir de trois ans et des jeunes jusqu'à vingt-cinq ans, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire. C'est donc un vaste

programme interministériel qui est affiché et qui montre, sur le papier, une volonté de répondre à de réelles préoccupations, à un enjeu de société fondamental : celui du vivre ensemble, celui de la lutte contre les inégalités sociales et scolaires. éducatives, dont le gouvernement et particulièrement le ministre de l'Education Nationale attendent beaucoup, interpellent tant sur la forme que sur leurs finalités car les objectifs avancés ne montrent pas l'ambition de renforcer le droit commun défaillant. On se situe toujours dans des dispositifs interministériels qui s'inscrivent dans le cadre contraint de la baisse de la dépense publique. Les personnels des trois collèges de Grigny, cité pilote qui a servi de modèle au dispositif national, ont fait grève en février 2019 car, malgré le nombre d'élèves en augmentation, leurs dotations horaires diminuaient à la rentrée de septembre 2020. En Seine-Saint-Denis, la protection de l'enfance est littéralement sinistrée, « la grande alliance des acteurs éducatifs » brandie haut et fort comme le socle de la cité éducative est évidemment interrogée dans un contexte aussi dégradé. Aujourd'hui, il n'est plus question de scolariser davantage les enfants de moins de 3 ans pour améliorer notamment leur développement langagier comme le préconisait le rapport Borloo ; l'objectif est d'ouvrir des crèches. Les besoins ne peuvent évidemment s'opposer !

“ On se situe toujours dans des dispositifs interministériels qui s'inscrivent dans le cadre contraint de la baisse de la dépense publique. ”

programme interministériel qui est affiché et qui montre, sur le papier, une volonté de répondre à de réelles préoccupations, à un enjeu de société fondamental : celui du vivre ensemble, celui de la lutte contre les inégalités sociales et scolaires.

On ne pourrait qu'y souscrire d'autant qu'un tel dispositif est accompagné d'un important financement qui ne peut laisser indifférentes les collectivités. Comment pourrait-il d'ailleurs en être autrement quand ces communes doivent répondre aux nombreux besoins de leurs habitants tout en subissant les baisses successives de leurs dotations globales de fonctionnement et les disparitions de plusieurs services publics sur leur territoire ?

Un budget de cent millions d'euros sur trois ans est octroyé pour mettre en œuvre le projet de Cité éducative, soit plus d'un million par Cité éducative. Ce n'est pas rien ! Cela peut permettre de réaliser, sans aucun doute, des projets porteurs d'avenir pour les populations de ces quartiers. Ces projets, qui rassemblent de nombreux acteurs (Réseaux d'Education Prioritaires, élus, associations, services sociaux et culturels...), nécessitent du temps pour leur élaboration et une réelle concertation pour qu'ils soient partagés par tous.

Un énième dispositif pour quelles ambitions ?

Mais un bel affichage ne suffit pas ! Ces cités

Aussi, ce « concept » de cité éducative interroge car il ne met pas en avant une vraie politique publique détachée de l'idéologie libérale selon laquelle l'intérêt du « marché » prime sur celui du Service Public. Des associations en partenariat avec des entreprises privées s'engouffrent, dès à présent, dans la porte laissée entrouverte par le dispositif. Elles se voient apposer un label « cité éducative » qui leur donne une « légitimité » pour remplir des missions de service public telles que l'orientation des jeunes, principalement les plus fragiles. Dans le même temps, les politiques budgétaires conduites depuis de nombreuses années ont détruit les Centres d'Informations et d'Orientations et supprimé de nombreux postes de Co-psy. Ces associations, avec l'aval du ministère de l'Education Nationale, se substituent, de fait, au service public ; elles interviennent auprès des collégiens pour anticiper leur passage en seconde, auprès des lycéens pour anticiper Parcoursup puis pour l'inscription sur Parcoursup... Externaliser ce qui relève des missions premières de notre système éducatif marque une nouvelle étape vers une marchandisation de l'Ecole.

Porter des services publics localisés au plus près des besoins essentiels des populations doit se traduire par une politique ambitieuse et lisible, en capacité de cibler les enjeux. On peut donc s'interroger sur la dimension « usine à gaz » de la Cité éducative. Ses périmètres ouvrent un vaste ensemble de programmes et d'actions couvrant un large champ de l'action publique. De ce fait, les objectifs sont multiples mais aussi diffus.

Certaines cités éducatives sont d'ailleurs à cheval sur plusieurs communes et englobent de fait plusieurs réseaux d'éducation prioritaire, ce qui est loin de faciliter des dynamiques d'ensemble. Mettre en cohérence les actions des différents acteurs qui interviennent sur un territoire a bien entendu du sens. La coéducation n'est pas ici à remettre en cause. Bien au contraire, elle garde toute sa pertinence à condition que le cadre dans lequel elle s'exerce garantisse une lisibilité et une efficacité des actions proposées. Mais la cohérence n'est pas la confusion. Avec la Cité éducative, on se retrouve bien avec un énième dispositif de la Politique de la Ville qui vient s'empiler sur d'autres existants, dispositif qui reste limité, faut-il le rappeler, à seulement quatre-vingt quartiers.

Répondre aux réels besoins des populations des quartiers populaires ?

Quid alors de tous les autres qui nécessitent tout autant une attention particulière des pouvoirs publics ? C'est en cela que les Cités éducatives peuvent accroître les inégalités territoriales car elles portent une forme de mise en concurrence des territoires. Seuls les « meilleurs » projets ont été retenus par l'Etat. Une hiérarchie s'instaure donc entre ces quartiers par le niveau des aides apportées en le liant, non pas à une situation sociale et économique de ses habitants, mais à celle du bien-fondé de tel ou tel projet, de son caractère « innovant ». Les dispositifs de la Politique de la Ville, comme l'est la Cité éducative, sont utiles pour favoriser le développement économique, améliorer l'habitat, promouvoir l'accès à l'éducation, à la culture, aux soins, aux équipements publics... Mais ils doivent croiser deux exigences : répondre aux particularités des territoires et garantir une équité de traitement. Les effets concrets des politiques menées depuis près de quarante ans ont montré certaines limites. La situation des mille cinq cents « quartiers prioritaires de la politique de la ville » dont font partie ceux des cités éducatives concentrent des difficultés sociales et économiques qui ne font que s'accroître. Plus de 42% des habitants vivent aujourd'hui sous le seuil de pauvreté (contre un peu plus de 14% au niveau national), les bénéficiaires du Revenu de Solidarité Active y sont deux fois plus nombreux. Le taux de chômage y est plus important, soit un quart de la population en moyenne dans ces quartiers. Il y a un enjeu de société fondamental pour ne pas

délaisser les plus de cinq millions d'habitants mais bien leur apporter de véritables perspectives d'avenir. Des élus s'y emploient chaque jour en menant des politiques locales porteuses de progrès social mais celles-ci ne peuvent compenser les effets néfastes des politiques néolibérales, vecteurs de toutes les formes d'exclusions.

Alors quelle serait la plus-value d'une cité éducative dans un contexte aussi dégradé au regard des actions politiques locales déjà menées dans ces quartiers ? La crise sanitaire du Covid-19 a révélé, s'il en était besoin, combien les inégalités sociales étaient prégnantes, combien les classes sociales étaient encore bien réelles. Les fractures de notre société sont bel et bien là. Inégalités scolaires et fracture numérique ont eu pour conséquence de laisser de côté bon nombre d'élèves, malgré un investissement sans faille de tous les enseignants pour maintenir le lien et le suivi. La Cité éducative pourrait-elle être alors le lieu de toutes les remédiations ?

On se doit de créer du lien social à l'intérieur des quartiers, on peut réfléchir à des actions cohérentes et partagées envers les habitants, les familles, les enfants, les élèves mais une vigilance s'impose pour que « tout ne soit pas dans tout » car, au final, on ne cible pas réellement les problèmes, on ne répond pas aux besoins des populations sur le long terme : emplois, logements, transports... On acte aussi, comme inéluctable, une impossibilité à construire une vraie mixité sociale. On injecte certes de l'argent mais la tentation est grande, faute de pouvoir agir sur certains leviers, de rester sur des opérations vitrines sans effet réel sur la vie des citoyens ou pour ce qui concerne l'Ecole, sur les apprentissages des élèves.

Un danger de territorialisation du système éducatif ?

L'Ecole, via les réseaux d'Education Prioritaire, est au cœur du dispositif Cité éducative. Ces réseaux s'inscrivent d'ores et déjà, et depuis longtemps, dans des dynamiques de partenariat avec les différents services des collectivités et les associations à travers des programmes de réussites éducatives. L'enjeu pour l'Ecole reste bien la réussite de tous les élèves en leur permettant d'accéder à tous les apprentissages quel que soit le territoire. L'Ecole doit donc rester sur ses missions premières et ne pas être noyée dans une déclinaison d'actions multiples, parfois juxtaposées artificiellement, au sein des différentes structures concernant l'enfance (école, collège, crèche, périscolaire, PMI, bibliothèques, etc...). Parce que les

“ Les Cités éducatives ouvrent ainsi la porte à des expérimentations différenciées et délocalisées, laissées entre autre à l'appréciation des préfets, des autorités académiques ou encore des élus, tout cela soumis aux aléas des alternances politiques. ”

enfants de ces quartiers ont besoin de « mieux et plus d'école », il ne peut y avoir ni confusion ni dilution des missions des uns et des autres ; il ne peut exister, en aucun cas, un abaissement des exigences en termes d'apprentissages.

L'Éducation Prioritaire, puisque c'est aussi d'elle dont il s'agit à travers la Cité éducative, a souvent servi de laboratoire d'expérimentations. La loi « Pour une école de la confiance » de Jean-Michel Blanquer élargit de nouvelles possibilités de dérèglementation. La « gouvernance » des cités éducatives reste encore très floue et très variable d'un territoire à l'autre : Préfecture ? Éducation Nationale ?

Commune ? Communauté de Communes ? ... Dans le contexte actuel du nouveau management public, cette nouvelle gouvernance peut renforcer des formes de pilotages essentiellement hiérarchiques et technocratiques, en s'appuyant sur l'évaluation et la performance. Elle peut

aussi déposséder les équipes enseignantes de leurs compétences et de leurs expertises pour identifier les difficultés de leurs élèves et les indispensables remédiations. C'est bien à elles que doit revenir le choix des stratégies d'apprentissages à mettre en œuvre et des formations qui répondent aux besoins. Or, le projet de la Cité éducative s'imposera-t-il à tous, le projet de l'établissement scolaire devra-t-il en être une déclinaison ? Cette question n'est pas anodine car elle dessine les limites d'un dispositif qui aurait vocation à tout englober et qui pourrait restreindre les domaines d'interventions des uns et des autres.

Ces Cités éducatives ne vont vraisemblablement pas apporter un réel plus à l'École qui n'existe déjà dans le cadre des REP+ sauf à vouloir les remplacer à terme. Mais elles peuvent être le cheval de Troie du retour des établissements publics des savoirs fondamentaux (EPSF) regroupant écoles et collège sous l'autorité du principal du collège sous des formes très diverses. Les Cités éducatives ouvrent ainsi la porte à des expérimentations différenciées et délocalisées, laissées entre autre à l'appréciation des préfets, des autorités académiques ou encore des élus, tout cela soumis aux aléas des alternances politiques. Ainsi ce dispositif s'inscrit dans une politique gouvernementale qui vise plus la territorialisation de l'école que la réduction des inégalités. D'ailleurs, le Président de la République a, lui-même, prôné un changement de méthode : non plus « une » politique de la ville mais « des » politiques globales qui se déclinent dans les différents territoires. Ce nouveau paradigme est repris par le ministre de l'Éducation Nationale dans de nombreux domaines et trouve ici une concrétisation dans le dispositif Cité éducative.

Au final, cela fait porter de vives inquiétudes sur l'avenir de l'Éducation Prioritaire. La Cité éducative avec ce qu'elle induit comme nouveaux moyens, le REP+ avec ses spécificités et le REP sont trois niveaux qui installent un système à plusieurs vitesses dans l'Éducation Prioritaire. La carte de l'Éducation Prioritaire devrait être redéfinie pour la rentrée de 2021. Le rapport Mathiot-Azéma en a dessiné des contours qui actent, sans ambiguïté, une territorialisation des politiques éducatives en sortant certains établissements scolaires du cadre national de l'Éducation Prioritaire avec, à la clé, une possible délabélisation. Cette politique éducative serait alors « différenciée, progressive et actualisable » et non plus « binaire ». C'est le concept même de Cité éducative. C'est donc bien toute la politique de l'Éducation Prioritaire et son cadre national qui risque d'exploser à terme au profit d'une territorialisation d'une partie de notre système éducatif.

Une fois de plus, la question qui nous est posée n'est pas celle de ce qui est hors l'École mais bien de ce que l'École peut apporter aux élèves de ces quartiers populaires et comment elle peut être un fabuleux levier d'émancipation en leur permettant d'accéder à tous les apprentissages. Bien entendu, l'École ne peut pas tout. Chacun a sa place, dans ses missions de services publics, est un acteur pour contribuer à la formation de futurs citoyens éclairés. Pour ce faire, la multiplication des dispositifs n'apparaît pas être la meilleure voie pour relever les défis de demain, particulièrement celui de la réussite de tous les élèves. Il est urgent, avant tout, de mener une autre politique qui rompt avec la doxa libérale pour renforcer les communs, notamment l'accès de toutes et tous à un service public de qualité pour contribuer à améliorer le bien-être des populations et réduire fortement toutes les inégalités.

“ C'est donc bien toute la politique de l'Éducation Prioritaire et son cadre national qui risque d'exploser à terme au profit d'une territorialisation d'une partie de notre système éducatif. ”

Curriculum et inégalités

Marion van Brederode

page 1/3

Un mouvement historique de diffusion de l'instruction, démarré dès la fin du XIX^{ème} siècle, a abouti à une explosion de la fréquentation scolaire, à un allongement important de la scolarité et à une élévation globale du niveau de formation de la population. Cependant, ce mouvement n'a pas réussi à relever le défi de réduire les inégalités de réussite à l'école liées à l'origine sociale des élèves malgré la mise en place, dès 1981 en France, d'une politique d'éducation prioritaire pouvant être considérée comme une réponse du ministère de l'Éducation Nationale (Kherroubi & Rochex, 2004) à l'émergence de l'échec scolaire comme problème social (Isambert-Jamati, 1985).

Cet article vise à expliciter en quoi tenir compte de ce qui fait la spécificité des institutions scolaires, soit la transmission de contenus cognitifs et culturels, peut aider à penser les processus qui conduisent à la production d'inégalités sociales de réussite scolaire, inégalités qui se révèlent de façon exacerbée dans les établissements de l'éducation prioritaire. Il s'agit de s'interroger plus particulièrement sur les processus qui conduisent les établissements de l'éducation prioritaire, mais plus largement tous les types d'établissement, à ne pas réussir à relever le défi de la réduction des inégalités.

