

## Abécédaire critique de la "novlangue" dans le champ éducatif

Marc Bablet, Elisabeth Bautier, Evelyne Bechtold Rognon, Choukri Ben Ayed, Michel Blay, Philippe Bongrand, Serge Bontoux, Laurence De Cock, Paul Devin, Guy Dreux, Héloïse Dürler, Nico Hirtt, Christian Maroy, Adrien Martinez, Julien Netter, Régis Ouvrier-Bonnaz, Denis Paget, Christine Passerieux, Bernard Rey, Jean-Yves Rochex, Patrick Rayou, Nathalie Sayac, Rachel Schneider, Elise Tenret, Francis Vergne.

5€

**CARNETSRouGES.FR**  
contacts@carnetsrouges.fr

Pourquoi nous a-t-il paru opportun de proposer un "abécédaire", qui plus est "critique" des discours néo-libéraux sur l'éducation et la politique scolaire dans ce numéro de Carnets Rouges ?

Tout d'abord, et de manière presque évidente, parce qu'un certain nombre de mots qui émaillent ces discours (parmi eux, 29 font l'objet d'une entrée dans le présent abécédaire) sont utilisés de manière récurrente tant dans les interventions et textes officiels que dans les relais éditoriaux et médiatiques dominants. Ils nous sont, pour certains d'entre eux "familiers" et ce d'autant plus que leur émergence dans les discours néo-libéraux s'appuie sur un supposé "bon sens" qui serait largement partagé :

Parler, par exemple, de "mesures de bon sens" comme le martèle l'actuel ministre de l'Éducation Nationale, permet ainsi à la fois de jouer sur l'ambiguïté sémantique de certains de ces mots tout en en réduisant les sens possibles à un seul qui serait "le bon", afin de les faire accepter voire revendiquer par ceux qu'elles concernent.

# édito

Patrick Singéry

**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

Quel enseignant oserait, par exemple, refuser la "bienveillance" à l'égard des élèves, ou bien ne pas être soucieux de leur "épanouissement" ou de leur "réussite" ? Quel parent d'élève ne désirerait et ne revendiquerait pas pour son enfant le "libre choix" dans ses études ?

Et il peut être tentant, face aux difficultés de l'exercice quotidien du métier d'enseignant, et à celles que rencontrent nombre de parents d'élèves des classes populaires, de prendre pour argent comptant des mots tels que "talents", "compétences"... qui essentialisent, naturalisent et "fatalisent" des rapports aux savoirs dont personne ne devrait plus ignorer que de nombreuses recherches montrent qu'ils sont aussi et avant tout des rapports qui se construisent socialement.

Or, nombre de ces mots utilisés dans les discours néo-libéraux euphémisent, occultent voire nient cette dimension sociale fondamentale.

Réurrence, ambiguïté, réduction du sens de ces mots, mais aussi essentialisation et naturalisation des rapports sociaux qu'ils contribuent à construire, portent ainsi le risque de l'empêchement de fait d'une pensée s'élaborant collectivement, hors d'un cadrage qui s'imposerait de lui-même.

Le propos de cet "abécédaire" est donc d'interroger certains de ces mots de manière critique, c'est-à-dire en leur rendant une histoire, un contexte, en éclairant les enjeux sociaux qu'ils portent.

Il est aussi, et peut-être même surtout, de permettre de mieux saisir que si chacun de ces mots peut "faire sens" et donc être pris et discuté isolément, c'est surtout le réseau de sens que tisse leur emploi répété et concomitant qui, s'il ne fait pas système, impose un carcan de la pensée qu'il est urgent de déconstruire. Et ainsi de contribuer à ce que s'élaborent, se fédèrent et se généralisent de véritables alternatives débarrassées des diktats et des fatalismes qu'engendre un "ordre" éducatif soumis à la "loi du marché".

**PATRICK SINGÉRY**

# Sommaire

Abécédaire critique de la "novlangue" dans le champ éducatif

**carnets rouges n°20**

- |    |  |    |
|----|--|----|
| 2  | Patrick Singéry<br><b>Édito</b>  |    |
| 4  | Héloïse Durler<br><b>Autonomie</b>   | 19 |
| 5  | Christine Passerieux<br><b>Bienveillance</b>                                       | 20 |
| 6  | Adrien Martinez<br><b>Bonnes pratiques</b>   | 21 |
| 7  | Philippe Bongrand<br><b>Coéducation</b>  | 22 |
| 8  | Choukri Ben Ayed<br><b>Coéducation et coconstruction</b>                           | 23 |
| 9  | Bernard Rey<br><b>Compétence</b>   | 24 |
| 10 | Rachel Schneider<br><b>Confiance</b>   | 25 |
| 11 | Julien Netter<br><b>Continuité pédagogique</b>                                     | 26 |
| 12 | Christine Passerieux<br><b>Epanouissement</b>                                      | 27 |
| 13 | Nathalie Sayac<br><b>Évaluation</b>  | 28 |
| 14 | Marc Bablet<br><b>Excellence</b>   | 29 |
| 15 | Paul Devin<br><b>Exemplarité</b>   | 30 |
| 16 | Denis Paget<br><b>Fondamentaux</b>   | 31 |
| 17 | Francis Vergne<br><b>Gouvernance</b> ou le gouvernement très politique de l'école. | 32 |
| 18 | Serge Bontoux<br><b>Inclusion</b>  | 33 |
|    |  | 37 |
- 19 Jean-Yves Rochex  
**Individualisation**
- 20 Patrick Rayou  
**Innovation**
- 21 Nico Hirtt  
**Libre choix**
- 22 Paul Devin  
**Loyauté**
- 23 Evelyne Bechtold-Rognon  
**Le management** : joindre l'inutile au désagréable ?
- 24 Élise Tenret  
**Le mérite**
- 25 Denis Paget  
**Méthodes**
- 26 Michel Blay  
**Neuropédagogie**
- 27 Régis Ouvrier-Bonnaz  
**Option et orientation**
- 28 Laurence de Cock  
**Pédagogisme**
- 29 Guy Dreux  
**Pragmatique. Pragmatisme**
- 30 Christian Maroy  
**Preuve**
- 31 Elisabeth Bautier  
**Réussite**
- 32 Jean-Yves Rochex  
**Talents**
- 33 Entretien avec  
**Christophe Cailleaux et Amélie Hart-Hutasse**
- 37 **Propositions de lecture.**