Le curriculum, un analyseur privilégié des processus de production des inégalités sociales de réussite scolaire

Le terme de curriculum, issu de recherches anglo-saxonnes, est généralement traduit en français par programme d'études ou plan d'études. Ces traductions ne recouvrent pas l'étendue des significations possibles. Au sens strict, le curriculum correspond à « tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné » (Forquin, 2008, p. 8). On peut alors le nommer curriculum prescrit. Par extension, il est possible de désigner un curriculum réel, c'est-à-dire ce qui est réellement enseigné et pratiqué dans les classes qui est souvent assez éloigné du curriculum prescrit mais aussi du curriculum fréquenté par chaque élève. Enfin, le curriculum caché correspond au contenu latent de la socialisation scolaire c'est-à-dire à un ensemble de

dispositions qu'on acquiert de façon diffuse en fréquentant l'école.

La notion de curriculum est donc centrée sur les contenus d'enseignement mais elle permet surtout de mettre l'accent sur leur caractère socialement construit. Les contenus d'enseignement ne vont pas de soi. Ils sont le produit de conflits de valeurs et d'enjeux de pouvoir. Une analyse de l'élaboration des programmes de formation des enseignants au Québec montre que les préoccupations et les marges de manœuvre des différentes instances participantes ont conféré à la sociologie de l'éducation une place relativement réduite alors même qu'il paraît indéniable qu'elle pourrait participer au développement d'une pratique réflexive chez les enseignants par exemple sur le problème des inégalités (Lessard & Trottier, 2002). La notion de curriculum permet aussi de montrer que les savoirs scolaires sont le reflet des structures sociales (Bernstein, 2007; Durkheim, 2014). Au travers de la sélection, de l'organisation et de la distribution des contenus d'enseignement, l'éducation exerce un contrôle social et une distribution du pouvoir. Pendant longtemps, certains savoirs n'ont été accessibles qu'à une frange de la population. L'accès à ces savoirs, comme au latin par exemple (Goblot, 2010) jouait comme principe de distinction de la bourgeoisie. La mise en place en France d'un curriculum prescrit quasiment uniforme pour tous les élèves jusqu'à la fin du collège ne suffit pas à annuler le rôle qu'il peut jouer dans la production des inégalités, en particulier de façon passive.

Curriculum prescrit et processus de différenciation passive

La production des inégalités peut être qualifiée de passive lorsqu'en étant indifférente aux différences, l'école tend à exiger de tous les élèves ce qui n'est pas enseigné. Il est présupposé que les élèves puissent

“ La mise en place en France d'un curriculum prescrit quasiment uniforme pour tous les élèves jusqu'à la fin du collège ne suffit pas à annuler le rôle qu'il peut jouer dans la production des inégalités, en particulier de façon passive. ”

effectuer un certain nombre d'activités sans que celles-ci leur aient été désignées ou enseignées (Rochex, 2011). Mais, tous les élèves ne sont pas à même de décrypter ces exigences implicites, en particulier ceux qui n'ont que l'école pour cela.

Le curriculum prescrit en tant que construction sociale, est susceptible d'intervenir dans ces processus passifs. En effet, les concepteurs du curriculum prescrit sont nécessairement influencés par les savoirs et les modes d'apprentissage qui sont socialement valorisés au moment de sa production. Ils ont aussi en tête une figure de l'apprenant idéal qui est socialement située (Bonnéry, 2011). Ces éléments s'inscrivent dans les programmes officiels mais aussi dans les manuels qui sont les principaux objets à partir desquels les enseignants vont élaborer leur enseignement. Une analyse des programmes et de

manuels de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) de 6ème depuis 1958 a permis de mettre au jour des évolutions dans ces trois directions (van Brederode, 2020). L'élève ciblé par les programmes est dorénavant un élève autonome et curieux avant même de fréquenter l'école. Alors que dans les manuels et les programmes des années 1960 et 1970, il est indiqué que la curiosité des élèves sera développée, dans les manuels plus récents, la curiosité apparaît comme un prérequis. En 2005, dans l'introduction du manuel des éditions Bréal, on peut lire « Curiosité et rigueur te seront nécessaires pour découvrir et comprendre tout ce que recèle ton environnement ». En ce qui concerne les savoirs et les modalités de leurs apprentissages, l'analyse des programmes et des manuels permet de faire apparaître que, dans les années 1960, les élèves de 6ème doivent mémoriser les structures des plantes à fleurs et savoir les reconnaître sur d'autres exemples de fleurs alors qu'en 2009, les élèves doivent, en s'appuyant sur une série de documents caractérisés par une hétérogénéité sémiotique et une hétérogénéité discursive, produire un texte mettant en avant la double nécessité de pollinisation et de fécondation permettant la reproduction des plantes à fleurs. Ainsi, les conceptions socialement situées de la définition de l'apprenant, des savoirs et des façons de les apprendre inscrites dans les objets dans lesquels le curriculum prescrit s'inscrit, et que les enseignants utilisent au moment où ils élaborent leur enseignement, risquent de leur rendre invisible qu'ils sollicitent peut-être chez leurs élèves des dispositions, des activités qu'ils n'ont pas participé à développer.

Curriculum réel et processus de différenciation active

La production des inégalités peut être qualifiée d'active, lorsqu'à leur insu, les enseignants mettent en œuvre des modes de faire différenciés selon les caractéristiques supposées ou réelles des élèves et les conduisent à fréquenter des univers de savoirs inégalement productifs en termes d'activité intellectuelle et d'apprentissage potentiels (Rochex, 2011). Ce type de différenciation peut apparaître, au sein d'une même classe, mais aussi en fonction du contexte d'enseignement. La différenciation peut porter sur les contenus et/ou les modalités pédagogiques en fonction de la composition sociale des classes (Anyon, 1997; Isambert-Jamati, 1990). La production d'inégalités n'est possible qu'au prix d'une réitération et donc d'un cumul des adaptations qui ont pu être observées de façon ponctuelle dans différentes recherches. Les élèves sont-ils plus fréquemment confrontés à des adaptations curriculaires offrant des possibilités réduites de généraliser, d'opérer les sauts cognitifs permettant de décontextualiser puis de recontextualiser en contexte d'éducation prioritaire ? Une étude quantitative comparant les traces laissées par le curriculum réel dans les cahiers d'élèves de 6ème en SVT dans des établissements aux contextes sociaux très contrastés produit des résultats statistiquement significatifs qui vont dans le sens d'une réponse positive à cette question. A curriculum prescrit identique, les types d'écrit et d'opérations cognitives sollicités en éducation prioritaire sont différents. Il est ainsi plus souvent demandé aux élèves scolarisés en éducation prioritaire de compléter des écrits par un mot ou par une phrase que de produire un texte explicatif ou argumentatif. En outre, les textes de savoirs auxquels les élèves ont accès dans leurs cahiers offrent une saisie différentielle des raisons qui les fondent. Par exemple, lors de l'étude des comportements des animaux pendant l'hiver, hibernation ou migration sont plus souvent simplement désignés en éducation prioritaire alors qu'hors éducation prioritaire, le lien entre les comportements et la disponibilité en nourriture dans le milieu limitée pendant l'hiver est plus souvent explicité offrant une plus grande possibilité de montée en généralité (van Brederode, 2019).

Conclusion

Le système éducatif français ne parvient pas, malgré des réformes nombreuses, à réduire drastiquement le poids de l'origine sociale sur les destins scolaires. Or, tous les jours, les élèves scolarisés en éducation prioritaire côtoient des enseignants qui font généralement montre d'un engagement important pour essayer de faire en sorte que leurs élèves apprennent. Mais ils sont pris en étau entre un curriculum prescrit pensé pour un élève idéal très différent de ceux qu'ils ont en face d'eux et des contraintes situationnelles ce qui les

“ A curriculum prescrit identique, les types d'écrit et d'opérations cognitives sollicités en éducation prioritaire sont différents. ”

“ Pour repenser les politiques d'éducation prioritaire il semble indispensable de ne pas mettre de côté dans la réflexion les contenus d'enseignement et plus largement la construction des curricula. ”

conduit à mettre en œuvre, à leur insu, un curriculum réel aux potentialités d'apprentissage généralement moins rentables scolairement. Pour repenser les politiques d'éducation prioritaire il semble indispensable ne pas mettre de côté dans la réflexion les contenus d'enseignement et plus largement la construction des curricula.

Bibliographie

- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : Théorie, recherche, critique*. Presses de l'Université Laval.
- Bonnéry, S. (2011). *Les définitions sociales de l'apprenant : Approche sociologique, interrogations didactiques*. *Recherches en didactiques*, N° 12(2), 65-84.
- Durkheim, É. (2014). *L'évolution pédagogique en France*. Presses universitaires de France.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.
- Goblot, E. (2010). *La barrière et le niveau : Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Presses universitaires de France.
- Isambert-Jamati, V. (1985). *Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français*. In *L'échec scolaire : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* (CNRS, p. 155-163).
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires : Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. L'Harmattan.
- Kherroubi, M., & Rochex, J.-Y. (2004). *La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : Résultats, analyses, interprétations*. *Revue française de pédagogie*, 146(1), 115-190.
- Lessard, C., & Trottier, C. (2002). *La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec : Étude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum*. *Education et sociétés*, 1(9), 53-71.
- Rochex, J.-Y. (2011). *Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités*. In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 111-130). Presses universitaires de Rennes.
- van Brederode, M. (2019). *Les textes de savoirs dans les cahiers de SVT des élèves de 6e. Problématisation et inégalités*. *Recherches en didactiques*, N°28(2), 89.
- van Brederode, M. (2020, à paraître). *Évolutions de la forme disciplinaire des sciences de la vie à enseigner en classe de 6ème depuis 1958 et inégalités d'apprentissage potentielles*. *Recherches en didactiques des sciences et des technologies*, n°21.

À travers le cas d'une discipline, les mathématiques, y a-t-il en ZEP un enseignement ordinaire ou spécifique ?

Denis Butlen

page 1/4

Pour répondre à la question, nous présentons des résultats de recherches menées collectivement par des chercheurs du laboratoire de didactique André Revuz¹ sur les difficultés d'apprentissage des élèves en mathématiques et sur des pratiques de professeurs (notamment du premier degré) enseignant les mathématiques à des élèves relevant de l'éducation prioritaire. Ces résultats rejoignent d'autres résultats de recherches menées en didactique des mathématiques mais aussi dans d'autres

champs disciplinaires². Nous renvoyons le lecteur à un rapport sur l'enseignement des mathématiques rédigé dans le cadre d'une conférence de consensus organisée par le CNETCO³ (Butlen, Charles-Pézard, Masselot, 2015).

“ [...] la qualité des mathématiques proposées conditionne, dans une certaine mesure, le mode d'installation de la paix scolaire. ”

(1) Butlen D., Charles-Pézard M., Masselot P., Peltier M-L., Ngono B., Perrin M-J., Robert A.

(2) Il s'agit notamment de chercheurs de l'équipe ESCOL : Bautier E., Rochex J-Y., Bonneroy S., Crinon J. mais aussi de chercheurs d'autres laboratoires Cèbe S., Goigoux R.

(3) CNETCO : Le Centre National d'Etude des Systèmes Scolaires évalue, analyse et accompagne des politiques, dispositifs et pratiques scolaires. Il vise à améliorer la connaissance des systèmes scolaires français et étrangers afin de créer des dynamiques de changement dans l'école. Il est rattaché au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) depuis le 1er septembre 2019 au sein du laboratoire Formation et apprentissages professionnels (Foap).

Nous montrons comment les difficultés rencontrées par les élèves peuvent se conjuguer, voire se renforcer en raison de certaines pratiques enseignantes. Nous mettons ainsi en évidence un processus dialectique de construction des difficultés d'apprentissage des mathématiques pouvant conduire des élèves, notamment issus de milieux socialement défavorisés, à manifester des connaissances de plus en plus fragiles.

Dépasser ces difficultés, élaborer des alternatives en termes d'enseignement constituent un défi posé au système éducatif, à la recherche, à la formation et plus généralement, à la société.

Des difficultés des élèves aux élèves en difficulté, quelques résultats de recherche

Plusieurs caractéristiques sont susceptibles d'être observées chez un élève en difficulté en mathématiques (Perrin-Glorian, 1993 ; Butlen 2007). Ce dernier ne les présente pas toutes, mais des phénomènes de convergence, de seuil et de cumul concourent souvent à l'accumulation de difficultés. Citons notamment :

– une difficulté à capitaliser les savoirs et un manque

de confiance dans les connaissances anciennes ;

– une certaine carence dans les représentations mentales et une absence fréquente de projet implicite de réinvestissements se traduisant souvent par une grande difficulté à identifier les enjeux d'apprentissage des situations proposées ;

– une difficulté à changer de point de vue et un manque de flexibilité cognitive s'accompagnant souvent d'une recherche de règles, voire de recettes ;

– une difficulté à accomplir les tâches complexes et une demande de relation privilégiée à l'adulte.

Dès 1992, Perrin-Glorian met en évidence un cercle vicieux dans lequel pourraient être entraînés professeurs et élèves conduisant à un renforcement des difficultés d'apprentissage. Devant répondre aux demandes d'aide des élèves ne pouvant réaliser les tâches prescrites, les professeurs sont souvent amenés à réduire leurs exigences, à apporter des aides qui souvent transforment les tâches initiales en les simplifiant. Les élèves les plus en difficulté ne sont alors pas confrontés aux mêmes activités que leurs pairs. Les apprentissages potentiels susceptibles d'être induits ne sont alors plus les mêmes. Ces aides et réponses maintiennent à moyen terme certains élèves dans leur difficulté. Ces premières recherches ont été développées, affinées et enrichies dans les années suivantes afin de mieux comprendre à la fois les difficultés des élèves et les relations entre difficultés d'apprentissage et pratiques enseignantes.

Plusieurs éléments sont susceptibles d'expliquer certaines des difficultés rencontrées par les élèves. Nous en présentons deux. Le premier a trait aux effets d'une absence d'identification des enjeux d'enseignement par les élèves sur leurs apprentissages potentiels au quotidien et aux limites des interventions des enseignants pour les aider à dépasser ce manque. Le deuxième concerne une pratique enseignante fréquente et confortée par des injonctions institutionnelles : celle consistant à privilégier une stratégie de remédiation plutôt que de favoriser des cheminements

cognitifs mieux adaptés aux difficultés des élèves.

1. Absence d'identification des situations et limites des remédiations

Une caractéristique importante se manifeste chez les élèves en difficulté en calcul mental (Butlen, Charles-Pézarid, 2007) : la forte tendance à se réfugier dans des procédures de calcul automatisées au détriment d'autres procédures prenant en compte les propriétés des nombres et des opérations en jeu.

Comparons deux types de procédures susceptibles d'être mobilisées par des élèves de fin de CM2 ou de début de collège pour calculer 32×25 .

Des élèves (souvent les plus en difficulté) simulent fréquemment à un moment ou un autre du calcul une opération mentalement posée alors qu'une faible minorité d'élèves (souvent des élèves les plus performants) mobilisent des procédures faisant intervenir des décompositions multiplicatives des nombres comme : $32 \times 25 = 8 \times 4 \times 25 = 8 \times 100 = 800$.

Ces procédures se différencient par la qualité des connaissances mobilisées et par leur coût en mémoire et en calcul mais aussi par les apprentissages potentiellement provoqués à cette occasion. Dans le premier cas, l'élève fait appel à des connaissances relevant du CE1 (tables de multiplication par 2, 3 et 5 et addition) alors que dans le second cas, l'élève mobilise et combine des connaissances plus riches sur les diviseurs et multiples des nombres 32, 25 et 100. De plus, l'économie réalisée en termes de gestion des calculs et en mémoire est très importante.

Sans un enseignement de calcul mental visant spécifiquement à combler le manque d'adaptabilité manifesté par certains élèves, deux dynamiques peuvent s'installer dans la classe. L'absence ou la présence de prérequis numériques des élèves va initialiser ces dynamiques et conduire ou non à un déficit en termes d'apprentissage. L'élève qui possède suffisamment de connaissances disponibles sur les décompositions des nombres va pouvoir les convoquer pour mobiliser des procédures plus économiques car plus adaptées. Il est ainsi amené à davantage explorer les propriétés des nombres et les opérations. Cette exploration contribue à enrichir ses connaissances numériques, à les rendre plus disponibles et donc à accroître les possibilités d'explorer de nouvelles procédures, de les mobiliser à bon escient. Cette première dynamique est productrice d'apprentissages. En revanche, si les connaissances de l'élève sont plus limitées, se réfugiant dans des procédures apparemment plus sûres mais beaucoup plus coûteuses, il ne peut bénéficier des mêmes expériences numériques. Un déficit cognitif peut alors se creuser entre cet élève et le précédent.

Pour être producteur de connaissances, un enseignement de calcul mental doit permettre ces adaptations en laissant vivre des procédures non standards et avoir pour objectif de développer suffisamment de connaissances afin d'initialiser la première dynamique et de pallier les manques éventuels.

L'enseignement du calcul mental est donc paradoxal : trop peu d'automatismes (au sens de trop peu de procédures automatisées et de faits numériques mémorisés) peut renforcer l'automatisme (au sens de comportement automatisé) ; davantage d'automatismes peut permettre d'échapper à l'automatisme. Nous avons désigné ce phénomène par l'expression « paradoxe de l'automatisme » (Butlen, 2007).

Un dispositif d'enseignement ayant pour objectif d'installer les pré-requis qui faisaient défaut (Butlen, 2007) s'est révélé relativement efficace pour les élèves de niveau moyen et moyen faible, il a eu nettement moins d'effets sur les apprentissages comme sur les performances des élèves les plus en difficulté.

Ce constat peut s'expliquer par la nature de l'activité de l'élève de CM2, développée lors de calculs mentaux. Devant calculer mentalement 32×25 , pour optimiser ses chances de réussite, il doit percevoir très vite l'enjeu d'apprentissage sous-jacent : non pas produire un résultat automatisé (installé en mémoire à long terme) mais mobiliser et adapter une connaissance de ce type dans le cadre d'un calcul plus complexe. Il doit faire la différence entre les calculs qui nécessitent une réponse "automatisée" et ceux qui demandent une adaptation et comprendre que le but de l'activité n'est pas de produire un résultat mais d'explorer, à l'occasion de cette production, les propriétés des nombres et des opérations.

Si une pratique régulière de calcul mental permet en général progressivement aux élèves d'apprendre à déterminer ces enjeux et donc de profiter de ce type d'activités, les élèves les plus en difficulté s'en révèlent, malheureusement, souvent incapables. Une explicitation directe de ces enjeux n'est pas possible car cela amènerait le professeur à effectuer le calcul à la place de l'élève et à le cantonner dans une tâche de reproduction. Une explicitation différée est peut-être plus abordable mais se révèle souvent incompréhensible par l'élève en grande difficulté qui n'a pu en faire l'expérience dans l'action.

“ La maîtrise des contenus est nécessaire mais ne suffit pas. D'autres connaissances, didactiques, sont nécessaires à l'enseignement des mathématiques. ”

“ Le processus d'institutionnalisation vise à donner aux connaissances éventuellement mobilisées par les élèves un statut de savoir culturel et social. ”

2. Nécessité de ménager des cheminements cognitifs spécifiques aux élèves en difficulté, un domaine encore peu exploré par les recherches en didactique des mathématiques

Dans le souci de mieux expliciter les enjeux de savoirs des situations d'apprentissage, des activités de bilan de savoirs et de construction d'une mémoire collective de la classe ont été

testées. Les élèves doivent périodiquement (toutes les deux ou trois semaines) produire collectivement un texte résumant "tout ce qui a été appris et qu'il est important de retenir dans

la période qui a précédé" (Butlen, 2007). Ce type de situations de production d'écrit, basé sur un débat entre pairs, permet d'aménager des cheminements cognitifs particuliers, profitables pour certains élèves en difficulté. C'est le cas notamment de la production collective de textes de statut intermédiaire entre l'énoncé très contextualisé (un exemple isolé de calcul par exemple) et l'énoncé décontextualisé, formel, d'une règle ou d'une propriété mathématique. Les élèves produisent collectivement des énoncés de règles ou de propriétés s'appuyant sur un exemple générique élaboré lors du débat entre pairs ou s'en accompagnant. Ce recours au générique révèle une étape indispensable, pour certains élèves, dans le processus de conceptualisation. Cette production n'est pas l'énoncé du professeur mais le résultat d'un compromis entre différents niveaux cognitifs existant dans la classe.

Les effets de ce type de situations sur les apprentissages des élèves les plus en difficulté restent limités. En effet, le changement de posture demande du temps ; des habitudes de travail précédemment installées peuvent s'opposer à cette évolution.

Pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en éducation prioritaire

1. Les recherches sur les professeurs des écoles enseignant les mathématiques dans des écoles scolarisant un public socialement très défavorisé

Des analyses qualitatives ont permis de caractériser les pratiques observées, de dégager un modèle permettant de décrire leur organisation et d'identifier ce que nous avons qualifié de "grandes questions de la profession".

Une observation naturelle des pratiques a mis en évidence une catégorie de pratiques très majoritaire se caractérisant par des scénarios faisant une place importante à des tâches algorithmisées, peu riches,

s'accompagnant d'une réduction très rapide, voire anticipée, des exigences en matière de contenus et de durée des phases de recherches individuelles ou collectives ainsi que d'une quasi absence de phases de synthèse et d'institutionnalisation. Cette pratique s'accompagne d'une individualisation non contrôlée de l'enseignement et d'une différenciation sous forme de fiches et de tutorat qui s'oppose à la gestion des phases collectives et d'institutionnalisation.

Bien que très minoritaires, des pratiques alternatives susceptibles a priori de provoquer des apprentissages plus riches ont été observées.

2. Trois problèmes du métier : installer une paix scolaire, exercer une vigilance didactique, gérer la tension entre dévolution et institutionnalisation

Trois grandes questions posées à la profession dont les modes de réponses organisent les pratiques des professeurs des écoles enseignant les mathématiques en éducation prioritaire.

a. L'installation d'une paix scolaire

Une des premières questions à régler pour un professeur est d'installer les conditions suffisantes à son enseignement dans le cadre collectif défini par la classe et l'établissement, installer la paix scolaire selon Charles-Pézarid et al. (2012). Cette expression associe paix sociale (respect des règles de fonctionnement en classe et à l'école, indispensables à la relation didactique) et adhésion de l'élève au projet d'enseignement du professeur. Nécessaire pour enseigner, la manière d'installer la paix scolaire conditionne ou peut conditionner les contenus de cet enseignement. Inversement, la qualité des mathématiques proposées conditionne, dans une certaine mesure, le mode d'installation de la paix scolaire.

b. L'exercice de la vigilance didactique

Charles-Pézarid (2010) définit la vigilance didactique comme une sorte d'ajustement didactique permanent de la part du professeur faisant appel aux composantes cognitive et médiative⁴ des pratiques et s'exerçant dans les trois niveaux global, local et micro. Le travail de l'enseignant comporte au moins deux éléments principaux, largement interdépendants : préparer sa classe/élaborer son projet et gérer les déroulements en classe/mettre en actes son projet. La vigilance didactique est une manière de rendre compte du rôle joué par la maîtrise des contenus mathématiques à enseigner dans les grands choix effectués par le professeur, de le cerner mais aussi d'en préciser certaines limites. La maîtrise des contenus est nécessaire mais ne suffit pas. D'autres connaissances, didactiques, sont nécessaires à l'enseignement des mathématiques. Ces connaissances

“ Les enseignants exerçant en éducation prioritaire réduisent, voire font disparaître, les phases d'institutionnalisation. ”

Bibliographie

Brousseau, G. (1987). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches en didactique des mathématiques* 7(2), 33–116.

Butlen, D. (2007). *Le calcul mental entre sens et technique. Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon.*

Butlen, D. et Charles-Pézarid, M. (2007). *Conceptualisation en mathématiques et élèves en difficulté. Le calcul mental entre sens et technique. Grand N* 79, 7–32.

Butlen, D., Charles-Pézarid, M., Masselot, P. (2015). *Apprentissages et inégalités au primaire : le cas de l'enseignement des mathématiques en éducation prioritaire, rapport pour la conférence de consensus nombre et calcul au primaire, consultable en ligne : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/11/Enseignement-en-%C3%A9ducation-prioritaire.pdf>*

mathématiques et didactiques s'opérationnalisent dans l'action du professeur.

c. La gestion du couple dévolution/institutionnalisation

Brousseau définit deux grands moments de l'activité du professeur : le processus de dévolution et le processus d'institutionnalisation (Brousseau 1987).

Le processus de dévolution décrit l'ensemble de l'activité du professeur qui consiste à amener l'élève à s'approprier le problème à résoudre, à mobiliser les connaissances nécessaires et à assumer la responsabilité de la résolution. La dévolution est un élément important du contrat didactique. Il ne suffit pas de "communiquer" un problème à un élève pour que ce problème devienne son problème et qu'il se sente seul responsable de sa résolution. Il ne suffit pas, non plus, que l'élève accepte cette responsabilité pour que le problème qu'il résout soit un problème "universel" dégagé de présupposés subjectifs. La dévolution ne porte pas sur l'objet de l'enseignement mais sur les situations qui le caractérisent. C'est un processus qui porte sur toutes les situations.

Le processus d'institutionnalisation vise à donner aux connaissances éventuellement mobilisées par les élèves un statut de savoir culturel et social. Les professeurs doivent prendre acte de ce que les élèves ont fait, décrire ce qui s'est passé et qui a un rapport avec la connaissance visée, donner un statut aux événements de la classe comme résultat des élèves et comme résultat de l'enseignant, assumer un objet d'enseignement, l'identifier, rapprocher ces productions des connaissances des autres (culturelles ou du programme), indiquer qu'elles peuvent resservir.

La gestion conjointe de ces deux processus se fait souvent au détriment du second. Les enseignants exerçant en éducation prioritaire réduisent, voire font disparaître les phases d'institutionnalisation. Ce phénomène est lié à l'exercice de la vigilance didactique mais ne s'y réduit pas. Il témoigne d'une résistance de ces enseignants à l'institutionnalisation. Gérer le processus d'institutionnalisation nécessite une bonne maîtrise des contenus et des enjeux d'apprentissages, une habitude à lire les procédures et les connaissances mobilisées par les élèves, à les hiérarchiser et à prévoir des traitements adéquats en fonction des savoirs visés.

Mais cette gestion nécessite aussi un changement de "posture" insuffisamment traité en termes de recherche comme en termes de formation. Lors du processus de dévolution, "faisant confiance" à la situation et à ses élèves, le professeur doit se mettre en retrait, "s'effacer" suffisamment pour permettre aux élèves de construire ou de mobiliser les

connaissances nécessaires. En revanche, la mise en œuvre du processus d'institutionnalisation nécessite qu'il reprenne la main, qu'il "dévoile" l'objet de son enseignement en tenant compte de ce qui s'est effectivement passé, qu'il assure explicitement la fonction de détenteur du savoir. Ces postures sont différentes, voire contradictoires, le passage de l'une à l'autre n'est pas aisé et cette difficulté est encore rarement pointée au cours de la formation qui privilégie souvent la dévolution au détriment de l'institutionnalisation.

Ce défaut d'institutionnalisation nous semble dommageable pour les élèves en difficulté qui ont besoin de ces repères. D'autres didacticiens (Coulange, 2012 ; Laparra et Margolinas, 2008) ont mis en évidence cette résistance à l'institutionnalisation.

Conclusion

Les effets différenciateurs potentiels des pratiques enseignantes sur les apprentissages, en particulier ceux des élèves les plus fragiles, posent la question de l'enrichissement de ces pratiques. Une réponse possible est que l'enseignant joue sur la diversité des situations proposées, des leviers mobilisés afin de favoriser la mise en œuvre au quotidien d'alternatives fondées sur une telle diversité. Il semble aussi que, s'il est illusoire et même peut-être risqué de tout expliciter, il est important de réduire une part de l'implicite des pratiques : en lien avec la dévolution des enjeux d'apprentissage et de savoirs et avec l'institutionnalisation.

Mais cela ne peut se faire que si l'enseignant lui-même a conscience des enjeux des situations qu'il propose, ce qui ramène à la qualité de l'exercice de sa vigilance didactique (Charles-Pézard, 2010). La dimension "installer la paix scolaire" permet d'aborder d'un point de vue didactique, la question plus globale de la gestion de la classe. De même, la maîtrise intégrée des savoirs mathématiques, des savoirs et des enjeux didactiques est une question centrale pour les formateurs de professeurs des écoles (Charles-Pézard et al, 2012). La manière de poser cette question en termes de vigilance didactique peut leur permettre d'unifier leur intervention en ciblant et en articulant les contenus mathématiques, les contenus didactiques et les routines et gestes professionnels associés à leurs mises en œuvre à travers des analyses de pratiques de classe. Enfin, il semble nécessaire de développer des recherches portant spécifiquement sur le processus d'institutionnalisation et sur les textes de savoirs à dispenser à l'école.

DENIS BUTLEN

Professeur des universités émérite,
université de Cergy Pontoise,
Didacticien des mathématiques.

Charles-Pézard, M. (2010). *Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique. Recherches en didactique des mathématiques* 30(2), 197-261.

Charles-Pézard, M., Butlen, D., Masselot, P. (2012). *Professeurs des écoles débutants en ZEP : quelles pratiques ? Quelle formation ? Grenoble : La Pensée Sauvage.*

Coulange, L. (2012). *L'ordinaire de l'enseignement des mathématiques, pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages des élèves. Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris Diderot.*

Laparra, M. et Margolinas, C. (2008). *Les premiers apprentissages de l'écrit : doxa et malentendus des écrits authentiques. Les didactiques et leur rapport à l'enseignement et à la formation, Bordeaux.* <http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/lapa.pdf>

Perrin-Glorian, M.-J. (1993). *Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans les classes faibles. Recherches en didactique des mathématiques* 13(1.2), 5-118.

Robert, A., Roglaski, J. (2002). *Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies* 2(4), 505-528.

Rochex, J.-Y., Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Rennes, PUR.*

Quand maîtriser la langue écrite ne suffit plus pour lire et écrire en classe

Elisabeth Bautier

page 1/3

Depuis une vingtaine d'années, les évaluations internationales (PISA, PIRLS), les programmes d'enseignement, les théories d'apprentissage qui sous-tendent les situations pédagogiques reposent sur des usages du langage et de la langue dits « littératiés ». Cette notion de littératie étendue ou élargie (Goody, 2007) signifie que la maîtrise de l'écrit, en lecture comme en écriture, ne peut être réduite à la maîtrise des seules formes écrites du système linguistique. Il s'agit, bien au-delà de cette maîtrise, néanmoins toujours nécessaire, de mobiliser des usages du langage, à l'écrit

mais aussi à l'oral, supposant la mobilisation simultanée des ressources cognitives, langagières et linguistiques, des habitudes de raisonnement, de réflexion, qui s'élaborent dans la fréquentation de l'écrit et évidemment des savoirs scolaires, eux-mêmes toujours construits dans l'écrit. Il s'agit de voir dans cette évolution une modification radicale des appren-

tissages attendus par l'École, évolution qui s'accompagne d'une élévation considérable du niveau des exigences cognitives et langagières et donc potentiellement, si les enseignements ne les prennent pas en charge, d'un accroissement des inégalités sociales à l'école.

Ces nouvelles exigences de l'École ne peuvent cependant pas davantage être réduites à des effets de domination sociale langagière et linguistique, comme on a pu l'évoquer dans les années 70 à propos de la domination culturelle que pouvait exercer l'école à l'égard d'élèves ne partageant pas les mêmes références culturelles. Ces nouvelles exigences correspondent en effet aux différentes pratiques sociales de la société contemporaine. Dès lors, si l'on veut éviter toute discrimination sociale, la scolarité de tous les élèves doit s'inscrire aujourd'hui dans la perspective d'une émancipation de chacun et de son insertion dans une « société du document », une société dans

laquelle « le monde est mis sur le papier » ainsi que la définissent Olson & Lejosne (2006). De fait, dans les situations scolaires, comme dans les situations sociales extra scolaires, l'écrit est omniprésent, en tant que référence et source des potentialités et dispositions nécessaires pour s'approprier les savoirs scolaires, mais aussi comme critère de légitimité des raisonnements et des savoirs, critère de preuve encore dans les argumentations, qu'il s'agisse des activités d'écrit et même d'oral (on peut parler d'oral littératié), de travail sur support papier ou numérique.

Ce sont des manières de faire spécifiques de l'écrit et qui sous-tendent ces usages littératiés du langage qu'évaluent les items les plus différenciateurs du programme d'évaluation internationale PISA. Ils supposent la nécessité de mobiliser des usages complexes du langage : mises en relation d'éléments divers de textes et documents hétérogènes, de construction d'un raisonnement et d'une argumentation et rédaction de la réponse à la question posée. Ces usages, hormis celui de l'écrit en maternelle, sont d'ailleurs à l'œuvre dans les classes dès les premiers cycles. Notons que même les albums de jeunesse lus dès la maternelle ont évolué, leur compréhension supposant aussi une activité langagière et cognitive complexe puisqu'ils ont intégré des dimensions d'implicites, d'inférences, des connaissances culturelles complexes à mobiliser pour comprendre (Bonnéry, 2015). Cependant, les usages dont il est question sont davantage sollicités, voire attendus et exigés, qu'enseignés et appris alors même que tous les élèves sont loin de pouvoir les satisfaire. En effet, la formation des enseignants n'intègre que très rarement les résultats des recherches (Rochex Crinon, 2011) sur les obstacles que rencontrent les élèves de milieux socioéconomiques défavorisés avec ces usages du langage et de la langue qui leur sont peu familiers. Usages sous-tendus par les pratiques d'écrit même quand il s'agit d'oral.

Un obstacle lié aux supports écrits de la classe : comprendre aujourd'hui des textes et des documents ?

“ [...] si l'on veut éviter toute discrimination sociale, la scolarité de tous les élèves doit s'inscrire aujourd'hui dans la perspective d'une émancipation de chacun et de son insertion dans une « société du document »... ”

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

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

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

Aujourd'hui très souvent, trop souvent encore, l'accent est mis sur la compréhension linéaire du texte (phrase après phrase, page après page) et la recherche d'informations, qui permettent de répondre à des questions en qui, quoi, quand, où ; les élèves français sont d'ailleurs maintenant bons dans ce domaine comme le montrent les évaluations nationales et internationales. Cependant, la compréhension des buts du texte, de son argumentation, des phénomènes que le texte travaille et qui répondent à des questions en comment et pourquoi est aussi souvent laissée au second plan. En conséquence, cette compréhension complexe et nécessaire afin que les élèves apprennent à travailler avec des documents n'est que peu enseignée. De plus, la centration sur la compréhension linéaire et la recherche d'informations est d'autant plus pratiquée qu'elle est considérée par les enseignants comme plus facile pour tous les élèves – ce qui est juste - mais ne résout évidemment pas le problème pour les élèves qui n'ont que l'école pour apprendre ce qui fait leurs difficultés face à l'écrit à l'école.

Les difficultés des élèves se sont donc accrues, le plus souvent encore à l'insu des enseignants, avec le développement du travail, individuel ou en groupe (en îlots), à partir de documents écrits (numériques ou non), forme de travail actuellement très répandue puisque les élèves sont censés apprendre à raisonner, réfléchir, construire des connaissances, voire des savoirs en autonomie. Les documents auxquels les élèves sont confrontés sont le plus souvent des documents que les élèves n'ont pas appris à lire et comprendre dans leur construction et leur finalité et dont la compréhension, là encore est non réductible au sens de chaque partie ou élément du document. Il s'agit de documents que nous (Bautier et alii, 2012, Bautier, 2015) avons appelés « composites » car composés d'une pluralité de systèmes sémiotiques (photos, images, schémas, diagrammes, dessins, textes non linéaires), des types de texte différents (textes de savoir, questions, récit...), dont une grande partie des élèves ne sont pas familiers et dans lesquels il est nécessaire de circuler dans une lecture de mises en relation diverses et qui n'a rien de linéaire non plus. Ils ne sont pas davantage familiers pour une grande partie d'entre eux de la construction d'une signification conceptuelle, de l'identification des phénomènes, des savoirs à identifier au-delà de telle ou telle information ponctuelle. Cette activité de travail avec l'écrit très particulière (notons qu'elle est tout aussi nécessaire dans la compréhension et le travail des ressources numériques) n'est que rarement considérée comme un véritable obstacle. Elle est proposée comme activité aux élèves en supposant au contraire que de tels documents sont riches, intéressants, attractifs et qu'il est aisé d'identifier pourquoi ces différents

éléments hétérogènes sont présentés, quels problèmes ou phénomènes ils permettent de poser ou de comprendre. Ce n'est pas le cas.

Écrire pour comprendre et apprendre

La nature des écrits produits par les élèves a également largement évolué. Les écrits scolaires sont aujourd'hui loin de se réduire à la copie de résumés de cours ou à la seule rédaction ou expression écrite, c'est à dire à un genre textuel largement narratif – et qui n'est d'ailleurs pas sans poser des problèmes à de nombreux élèves mais qui fait traditionnellement objet d'attention et d'enseignement. La compréhension que nous venons d'évoquer est évaluée par un écrit produit par les élèves. Certes, cet écrit peut parfois se limiter à l'usage de phrases à compléter par des mots du texte, c'est souvent le cas dans les classes où les élèves ont des difficultés avec l'écrit ; mais il peut s'agir aussi de rédiger une synthèse, un résumé qui sont des écrits d'une grande exigence cognitive et langagière. Les écrits sollicités peuvent être également des comptes rendus, des commentaires de documents, des textes d'élaboration d'une réponse à un problème à partir des documents fournis. Ces différents textes demandent de croiser sa propre expression avec les différents écrits des documents, eux-mêmes hétérogènes, nous l'avons dit. Au delà des seules sources écrites, il peut même s'agir de produire un texte cohérent à partir d'une pluralité de sources : certes, les différents documents, les savoirs disciplinaires et leurs catégories conceptuelles, mais aussi la parole enseignante, et même l'oral collectif de la classe ou du groupe de travail. Ce type de productions écrites dans lesquels il est nécessaire d'écrire avec les « mots des autres » et les siens propres, de penser à l'intention et l'objectif de texte... ne font que rarement l'objet d'enseignement et d'apprentissage systématiques, alors même qu'ils convoquent des habitudes simultanément langagières et cognitives, des ressources linguistiques bien peu partagées.

En conclusion

Si, au moins depuis la mise en place du collège unique, l'écrit a toujours été considéré comme un facteur de difficultés pour une grande partie des élèves, les pratiques actuelles de l'écrit ne font que les accroître car elles reposent sur des usages cognitifs et langagiers spécifiques de la familiarité avec la fréquentation de l'écrit et des ressources et dispositions qu'elle construit. Nous l'avons dit, cette familiarité n'est pas présente dans toutes les familles, dans tous

“ Cependant, les usages dont il est question sont davantage sollicités, voire attendus et exigés, qu'enseignés et appris alors même que tous les élèves sont loin de pouvoir les satisfaire. ”

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

“ L’absence ou la très faible pratique systématique et accompagnée de l’écrit pour réfléchir, argumenter, rédiger avec l’oral pluriel de la classe, et l’écrit des documents est extrêmement pénalisante pour une grande partie des élèves. ”

les environnements sociaux.

On peut ajouter que la pratique de l’écrit en classe, du fait justement des difficultés qu’il occasionne et de la formation peu efficace dans le domaine de son enseignement, est très insuffisamment travaillée, voire évitée. Elle peut être réduite à des tâches dans lesquelles il s’agit de compléter des phrases

avec des mots des textes, ou au mieux identifier les phrases pertinentes des textes et ce, justement, avec les élèves qui ont le plus besoin des apports de l’école pour développer cette pratique fondamentale dans les apprentissages des savoirs scolaires. Ceux qui n’ont que le cadre scolaire pour développer les habitudes de pensée et de raisonnement, d’argumentation qui sous-tendent les activités auxquelles ils sont confrontés. L’absence ou la très faible pratique systématique et accompagnée de l’écrit pour réfléchir, argumenter, rédiger avec l’oral pluriel de la classe, et l’écrit des documents est extrêmement pénalisante pour une grande partie des élèves.

Les échanges oraux dans la classe, aujourd’hui très valorisés en tant qu’apprentissage de la communication, sont peu pensés dans la perspective d’un apprentissage de l’écrit. En effet, le travail d’un oral littératié en classe, c’est à dire d’un usage d’un oral d’élaboration, d’un raisonnement abouti fondé sur les savoirs des disciplines scolaires et les « mots » de ces disciplines, pourrait préparer à l’écriture. Un tel point de vue sur le monde et un tel usage du langage à l’oral peut pourtant être mise en place et en œuvre dès le cycle 2 (Vinel, Bautier, 2020). Les mots des disciplines ne sont pas que des étiquettes « savantes » ou « techniques » mais, parce qu’ils désignent au contraire des propriétés, ils permettent de penser le monde autrement que de façon sensible ou affective, comme un objet de questionnement et de compréhension donc d’émancipation.

Références bibliographiques

Bautier, É. (2015), *Quand la complexité des supports d’apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves*, Spirales, n°55, p.11-20

Bautier, É. (2016), *Et si l’oral pouvait permettre de réduire les inégalités ?*, Les dossiers des sciences de l’éducation, n°36, p.109-129.

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). *Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ?* Spirales, 53, p.63-79.

Bonnéry, S. (2015), *Les albums de littérature de jeunesse, in Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute, p.131-160

Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l’écrit. Traduction française Claire Maniez. Paris : La Dispute.*

Olson, D. R. & Lejosne, J.-C. (2006). *Littérature, scolarisation et cognition. Quelques implications de l’anthropologie de Jack Goody*. Pratiques, 131-132, p.83-94.

Rochex, J.-Y., Crinon, J. (2011), *drs., La construction des inégalités scolaires.*

Au cœur des pratiques et des dispositifs d’enseignement, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 212 p.

Vinel, É., Bautier, É., (2020), *Une expérience d’accompagnement d’enseignants en REP+, Diversité*, 197, p.118-123

Les politiques d'éducation prioritaire des gouvernements de la « nouvelle gauche latino-américaine » : transformations timides

Cintia Indarramendi

page 1/2

Il est ardu de faire des généralisations sur les politiques d'éducation prioritaire (PEP) de l'ensemble du sous-continent latino-américain sans courir le risque d'être imprécis. Nous pouvons cependant identifier certaines tendances communes, particulièrement dans les pays qui ont vécu un « tournant à gauche » dans la décennie 2000. En effet, si la plupart des pays latino-américains ont connu pendant les décennies 1980 et 1990 la mise en place de politiques néolibérales, ces tendances évoluent profondément avec le nouveau millénaire. Nous pouvons identifier trois types de gouvernement dans l'Amérique latine des années 2000 (Seder, 2008) à savoir : ceux qui continuent de mettre en place des politiques marchandes de l'éducation (Chili), ceux qui proposent de reconstruire le socialisme du XXI^{ème} siècle (Venezuela, Bolivie, Equateur) et ceux qui se placent entre les deux, dans une opposition pour le moins discursive au néolibéralisme et qui, sans formuler des alternatives au capitalisme, proposent de reconstruire le rôle de l'Etat comme protagoniste en matière éducative (Brésil, Argentine, Uruguay). Notre réflexion portera sur ces deux derniers groupes de pays.

S'appuyant sur un ensemble de travaux internationaux relatifs à l'éducation prioritaire en Amérique latine ainsi que sur une enquête faite par nos soins (Indarramendi, 2015a) ayant comme objet l'analyse de l'évolution des PEP en Argentine, ce texte propose de réfléchir aux effets du « tournant à gauche » sur les PEP. Après avoir présenté ce « tournant » nous analyserons les ruptures et continuités par rapport aux orientations des politiques néolibérales des décennies précédentes ainsi que par rapport à l'évolution des PEP dans différents pays de l'OCDE.

Contexte de mise en place des PEP

En Amérique latine les politiques ciblées de lutte contre les inégalités se sont développées à partir des années 1990. Elles ont la particularité de se déployer dans le cadre d'un mouvement de forte dérégulation économique, suivant les recommandations du Consensus de Washington¹ visant à conditionner l'aide financière à des pratiques de « bonne gouvernance ». Dans cette période la plupart des pays

latino-américains ont mis en place des mesures de dérégulation de leurs marchés, de libéralisation du commerce, de décentralisation de leurs modalités de gestion et de privatisation des entreprises publiques. Nous constatons également un fort transfert de responsabilités aux provinces ou états fédéraux qui ont fait preuve de capacités très inégales pour prendre en charge cette « autonomie ». Les effets de la décentralisation ont ainsi été étudiés en tant que processus de fragmentation des systèmes éducatifs (Tiramonti, 2004).

Dans les préconisations des bailleurs de fonds on anticipe que le risque le plus important de la décentralisation est l'augmentation des inégalités régionales (Welsh et McGinn, 1999). Les politiques de compensation sont ainsi présentées par ces acteurs comme contrepartie nécessaire à la décentralisation : l'Etat central au fur et à mesure qu'il transfère aux autorités intermédiaires et locales la gestion et la charge financière du système, garde un contrôle direct sur les territoires et/ou les établissements les plus défavorisés au travers des politiques de compensation. Ainsi, les premières PEP à caractère compensatoire se développent dans les pays de la région avec pour objectif d'atténuer les conséquences de la décentralisation, de la privatisation et de l'ajustement économique. De caractère fortement assistantialiste (Duschatsky, 2008), leur mise en place a souvent été instrumentalisée par des pratiques clientélistes (Auyero, 2001). Elles mobilisent un regard déficitariste des groupes ciblés et dans certains cas conditionnent la continuité de l'aide aux bons résultats.

Le « tournant à gauche » et les effets sur les PEP

Les orientations politiques néolibérales ont eu comme conséquence la forte augmentation des inégalités dans l'espace latino-américain et ont souvent

“ Ainsi, les premières PEP à caractère compensatoire se développent dans les pays de la région avec pour objectif d'atténuer les conséquences de la décentralisation, de la privatisation et de l'ajustement économique. ”

(1) Ensemble de mesures de dérégulation et « bonnes pratiques » d'inspiration fortement néo-libérales.

“ Elles mobilisent un regard déficitariste des groupes ciblés et dans certains cas conditionnent la continuité de l'aide aux bons résultats. ”

“ Certaines caractéristiques des politiques prioritaires dans les pays du Nord lors de leur « tournant néolibéral », telles que la profusion de dispositifs et les modalités de gestion des difficultés éducatives (ou plutôt de la « diversité ») à travers des appels à projets, l'objectif de l'« innovation », et la forte responsabilisation des équipes scolaires, caractérisent aussi les PEP des gouvernements de la nouvelle gauche latino-américaine. ”

amené à des situations de crise (Calvo Salazar, 2008). Face à ces situations de déstabilisation économique, politique et sociale, dans les années 2000 la région est le scénario de la montée au pouvoir des gouvernements de la « nouvelle gauche » ou « post-néolibéraux ». Ce mouvement commence avec l'arrivée d'Hugo Chavez en 1999 au Venezuela et se poursuit avec les gouvernements de Lula au Brésil (2003), Néstor Kirchner en Argentine (2003), Tabaré Vazquez en Uruguay (2005), Evo Morales en Bolivie (2006), Correa en Equateur (2007), Ortega au Nicaragua (2007), Lugo au Paraguay (2008) et Mauricio Funes au Salvador (2009).

Pour généraliser, ces gouvernements ont un discours s'opposant aux organismes internationaux, aux entreprises privatisées, aux bénéficiaires des politiques de la décennie 1990, ainsi que vis-à-vis de la politique

extérieure américaine et européenne. Ils remettent en avant le centralisme de l'Etat et promeuvent le développement de l'industrie nationale. En ce qui concerne les politiques prioritaires, les conceptions déficitaristes et assistantielles qui caractérisaient les politiques de compensation ont été remises en question (Dussel et al. 1998)². En Argentine, par exemple, les chercheurs et responsables du ministère kirchnériste assimilent les politiques compensatoires à la socio critique, qu'ils considèrent comme étant purement déficitariste, et ils lui opposent les principes philosophiques de l'égalité comme point de départ (Rancière, 1987). La focalisation devient synonyme de stigmatisation. L'« universalisme » est alors présenté comme le seul moyen de promouvoir l'égalité. Cet universalisme s'instrumentalise par l'élargissement de la cible des politiques prioritaires, qui pour la plupart restent ciblées en raison du manque de ressources pour garantir le même traitement à toute la population. Même si dans la période nous pouvons constater une augmentation conséquente du pourcentage du PIB consacré à l'éducation, ces ressources ne sont pas allouées préférentiellement aux politiques prioritaires pour lesquelles l'élargissement des cibles se traduit souvent par une dilution des moyens (Indarramendi, 2015).

Transformations timides

Nous pouvons constater un consensus important des analystes pour souligner des continuités importantes par rapport aux politiques néolibérales des décennies précédentes. Ainsi par exemple la principale politique prioritaire du gouvernement de Lula au Brésil est le programme Bolsa Familia qui est, dans ses grandes lignes, un élargissement du programme Bolsa Escola créé par son prédécesseur F. H. Cardoso (Andrade Oliveira et al., 2015). Plus largement nous pouvons observer qu'au Brésil le gouvernement de Lula élargit l'autonomie des écoles et des enseignants et développe un système d'évaluation systémique où le financement dépend de la performance et de l'efficacité (Andrade Oliveira, 2012). Dans d'autres pays les résistances à l'évaluation ont été plus importantes mais on constate une forte responsabilisation des enseignants et des institutions éducatives pour « faire avec » les jeunes des milieux les plus défavorisés et faire face aux « spécificités » de leurs problématiques. Certaines caractéristiques des politiques prioritaires dans les pays du Nord lors de leur « tournant néolibéral », telles que la profusion de dispositifs et les modalités de gestion des difficultés éducatives (ou plutôt de la « diversité ») à travers des appels à projets, l'objectif de l'« innovation », et la forte responsabilisation des équipes scolaires, caractérisent aussi les PEP des gouvernements de la nouvelle gauche latino-américaine.

Nous constatons des tendances contradictoires qui montrent par exemple que le taux de privatisation des systèmes a pu augmenter pendant la période en question (Leivas, 2018). Les instances internationales continuent d'avoir une influence importante sur l'orientation des politiques éducatives de la région, tel est le cas des politiques de lutte contre la pauvreté conçues sur le modèle du Conditional Cash Transfer (CCT - Kervyn De Lettenhove, 2012) qui deviennent dans certains pays le cœur des actions prioritaires en éducation³. La scolarisation devient ainsi une condition pour que les familles défavorisées puissent avoir accès à l'aide financière de l'Etat, mais les effets espérés sur les taux de scolarisation se sont avérés assez limités (Gluz et al., 2018).

Si le consensus est important donc pour signaler des continuités par rapport aux politiques néolibérales, les dissonances sont aussi importantes à l'heure d'expliquer les raisons de ces continuités. Les moins critiques mettent en avant les conflits d'intérêt entre le gouvernement central et des gouvernements fédéraux ou provinciaux, voire les résistances institutionnelles au changement de ces derniers, qui ont limité les possibilités de transformation. Pour d'autres les moyens d'action des gouvernements de la « nouvelle gauche » sont modérés et continuent de répondre à certaines mesures établies par des organismes de

(2) Il faut préciser que ces critiques à la compensation s'appuient sur des arguments idéologiques plus que sur des données empiriques de ce que les programmes de compensation avaient pu produire (Indarramendi, 2015)

(3) Nous pouvons évoquer à titre d'exemples « Bono Juancito Pinto » en Bolivie, « Bolsa Família » au Brésil, « Oportunidades » au Mexique, « Red de Protección Social » en Nicaragua, « Familias en Acción » en Colombie et « Asignación Universal por Hijo » en Argentine.

financement internationaux (Calvo Salazar, 2009). Les tendances structurelles du néolibéralisme restent stables (Fernandez Soto, 2013 ; Piva 2015). Les transformations structurelles entamées sous les gouvernements néolibéraux (telles que la décentralisation et la privatisation des systèmes) ne sont pas remises en question mais au contraire renforcées. On constate en effet une tension entre un discours politique de rupture avec le néolibéralisme et des décisions politiques modérées (et dans certains secteurs même opposés aux discours tenus) (Novaro, 2006 ; Indarramendi, 2015). Dûe au manque de moyens pour instrumenter ou outiller les principes politiques, mais aussi pour des raisons politiques qui ne permettent pas la rupture profonde avec les tendances internationales, la distanciation par rapport aux politiques des années néolibérales est discursive plus que pratique.

CINTIA INDARRAMENDI
Circeft Escol

Bibliographie

ANDRADE OLIVEIRA D. (2009) « As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências », *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* v.25, n.2, 197-209.

ANDRADE OLIVEIRA D. (2012) « Les politiques éducatives au Brésil et leurs effets sur le travail enseignant », *Éducation et sociétés* (n° 29), 143-155.

ANDRADE OLIVEIRA D. et FELDFEBER M. (2016) « El derecho a la educación en América Latina: un análisis de las políticas educativas en la historia reciente de Brasil y Argentina », *Revista d'Història de l'Educació*, n. 27, 107-133.

ARZATE SALGADO J. (2011) « Evaluación analítica de políticas educativas compensatorias en México: el caso de los programas de lucha contra la pobreza, 1988-2011 » *Revista mexicana de investigación educativa* vol.16 no.51.

AUYERO J. (2001). *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*. Buenos Aires: Prometeo.

CALVO SALAZAR C. (2009) « La "nueva" izquierda latinoamericana: características y retos futuros » *Reflexiones* 88 (1): 55-65.

DUSCHATSKY S. (2008), *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL I, TIRAMONTI G & BIRGIN A (1998), « Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina », *Rev. de estudios del curriculum*, Barcelona vol. 1, n. 2.

“ [...] la distanciation par rapport aux politiques des années néolibérales est discursive plus que pratique. ”

GLUZ, N., et al. (2018), « Políticas de inclusión y extensión de la obligatoriedad escolar: Alcances, deudas y desafíos en la materialización del derecho a la educación », *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26.

IMEN, P. (2010) *Políticas educativas y diversidad en Bolivia: las complejidades y tensiones entre la redistribución y el reconocimiento* Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini

INDARRAMENDI C. (2015a), *Politiques publiques et inégalités éducatives. Étude du Programme intégral pour l'égalité éducative (PIIE 2003-2012) en Argentine, Thèse pour le Doctorat de Sciences de l'éducation, Université Paris 8 Saint-Denis / FLACSO Buenos Aires.*

INDARRAMENDI C. (2015b), « Évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Argentine : obstacles et possibilités », *Éducation comparée, nouvelle série*, n° 13, 15-38.

KERVYN DE LETTENHOVE M (2012) « Conditional Cash Transfers in Latin America. Impact, scope and limitations », *Reflets et perspectives de la vie économique* (Tome LI), 5-18.

LEIVAS M. (2018) « Desigualdad Educativa en contextos de obligatoriedad de la Educación Secundaria. Un estudio sobre el comportamiento de la matrícula y los indicadores de eficiencia interna en el país y en la provincia de Buenos Aires durante el período 2001/2015 ». Tesis doctoral, Universidad de La Plata.

NOVARO M. (2006), *Historia de la Argentina Contemporánea. De Perón a Kirchner*. Buenos Aires: Ensayo Edhasa.

RANCIERE J. (1987). *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.

PIVA A. (2015), *Economía y política en la Argentina kirchnerista*, Buenos Aires: Batalla de ideas.

SADER, E. (2008) *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América latina*. Buenos Aires: Ediciones CTAFLACSO.

TIRAMONTI, G. (2004). « La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación ». *Communication présentée au LASA 2004, XXV International Congress of the Latin American Studies Association, Las Vegas, Nevada.*

WELSH, T. MCGINN, N. (1999) « Decentralization of education: why, when, what and how? » Paris : UNESCO.

« L'urgence d'élaborer d'avantage »¹

Christine Passerieux

page 1/2

La troisième vie de Lucien Sève vient d'être brutalement interrompue par le coronavirus. Cet immense philosophe n'a cessé de conjuguer rigueur intellectuelle, insolence politique, attention sans faille aux autres, passion pour la « dispute » intellectuelle, empêchant de penser en rond toutes celles et ceux qui l'ont rencontré ou ont fréquenté son œuvre.

Notre revue est de ceux-là, dont il saluait l'existence et à laquelle il a contribué sans hésiter. Car comment ne pas le solliciter alors que notre projet s'inscrit dans la filiation de cette révolution intellectuelle et politique qu'il a initiée en 1964, dans l'Ecole et la Nation, revue du Parti Communiste Français, en écrivant que les dons n'existent pas. Courte phrase, si simple, dont on ne mesure toujours qu'insuffisamment la portée. Comme un pavé dans la mare d'une idéologie dominante, y compris parmi ses amis et camarades, pour laquelle cette assertion n'était que pure folie, scandale et grand danger pour l'ordre établi. Les dons écrit-il « sont une croyance d'essence réactionnaire » qui ont pour fonction politique essentielle l'instauration d'une société hiérarchisée, inégalitaire.

Lors d'un entretien avec Antoine Spire², Lucien Sève explique qu'une des découvertes majeures pour lui dans ses premières lectures de Marx, est cette phrase du Capital, très souvent interprétée à l'inverse de ce qu'elle voulait signifier : « Le libre développement de chacun est la condition du libre développement de tous ». Et c'est la recherche acharnée, et fort argumentée de ce qui fait entrave au libre développement de l'individu et donc de la société qui va mener sa réflexion et pour lui cet échec est « le résultat social cherché »³.

Ces dons, c'est ce que tout le monde croit encore et toujours observer, constater, qui relève du langage ordinaire : tout le monde ne peut avoir l'oreille musicale ni la bosse des maths... Quelque chose de têtue, qui se refuse à tout raisonnement, jusqu'au racisme (les noirs dansent bien) et à ce racisme de classe selon lequel les enfants des banlieues populaires seraient naturellement destinés aux métiers manuels et les classes populaires incapables d'accéder aux choses intellectuelles. Pour Lucien Sève « la théorie de l'inégalité des dons intellectuels n'est rien d'autre qu'une fable répandue par les idéologies

des classes dominantes pour masquer la réalité de l'inégalité des classes ».

« De quelque façon qu'on retourne la question, on sera bien obligé de convenir que l'intelligence est une certaine manière 'de faire quelque chose', d'effectuer certaines tâches, de résoudre certains problèmes. En d'autres termes, qu'on y songe, cela n'a absolument aucun sens de concevoir l'intelligence comme une 'faculté' en soi, qui existerait quelque part dans l'individu en quantité et en qualité déterminées, indépendamment des actes dans lesquels elle se manifeste. L'intelligence, c'est un aspect de l'activité de l'homme, de sorte qu'elle ne peut être conçue comme une chose, une substance, une faculté, mais comme « un rapport - un rapport entre l'individu et son monde social »⁴.

« Le point capital est donc ceci : nos capacités supérieures ne sont pas des données de nature en nous mais des acquis d'histoire hors de nous que nous avons à nous approprier »⁵.

Aucune preuve scientifique n'a été fournie d'une intelligence préformée dans le cerveau. Si le cerveau est l'organe de la pensée il n'en est pas la source, écrit Lucien Sève et depuis cet écrit les travaux récents sur la plasticité du cerveau confirment l'inanité de la croyance en les dons, de ce parti-pris idéologique et permettent d'en mieux identifier leur instrumentalisation à des fins politiques. Ce qui n'empêche que font désormais floriss d'autres termes (goûts, intérêts ou encore talents), chers aussi bien au ministre de l'éducation nationale actuel, qui se réclame haut et fort de LA science, qu'aux grands innovateurs recyclés (Montessori) ou autoproclamés (Alvarez) ... et bien d'autres pour véhiculer la même idéologie inégalitaire. « Qui sont les dindons de cette farce sinon d'abord les masses populaires, principales et éternelles victimes de l'inégalité des classes en matière scolaire comme en toute matière »⁶.

Lucien Sève dénonce une naturalisation du développement qui produit « le gâchis immense des virtualités humaines », où « la privation des droits à un plein épanouissement de l'intelligence pour des millions d'individus constitue l'un des crimes les plus odieux du capitalisme »⁷, où le pseudo-constat de prétendus manques devient « explication puis

(1) <https://www.youtube.com/watch?v=jW8Hk6heznk>

(2) <https://www.antoinespire.com/Marxisme-et-sciences-psychiques>

(3) *Les dons n'existent pas, Numéro spécial Ecole et la Nation, 1964, p 8*

(4) *Ibid p 7*

(5) *Destins scolaires, sciences du cerveau et néolibéralisme, Carnets Rouges n° 5, Décembre 2015*

(6) *Les dons n'existent pas, Numéro spécial Ecole et la Nation, 1964, p 3*

condamnation ». Or écrit-il « c'est la misère, l'oppression, l'inculture qui uniformisent alors que le bien-être, la liberté, la culture diversifient »⁸.

Les quelques lignes qui précèdent n'ont d'autre prétention que de partager quelques pépites qui, depuis des années et particulièrement dans le contexte, actuel sont une formidable invitation à penser et ne peuvent que provoquer le désir, de vie, de lutte, de travail intellectuel.

Carnets Rouges continuera à mettre en partage cette pensée vivante, en mouvement. Pour que l'émancipation individuelle et collective ne reste pas lettre morte, confinée dans du prêt à penser, et afin que « nous soyons plus nombreux à nous y mettre »⁹.

Merci Monsieur Sève.

(7) *Ibid* p 3

(8) *Ibid* p 10

(9) <https://www.youtube.com/watch?v=jW8Hk6he3nk>

Destins scolaires, science du cerveau et néolibéralisme¹

Lucien Sève

page 1/3

«Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser.» Que cette évidence encore si disputée figure depuis 2013 dans la loi est un acquis de singulière importance. Acquis de haute lutte, beaucoup aujourd'hui n'imaginent plus à quel point. Lorsque je l'engageai dans L'École et la Nation avec ma longue étude de 1964 Les «dons» n'existent pas, je ne rencontrai d'abord presque que des critiques, même chez les esprits les plus avancés – je «niais les gènes», comme Lyssenko... – au point que la revue du PCF hésita à la publier. Même un psychologue proche de Wallon comme Zazzo haussait ouvertement les épaules. Et si au même moment Bourdieu et Passeron faisaient l'importante théorie du capital culturel familialement transmis, ils prenaient soin de souligner que leur intention n'était pas «de contester l'inégalité naturelle des aptitudes humaines».² Je me suis senti bien seul, jusqu'au moment inattendu où en 1966 Jean Rostand, alors autorité biologique incontestée, me donna raison devant des enseignants socialistes. L'engagement du GFEN dans la bataille à son congrès de 1971, puis nombre de recherches savantes et d'expériences pédagogiques ont peu à peu changé la donne en un bon sens. Mais on le voit bien aujourd'hui : tant qu'existeront des forces sociales dirigeantes intéressées à conserver une inégalité de masse face à l'école, combattre la perverse idéologie justificatrice des «dons» inégaux restera une tâche de salubrité publique.

La place étant limitée, je n'ai ici qu'un but : mettre en relief la criante fausseté de deux vues générales aujourd'hui ressassées comme des dogmes et qui passent pour asseoir scientifiquement la récusation du «tous capables».³

Non, le monde humain n'est pas un «environnement»

On nous enfonce de cent façons dans la tête cette vue d'allure très matérialiste : Homo sapiens n'est rien d'autre qu'un vertébré supérieur, la frontière supposée entre nous et les grands singes est pur préjugé. Conséquence : animaux et hommes sont à penser dans les mêmes termes généraux, ceux de nature et d'environnement. Le schéma de base serait le même chez tous : des modes de comportement à base innée

– une nature – modulés dans leur expression par les conditions du milieu – l'environnement. Certes la part de l'acquis par rapport à l'inné grandit beaucoup de l'insecte au primate, bien plus encore chez l'être humain avec son gros cerveau dont la plasticité est extrême. Mais resterait pleinement valable le schéma d'ensemble: il y a une nature humaine – tous les humains marchent debout, manient des outils, parlent, rient, prévoient... –, qui se manifeste de manières variées chez les individus en fonction de leur milieu social – ce qui appelle le correctif de l'approche environnementale. La métaphore informatique paraît s'imposer : la nature humaine est notre hardware, unité centrale régie par le génome producteur de notre cerveau avec ses fonctions communes et ses particularités individuelles ; l'environnement nous apporte le software, somme des acquis venus personnaliser le disque dur de notre moi psychique. Conclusion : le savoir-clef pour connaître l'homme général et l'individu singulier en leur nature, c'est la science du cerveau, supposée science du hardware, ce pourquoi il est question de lui consacrer un milliard d'euros...

L'ennui est que quelque chose cloche ici gravement : nos capacités psychiques supérieures n'ont pas du tout leur origine dans le cerveau. Ainsi le lieu premier de la langue maternelle n'est pas le cerveau mais la famille et au-delà d'elle le monde social. De même pour pensée conceptuelle, calcul mental, création artistique, sens civique, et tant d'autres capacités qui ne proviennent pas du dedans biologique mais du dehors social – la pensée logique n'est pas née du cerveau mais du dialogue. Preuve frappante, entre autres : les enfants sauvages, grandis hors monde social⁴, ne manifestent aucune de ces capacités, ni langage humain, ni rire, ni même, chez les fillettes-louves, marche debout. Que se passe-t-il ? Ceci qui est fondamental, mais qui échappe à un matérialisme fruste : les capacités complexes qu'a formées l'humanité des derniers dix ou vingt millénaires ne se sont pas stockées sous forme d'innésismes dans le génome mais, à une vitesse inconnue de l'évolution biologique, en des pratiques sociales et acquis culturels extérieurs aux organismes. Fait sans précédent : des activités mentales se sont cumulativement objectivées dans des matérialités sociales

(1) *Carnets Rouges*. N°5, décembre 2015

(2) P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, Ed. de Minuit, 1964, p. III, note.

(3) *J'ai réexposé ma radicale critique de la croyance aux «dons» dans le livre du GFEN Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute, 2009.

(4) Par exemple Victor de l'Aveyron, grand en solitaire dans les bois (cf. L. Malson, *Les enfants sauvages*, UGE, 1964) ou Amala et Kamala, fillettes-louves de Midnapore (cf. R. Zingg, *L'Homme en friche – De l'enfant-loup à Kaspar Hauser*, Ed. Complexe, 1980).

– livres, caulettes, écoles, musées, tribunaux, débats d'idées... – à partir desquelles se forment en chacune-e des activités cérébrales correspondantes.

Le monde socioculturel humain est donc infiniment plus qu'un simple environnement de l'individu : c'est l'humanité même objectivée d'une deuxième et tout autre façon que le génome d'Homo sapiens, et donc source majeure de notre personnalité. Des animaux aux humains évolués s'est ainsi opérée une foncière inversion : ce qui fait d'un chimpanzé un chimpanzé vient pour l'essentiel de son génome, et se voit seulement modulé par l'environnement ; ce qui fait de nous des humains évolués tous semblables et tous différents vient au contraire pour l'essentiel de notre monde social externe. Qualifier identiquement la forêt équatoriale où vit le chimpanzé et l'univers socioculturel du petit d'homme d'environnement, pratique quasi universelle dans les neurosciences d'aujourd'hui,⁵ trahit donc une complète incompréhension de ce qui fait de nous tout autre chose que des vertébrés supérieurs – que bien sûr nous restons cependant à la base. Et on conçoit que la science du cerveau humain puisse être, selon qu'elle a ou n'a pas compris ce qui précède, un savoir majeur ou une redoutable mystification.

Non, les destins scolaires ne sont pas une «fonction du cerveau»

Le point capital est donc ceci : nos capacités supérieures ne sont pas des données de nature en nous mais des acquis d'histoire hors de nous que nous avons à nous approprier. Bien différent d'un pur environnement, le monde socioculturel est pour chacun-e de nous un capital milieu formateur, et ce qui décide de notre personnalité biographique, par exemple de notre destin scolaire, est la façon singulière dont se nouent nos relations formatrices avec lui. On a beaucoup débattu sur ce qui est déterminant dans cette façon, et il est devenu clair que le plus décisif est le sens personnel vécu que prennent ou ne prennent pas pour l'individu, dès sa prime enfance, telles ou telles activités d'apprentissage. Ici les attentes familiales jouent un fort rôle, mais complexe, et pas seulement elles. Chez qui ne prennent pas sens des apprentissages donnés, ils demeurent une corvée – les capacités correspondantes ne se forment pas, ou mal. Chez qui ils font sens, vécus comme un agrandissement de soi-même, ils sont intériorisés avec faveur et peuvent même devenir passion – ainsi prennent corps les prétendus «dons». S'imaginer qu'on en trouvera la source «dans le cerveau» est débile.

Mais nulle capacité, bien sûr, ne se forme sans en passer par le cerveau. De sorte que si ses caractéristiques générales et personnelles ne peuvent expliquer les capacités psychiques supérieures, elles ont une part

dans leur genèse. Du point de vue biologique, nous sommes tous différents à la naissance ; très tôt se manifeste par exemple un tempérament nerveux singulier, qui par lui-même ne décide pas d'un destin mais va durablement marquer une idiosyncrasie. Tel enfant «pense vite», tel autre «réfléchit longtemps», or les parents vous le diront: «tout petit déjà...». Et à qui «pense vite» ou «réfléchit longtemps» il y a des choses que vous ferez plus difficilement faire. «Tous capables» n'a rien de commun avec «tous pareils». Disons même que favorise la croyance aux «dons» une manière trop sommaire de les nier. Oui, chacune-a sa complexion propre, dans la formation de laquelle du biologique natif a sa part – majeure même, dans des cas pathologiques⁶. Aussi importe-t-il de bien préciser ce qu'on récuse dans l'idéologie des «dons» : la conviction sauvage que beaucoup seraient «bêtes de naissance» – ou fermés par nature à certaines capacités mentales –, de sorte qu'il faudrait renoncer à vouloir qu'ils deviennent des personnes humaines à part entière. Ici éclate que la croyance aux «dons» inégaux n'est pas que théoriquement débile : elle est pratiquement odieuse. C'est l'alibi de politiques réactionnaires.

L'innéisme, justificatif idéologique majeur du néolibéralisme

Et voilà pourquoi prétendre éclairer les destins scolaires par la moderne «science du cerveau» participe d'une vraie imposture idéologique : la biologisation du psychique, qui maquille en données natives auxquelles nous ne pourrions rien des effets de structures et décisions sociopolitiques par quoi d'innombrables enfants sont privés de leur droit concret à un plein développement humain. On méconnaît trop souvent à quel point de profondeur cette naturalisation fait corps avec la façon libérale, au sens anglo-américain aujourd'hui omniprésent du terme, de penser l'humain. Un dogme de cette pensée est l'individualisme méthodologique, c'est-à-dire la thèse de principe que tout fait social doit être réduit au comportement des individus et à leurs relations interpersonnelles. N'existerait donc rien de tel que rapports d'exploitation économique, classes sociales, pouvoirs étatiques ; et l'idée de les changer serait une dangereuse utopie : l'homo economicus, calculateur égoïste, ne fait qu'exprimer l'universelle et éternelle nature humaine. La conviction innéiste, qui soutient la croyance en l'inégalité des «dons», la disparité des «races», l'infériorité des femmes, n'est donc pas fortuitement entretenue par l'idéologie néolibérale : c'est le justificatif imaginaire majeur de l'apologie du capitalisme comme forme insubstituable des rapports sociaux – qu'on la donne pour voulue par Dieu ou imposée par la nature.

Combattre avec exigence argumentative et esprit de suite la croyance aux «dons», ce sans quoi on aurait

(5) Exemple entre tant d'autres: Dr Catherine Guéguen, Pour une enfance heureuse – Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau, Robert Laffont, 2014, où le monde social est sans cesse appelé «environnement». Et cela même chez les meilleurs, tel Jean-Pierre Changeux, cf. de bout en bout L'Homme de vérité, Odile Jacob, 2002.

(6) C'est pourquoi dès mon étude de 1964 j'ai toujours mis le mot contesté de «dons» entre guillemets: ce qu'on nie n'est pas bien sûr le fait des inégales facilités à la réussite scolaire, c'est le mythe selon lequel elles seraient un irréformable «donné» de nature.

peine à faire prévaloir une politique scolaire de vraie gauche, s'inscrit donc dans une bien plus vaste et nécessaire lutte d'idées pour que la «science du cerveau» prenne sa juste place dans la science bien plus générale de l'humain. Lutte qui fait aujourd'hui rage. Par exemple avec l'incessante campagne pour nous persuader qu'entre les grands singes et nous il n'y aurait nulle différence qualitative, oubliant ce petit détail qu'est l'existence sans équivalent animal du monde social humain, donné pour un simple «environnement» naturel. Ou pour réduire à la bibliographie de langue anglaise ce qui a valeur scientifique en matière de science de l'humain, tout ce que lui a déjà apporté la culture marxienne européenne étant passé sous silence. Se battre intelligemment dans le champ des idées est de capitale importance politique.

Apprendre n'est pas ce qu'une certaine neuroscience cognitive nous raconte¹

Lucien Sève

page 1/2

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 apprendre². 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 inscrites 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 insoutenable³. 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 expliquera-t-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 Changeux⁴. 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

(1) *Carnets Rouges* n° 17, octobre 2019.

(2) 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.

(3) *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.

(4) *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.

(5) *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.*

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

(7) *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.*

(8) *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.*

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

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 pas⁵. 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.

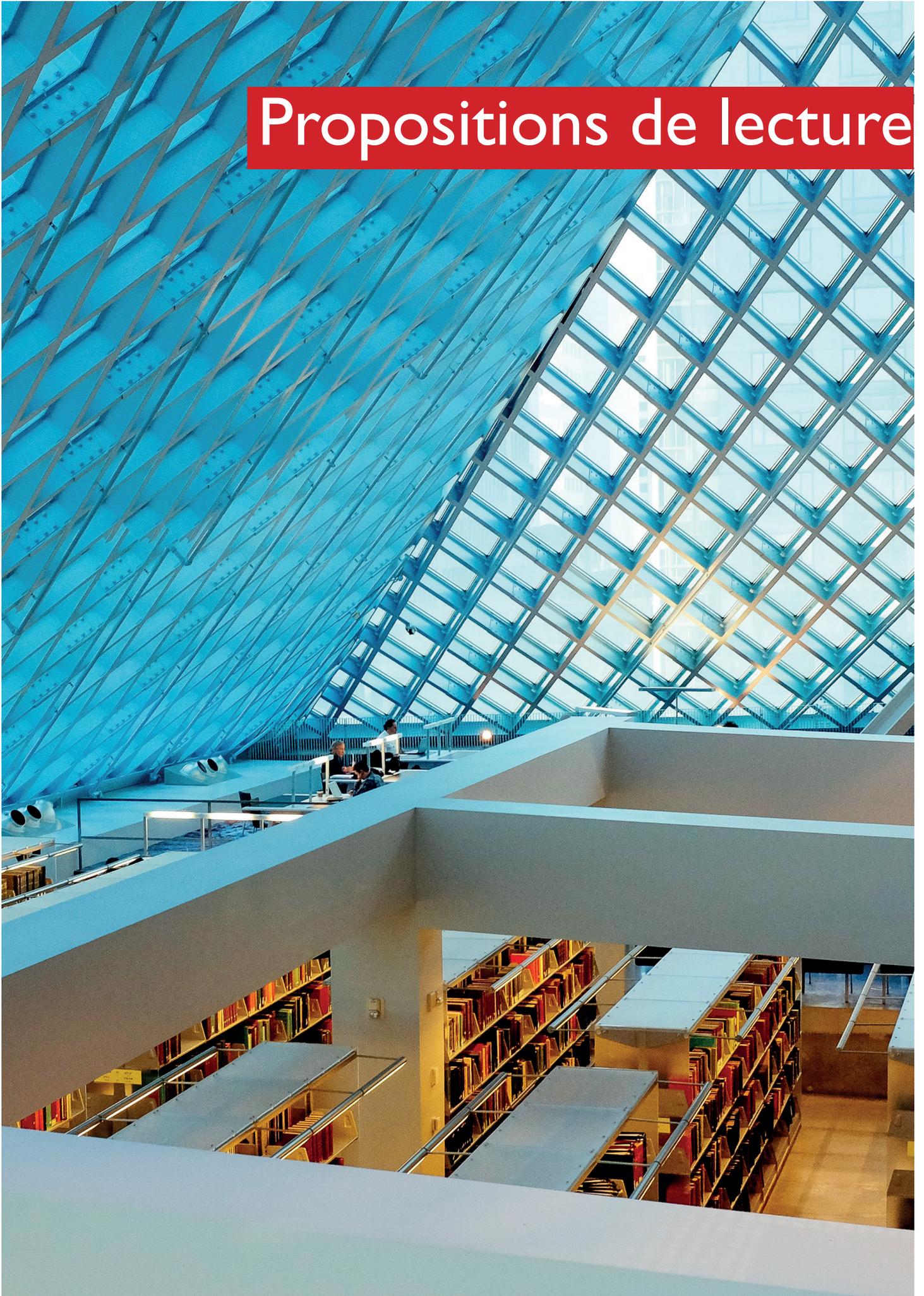
Qui a compris ce qui précède comprend aussi qu'apprendre, lorsqu'il s'agit de fonctions psychiques humaines supérieures, ne peut absolument pas s'expliquer comme se l'imagine la neuroscience cognitive de Stanislas Dehaene. Le passage historique du dedans organique au dehors social qui a produit les fonctions 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 langage⁶ – 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 évolué⁷.

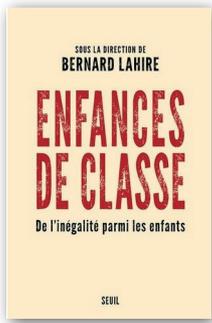
On commence à bien voir, je pense, l'ampleur du débat sous-jacent à cette brève lecture critique du livre de Stanislas Dehaene. Le drame de la neuroscience en sa version aujourd'hui écrasante est qu'elle se tient et se donne pour irréprochablement scientifique et matérialiste parce qu'elle récusé toute 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 tort⁸. 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 ensemble⁹. 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 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 déshumanise tout l'humain en innocentant ses maltraitances sociales, 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 enseignants 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.

Propositions de lecture





Enfances de classes. De l'inégalité parmi les enfants.

Sous la direction de Bernard Lahire. Éditions du Seuil, Paris, 2019

À l'heure où le ministre de l'Éducation nationale n'hésite pas à remettre ouvertement en cause les apports de la sociologie de l'éducation, renonçant en fait à l'objectif d'une école de l'égalité, cet essai coordonné par Bernard Lahire constitue une démonstration implacable de l'influence des conditions de vie, notamment matérielles, et de la socialisation des enfants sur leur construction comme individu et en particulier sur leur construction comme élève.

Si la conclusion principale de l'ouvrage n'a rien de très nouveau, l'approche adoptée par les auteurs est doublement originale. D'une part parce que la recherche porte sur de très jeunes enfants, en dernière année d'école maternelle. D'autre part parce qu'elle repose sur une enquête qualitative, et non sur un travail statistique.

Une première partie assez générale pose la problématique de l'ouvrage et la méthodologie de l'enquête. Les auteurs inscrivent leur travail de recherche dans le cadre d'une sociologie de l'enfance, laquelle, est assez peu développée. La deuxième partie est entièrement consacrée à l'enquête de terrain. Ce sont ainsi dix-huit monographies, parmi les trente-cinq qui ont été réalisées, qui sont longuement exposées, avec des précisions d'une grande richesse. Le lecteur observe ainsi, au fil de cette fresque sociale, comment les inégalités entre les enfants se forment au quotidien, par le biais de petits détails de la vie auxquels nul ne prête habituellement attention mais dont les conséquences peuvent être si importantes, notamment à l'école. Dans cette optique, les auteurs ont adopté, pour chacune des monographies, un double regard, en observant à la fois ce qui se passe en classe comme à la maison. En outre, la diversité des cas présentés donne à voir au lecteur les différences observées d'une classe sociale à l'autre mais aussi l'hétérogénéité qui existe au sein même de ces classes.

La troisième partie, plus théorique, entend montrer comment les enfants sont fabriqués socialement et quelle diversité de facteurs, indissociablement matériels et culturels, influencent le comportement scolaire des enfants, aussi bien dans leur attitude en classe que face au travail proprement dit. Cette dernière partie propose une synthèse assez complète, bien que non exhaustive, des principaux travaux sur la construction des inégalités scolaires, complétée des conclusions issues de l'enquête elle-même. Si certains éléments sont déjà bien connus dans le champ de la sociologie de l'éducation, d'autres sont assez novateurs, tels que la construction du rapport à l'argent chez les enfants.

Le plus grand mérite de l'ouvrage est sans aucun doute d'avoir redonné à la sociologie de l'éducation toute sa place et d'avoir remis la question des inégalités, notamment scolaires, au cœur des débats. La rigueur de cette enquête balaie tous les arguments de ceux qui, depuis les premiers travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, n'ont eu de cesse de reprocher à la sociologie de l'éducation d'être idéologiquement trop orientée, voire biaisée. L'autre intérêt de cet essai réside dans la perspective d'une explication globale des inégalités. À rebours de la tendance à l'hyper-spécialisation des travaux en sociologie, comme dans d'autres disciplines d'ailleurs, les auteurs prennent en compte à la fois l'influence des facteurs matériels et culturels afin de montrer comment ils se combinent. Dès lors, l'analyse des inégalités en termes de classes sociales reprend tout son sens, alors même qu'elle avait été marginalisée, y compris dans le champ des sciences sociales.

Cela dit, les auteurs ne parviennent pas vraiment à éviter certains écueils assez classiques de la sociologie de l'éducation. Ainsi, tout en expliquant avec beaucoup de pertinence comment les inégalités scolaires se construisent socialement, l'ouvrage renforce d'une certaine façon la légitimité des jugements scolaires, au détriment d'autres critères de jugement, plus répandus dans les familles des couches populaires notamment. Certes, les jugements scolaires, pour arbitraires qu'ils peuvent apparaître, fondent les inégalités et donc les pouvoirs des uns sur les autres ; aussi, il eût été tout aussi regrettable de tomber dans l'écueil inverse, celui de la relativité absolue des normes. Néanmoins, la perspective adoptée dans l'ouvrage tend à atténuer, voire à invisibiliser, les capacités de résistances des classes populaires.

De sorte que l'ouvrage, contrairement aux précédents travaux de Bernard Lahire, peut sembler renouer avec un certain fatalisme, qui avait été tant reproché aux travaux d'inspiration bourdieusienne. Certes, les monographies donnent à voir la pluralité des instances de socialisation qui concourent à la fabrication sociale des enfants. Il apparaît ainsi clairement que l'influence des parents ne suffit pas à rendre compte de la socialisation d'un enfant et qu'il convient de s'intéresser à la pluralité des instances de socialisation dans lesquelles les enfants évoluent. Cependant, cette pluralité est elle-même limitée puisqu'elle est d'abord le produit de la trajectoire sociale des parents et des enfants, de leurs rencontres, de leurs expériences, etc. Qui ne sont pas les mêmes d'un milieu social à l'autre.

Or, dans la mesure où la construction des normes et des jugements scolaires eux-mêmes n'est pas interrogée, l'ouvrage peut paradoxalement donner l'impression que les inégalités face à la réussite scolaire seraient principalement le produit de la socialisation familiale et non pas de l'école elle-même. L'influence des politiques scolaires, des programmes ou encore des pratiques pédagogiques n'est pas vraiment questionnée. Ce faisant, involontairement, les auteurs accèdent d'une certaine façon l'explication des inégalités scolaires selon la grille de lecture des handicaps socioculturels, renvoyant aux familles la responsabilité du destin scolaire de leurs enfants.

Cela vaut évidemment pour les familles des couches populaires, dans lesquelles la socialisation des enfants n'apparaît pas adaptée aux attentes scolaires, mais aussi, inversement, pour les familles des couches moyennes et supérieures. Tout se passe comme si les stratégies de ces parents en matière de socialisation de leurs enfants étaient jugées à l'aune de leurs résultats en matière de réussite scolaire. Si bien que les auteurs ne pourront éviter une lecture utilitariste de l'ouvrage, renforçant l'aptitude des familles les plus mobilisées à faire preuve des stratégies scolaires les plus « rentables ». Un performatif évidemment involontaire de tous les travaux d'inspiration bourdieusienne en matière d'éducation.

En définitive, à l'appui d'une enquête de terrain impressionnante, les dix-sept chercheurs et chercheuses ayant collaboré à l'ouvrage démontrent majestueusement que « les enfants vivent au même moment dans la même société mais dans des mondes différents » (p.11), comme ils l'affirment dès l'introduction. Un travail d'autant plus salutaire que la lecture de cet imposant ouvrage est très accessible, y compris aux non-spécialistes. On pourra donc l'utiliser aussi bien dans un cadre universitaire que dans la classe, avec des lycéens notamment, ou encore dans une visée d'éducation populaire.

Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent.

Dominique Bucheton, Paris,
ESF, 2019, 216 p.

Les gestes professionnels dans la classe

Éthique et pratiques pour les temps qui viennent



Les points de vue développés dans cet ouvrage sont le fruit d'une longue expérience professionnelle de l'auteure comme enseignante, formatrice, chercheuse, directrice de laboratoire, militante au sein de réseaux associatifs professionnels, s'intéressant plus particulièrement à l'enseignement du français et à la formation des enseignants. Elle en appelle d'emblée à une nécessaire riposte car nous sommes en état d'« alerte rouge » : le cœur du métier, dont se détournent de plus en plus les jeunes générations, est en danger. En cause, une orientation contemporaine du système éducatif qui, sous l'influence de l'idéologie libérale triomphante, dissocie les dimensions d'instruction de celles, éducatives et culturelles, qui visent des valeurs partagées de vivre ensemble et de construction d'un monde juste. Sous un alibi d'efficacité, les décisions prises conduisent à dessaisir les professeurs d'interventions sur les contenus et les modalités d'enseignement, à les transformer en OS de l'éducation. Conjuguer l'approche des gestes professionnels dans la classe et celles des finalités éthiques de notre époque vise deux objectifs convergents. Le premier est de montrer, par-delà la description technique de l'agir enseignant, les valeurs et logiques profondes qui le sous-tendent. Le deuxième, de comprendre en quoi ces gestes contrarient ou favorisent les détermi-

nismes sociaux qui incitent certains élèves à développer leur pouvoir et leur liberté de penser là où d'autres apprennent surtout pour être en règle et se conformer à ce qu'ils pensent qu'on attend d'eux.

Il s'agit donc de mettre en évidence les fondements éthiques de chacun des gestes professionnels de l'enseignant. Ce travail serait infini s'il n'était possible d'en dégager une grammaire, ce que propose précisément D. Bucheton. Ce sont d'abord des gestes destinés à s'ajuster aux variables des situations de classe : piloter et organiser l'avancée de la leçon dans l'espace et le temps de la classe ; maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive ; tisser le sens et les finalités des tâches proposées ; étayer le travail en cours en apportant l'aide nécessaire ; cibler un but, un apprentissage, de quelque nature qu'il soit. Ces gestes se configurent en postures, en partie automatisées car construites dans l'histoire sociale, personnelle, professionnelle et scolaire des sujets, et mobilisées pour répondre à une situation ou à une tâche donnée. Les postures dites d'« étayage » sont particulièrement pertinentes pour une éthique de l'éducation. Elles visent à pointer les difficultés, accompagner dans les tâtonnements, augmenter ou diminuer le degré de difficulté des tâches, construire un milieu propice et sécurisé. A l'opposé de tout esprit de formatage intellectuel ou idéologique, l'étayage s'adresse tout autant à chaque élève qu'au collectif de la classe. Des postures d'élèves font pendant à ces postures d'enseignants. Leurs ajustements plus ou moins harmonieux font que certains d'entre eux s'autorisent à penser et créer là où d'autres ne se saisissent pas du caractère émancipateur des apprentissages.

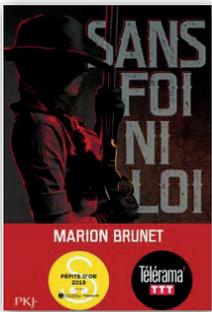
Sous ces gestes et postures gîtent encore des logiques, d'« arrière-plan » ou « profondes », qui empruntent tant à la culture scolaire de notre pays qu'aux histoires personnelles des sujets. Les repérer peut aider à moins les subir lorsqu'elles émergent à l'occasion de conflits ou de malentendus entre professeurs et élèves. La formation des enseignants, paralysée par toutes sortes de tensions très éloignées des besoins d'étayage des élèves, gagnerait, selon l'auteure, à interroger en profondeur la culture de l'école, les habitudes, doxas et attentes dont sont porteurs autant les enseignants et l'institution que les élèves. Ils forment en effet ensemble un « grand cerveau social » qui ne se réduit pas à la juxtaposition de cerveaux individuels. Les résultats de recherche de l'auteure convergent avec d'autres pour asseoir une réflexion éthique qui ne soit pas pure et simple incantation et le sévère constat initial ne conduit pas, loin de là, à la résignation. Il existe en effet un patrimoine à défendre, fait de spectaculaires réussites dans la scolarisation et la diffusion des valeurs fondatrices de la république. Les enseignants, bien que peu reconnus, menacés par des réformes qui mettent en péril le service public, sont des « héros du quotidien ». Le livre de D. Bucheton ouvre et met en débat des pistes pour résister à ces attaques, mais aussi suggérer des postures professionnelles de nature à mieux assurer le rôle de l'école qui est, selon ses derniers mots, « l'avenir d'un pays, l'avenir de l'humanité ».

A l'Ouest, quelque chose de nouveau...

Le western est un genre peu représenté en littérature jeunesse contemporaine, peut-être victime de l'image désuète des récits de la bibliothèque verte des années 1960. Plusieurs titres récents repartent à la conquête de ces espaces romanesques en les explorant de manière renouvelée. Place y est faite notamment aux femmes, dans un univers largement masculin. En voici deux qui, dans un style très différent, savent conjuguer récit d'aventures et réflexion sur la société, et mettent au premier plan deux figures féminines.

Sans foi ni loi.

Marion Brunet, éditions Pocket Jeunesse,
septembre 2019



S'il est fréquent qu'une première rencontre fonde les bases du roman d'apprentissage, la manière dont le jeune Garrett voit surgir dans son ranch et dans sa vie Abigail Stenson sort de l'ordinaire : "La première fois que j'ai vu Ab Stenson, du sang coulait de son oreille gauche." La jeune femme vient de dévaliser une banque, tuant un employé récalcitrant. Une seule solution pour échapper au shérif : prendre en otage Garrett et l'entraîner dans sa cavale.

Ce qu'Ab Stenson ne sait pas encore, c'est qu'elle vient de délivrer son prisonnier d'une captivité bien plus redoutable : celle de la domination d'un père pasteur dont un dieu de vengeance arme le bras à grand renfort de coups de ceinturon administrés à son fils pour lui enseigner le droit chemin.

Ce que Garrett ignore encore mais pressent très vite, c'est qu'Ab Stenson ne peut se résumer au portrait de bête sauvage qu'en donnent affiches de recherche et cris d'effroi des citoyens bien pensants, particulièrement horrifiés de la voir prendre habits et mœurs de mâle, dans une société où même la pendaison est affaire réservée aux hommes : "T'as peut-être une chance d'échapper à la corde, vu que t'es une femme", lance le marshal.

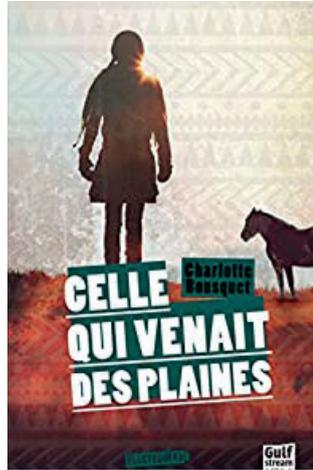
Ce qu'ils vont mettre en évidence commune au cours de leur chevauchée vers le lieu où Jenny, l'une des jeunes prostituées d'un saloon, veille sur Pearl, la petite fille d'Ab, et doit recevoir le butin du hold-up, c'est qu'il est aussi difficile que nécessaire de se déprendre : "Désappartenir, Garrett, c'est ça la vraie bataille." Telle est le fil conducteur de la vie d'Ab Stenson, enfant placée très jeune, dont la liberté n'a pu s'obtenir que par fuites et rejets successifs. Telle est la tentation qu'elle offre en modèle à Garrett. Mais celui-ci ne doit-il pas précisément résister à la fascination qu'il éprouve pour Ab Stenson, elle qui lui enseigne que "rien n'est plus dangereux que de penser avoir raison et vouloir donner au monde la force de ses convictions." Mais, sans foi ni loi, quels repères de vie s'inventer, la question est centrale dans le roman.

Il y a dans ce très beau livre l'attrait du récit d'aventures, avec en toile de fond tous les passages obligés du western : chevaux, nature, poursuites, saloons, cow-boys et shérifs. Que lève le doigt le lecteur qui n'aura pas souhaité contre toute raison qu'Ab échappe à son destin de corde ! Le parti pris de procéder par scènes, entamées chacune avec fracas par le surgissement d'un personnage, d'une situation, d'une question dont se font l'écho comme autant de claps les titres de chapitres, l'importance des gros plans et des silences, convoquent le cinéma. Le théâtre n'est pas de reste, dans le soin apporté à chaque réplique, à chaque dialogue : "On se regarde par en dessous, la joute est douce, juste des questions à la place des réponses, une feinte pour repousser le moment d'y songer vraiment."

La seule faiblesse d'Ab Stenson, la seule concession de Garrett seront sans doute d'accepter que leur improbable attelage de départ se transforme en une course de relais au passage de témoin final bien réconfortant pour les lectrices et lecteurs soucieux d'échapper au désespoir !

Celle qui venait des plaines.

Charlotte Bousquet,
éditions Gulf Stream, 2017



Un autre titre pourrait être : "La conquête de l'Ouest pour les nuls", tant ce roman minutieusement documenté constitue un rappel passionnant de ce que furent la réalité et les mythes de cette période. Le massacre des Amérindiens, l'acculturation à coups de trique des enfants arrachés à leur famille pour le salut de leur âme, les terres et les identités confisquées sont bien sûr largement évoqués, mais en mentionnant aussi les rivalités de clans et les aventures personnelles savamment exploitées par les colons pour imposer leur loi.

Nous sommes en 1921 et Virgil, un journaliste new-yorkais rescapé de la Grande Guerre, part rencontrer Winona, une métisse Sioux, nièce du grand chef Crazy Horse, qui a tué son père. Le livre de chevet de Virgil, celui qui l'a poussé à voir dans la guerre de 14 une occasion formidable de suivre les traces de son père, est intitulé Les Incroyables Aventures des Steele Men, racontées par Billie Vince d'après les souvenirs du cadet du quatuor de héros du Far West, Franck Allen. Le père de Virgil, Seth, fut

l'un des quatre, et mourut de la main de celle qu'il avait épousée, Winona, la Vipère de l'Oklahoma.

Pourquoi ? C'est précisément à cette question que veut obtenir réponse Virgil quand il vient trouver Winona dans sa retraite au bord de l'Océan, et, tout imprégné de ses idéaux de juste vengeance, il souhaite en la tuant, rendre justice à son père. Mais tuer ou écouter pour savoir, il faut choisir, et Virgil choisit d'écouter malgré les mises en garde de son hôtesse : La vérité, Virgil ? C'est un projet ambitieux. Dangereux, aussi. [...] "La vérité, c'est le mustang dont on rêve jour et nuit, sans savoir si un jour on voudra le monter. Sans savoir d'ailleurs, si on y survivra."

Trois voix alternent dès lors dans le roman, bien mises en évidence par la typographie, ce qui donne au livre l'aspect d'un coffre mystérieux d'où l'on extirpe des secrets tirés de supports multiples. La première est celle de Winona, dont le récit déroule la biographie et donne vie à ce que put être la vie d'une enfant puis d'une femme métisse dans cette fin de vingtième siècle.

En écho, des extraits des Incroyables Aventures... Il faut avoir vérifié que ce roman est une pure invention de Charlotte Bousquet pour ne pas se laisser prendre, tant elle livre un pastiche abouti des romans d'aventures dont l'héroïne ne peut être que charmante et paisible bêtasse ou créature satanique : figurent dans ses remerciements Alexandre Dumas et ses Trois Mousquetaires

"Ce qui le frappa, ce ne furent ni sa taille svelte ni l'échancrure de son décolleté bordé de dentelle noire, mais l'intensité de son regard émeraude et la sensualité de ses lèvres pleines et rouges comme des groseilles.[...] Franck se méfiait de cette femme trop belle au sourire étincelant, mais sa volonté ne lui appartenait plus."

La troisième voix est celle de Virgil, dont le journal rend compte de cette confrontation permanente entre la légende qui l'a construit et la réalité qui le déstabilise. D'autant plus que Winona ne lui promet aucune vérité révélée : "Ce ne sera qu'un point de vue, tu sais," dit-elle à Virgil.

Cette confrontation permanente entre mythe et réalité est d'autant plus intéressante que Charlotte Bousquet montre bien combien la légende a naturellement construit la bonne conscience des vainqueurs, mais a également constitué la seule forme de survie accordée à un peuple détruit. Une large place est accordée dans le roman au Wild West Show de Buffalo Bill, spectacle mettant en scène les grandes batailles du Far West, dont les protagonistes jouaient parfois leur propre rôle. Comme le constate sombrement un jeune indien s'adressant à Winona : "Notre langue est interdite. Nos rites sont interdits. Nos croyances sont interdites. A ton avis, que restera-t-il de nous dans dix ans ?[...] De pauvres imbéciles acceptant d'être photographiés pour quelques dollars et une bouteille de whisky. Des bouffons rejouant inlassablement l'histoire tronquée de leur propre fin dans le cirque de Buffalo Bill."

Autre chose reste en tout cas, 150 ans après, avec la lecture d'un beau roman qui est aussi un projet politique !

Carnets Rouges

Numéro 1 : septembre 2014



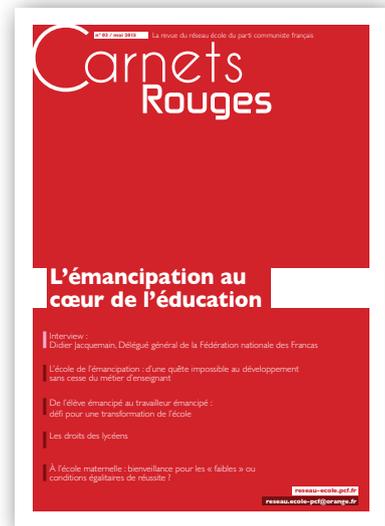
Quels programmes pour une culture partagée ?

Numéro 2 : janvier 2015



L'égalité ça se construit

Numéro 3 : mai 2015



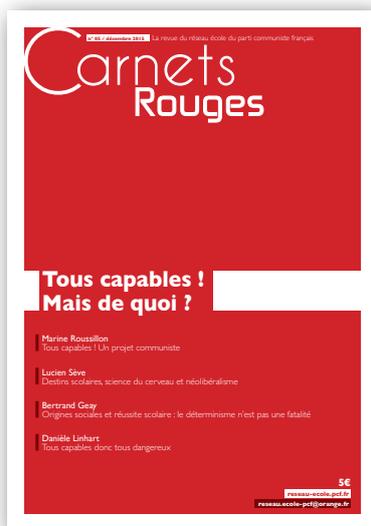
L'émancipation au cœur de l'éducation

Numéro 4 : septembre 2015



La laïcité est-elle encore révolutionnaire ?

Numéro 5 : décembre 2015



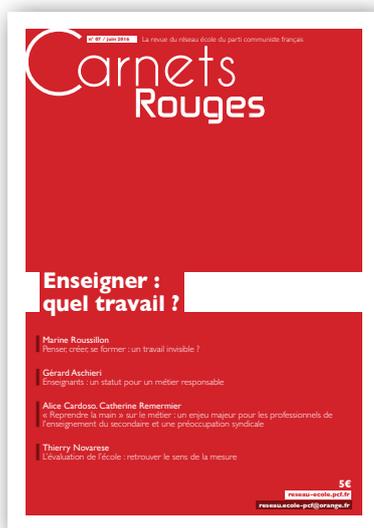
Tous capables ! Mais de quoi ?

Numéro 6 : mars 2016



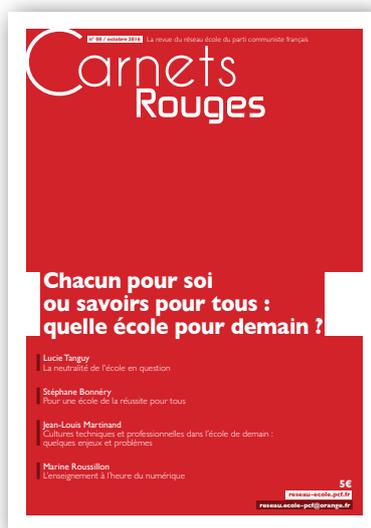
Continuer à penser

Numéro 7 : juin 2016



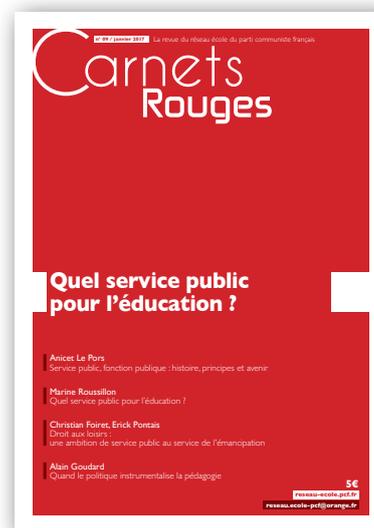
Enseigner : quel travail ?

Numéro 8 : octobre 2016



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

Numéro 9 : janvier 2017



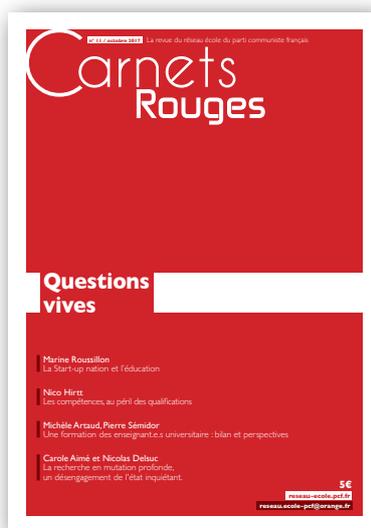
Quel service public pour l'éducation ?

Numéro 10 : mai 2017



Ecole et politique(s)

Numéro 11 : octobre 2017



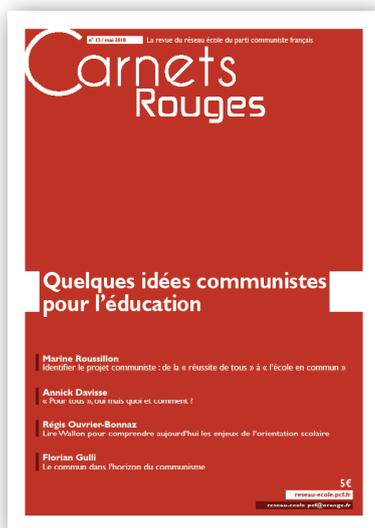
Questions vives

Numéro 12 : janvier 2018



Des fondamentaux pour quelle école ?

Numéro 13 : mai 2018



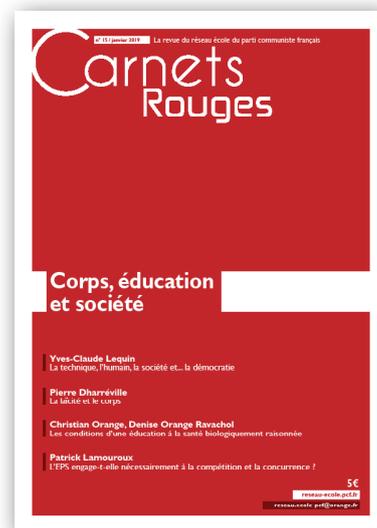
Quelques idées communistes pour l'éducation

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)