# A utonomie

Héloïse Durler

« Ne pas s'énervier et privilégier l'autonomie » : telles étaient les principales recommandations faites aux parents par Jean-Michel Blanquer lors d'une interview radiophonique en mars 2020, alors que se mettait en place l'enseignement à distance. Comme dans bon nombre de pays touchés par la pandémie de COVID-19, les circonstances inédites de fermeture des écoles ont donné lieu à des discours, politiques ou experts, rappelant l'importance de la « continuité pédagogique » et mettant l'autonomie des élèves au premier plan. On a pu lire dans la presse que ceux-ci avaient à cette occasion « tout intérêt à consolider leur savoir et à développer plus d'autonomie dans leur travail » ou encore que l'enseignement à distance leur apportait, entre autres bénéfices, « une plus grande autonomie ».

## Ressource

Durler, H., *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, PUR, 2015.

(1) Interview de Jean-Michel Blanquer sur Radio Classique : <http://video.lefigaro.fr/figaro/video/ne-pas-s-en-ner-et-privilegier-l-autonomie-les-conseils-de-blanquer-pour-faire-classe-a-la-maison/6142775118001/>, page consultée le 14 avril 2020.

Ces propos révèlent la double conception communément associée à la notion d'autonomie. Premièrement, face à une situation d'apprentissage, il « suffirait » aux élèves de se montrer plus autonomes, sur un mode volontaire, pour surmonter leurs éventuelles difficultés. Selon cette perspective, l'autonomie peut être accompagnée ou « privilégiée » par les parents, mais elle résulte avant tout d'un effort conçu comme individuel. Deuxièmement, dans une approche plus naturalisante, des conditions adéquates - l'enseignement à distance, par exemple - permettraient ipso facto de faire « surgir » une autonomie naturellement présente en chacun d'entre nous, et ne demandant qu'à se manifester, pour peu qu'on lui en laisse la possibilité. Corollaire de ces conceptions, l'élève qui n'est pas autonome est un élève qui n'aurait pas fait l'effort de l'être ou qui, « trop » cadré par les adultes, n'aurait pas eu l'occasion de laisser s'exprimer son autonomie.

Nous défendons ici l'idée, à rebours de ces conceptions responsabilisantes et naturalisantes, que l'autonomie, dans le contexte scolaire, recouvre la capacité à réaliser seul des tâches attendues par l'école, et repose sur la maîtrise de connaissances spécifiques et la possession de dispositions particulières (comme la capacité à se concentrer sur une période donnée ; avoir le « goût de l'effort », etc.). Autrement dit, l'autonomie correspond à une intériorisation des normes, des codes et des savoirs scolaires. Est-ce encore de l'autonomie ? On peut en débattre. Il n'est cependant

pas déraisonnable d'avancer que la réussite scolaire participe à offrir des formes d'autonomie aux individus. Or, en la matière, de nombreux travaux sociologiques ont démontré l'existence d'inégalités entre les élèves en fonction de leur milieu social.

Par conséquent, si l'on souhaite réellement favoriser l'autonomie de tous les élèves, il est indispensable de s'interroger sur les conditions sociales de sa construction et de considérer les moyens (i.e. les étayages, les processus pédagogiques, les interactions sociales, les formes de différenciation, etc.) par lesquels l'institution scolaire peut prendre en charge, en son sein, la construction des connaissances et des dispositions permettant la réussite scolaire de toutes et tous. A cet enjeu scolaire, pédagogique, s'adjoint un enjeu politique. L'école ne peut faire qu'une partie du chemin, la réduction des inégalités scolaires étant inséparable de la lutte contre les inégalités sociales.

## HÉLOÏSE DURLER

Professeure associée en sociologie à la Haute école pédagogique du canton de Vaud,  
Membre du LATEFA  
(Laboratoire d'analyse du travail enseignant et de la formation par alternance).

# Bienveillance

Christine Passerieux

La doxa néolibérale est à la bienveillance : gouvernance bienveillante, gestion relationnelle bienveillante, parentalité bienveillante, école de la bienveillance... Cette notion, répandue dès le XIX<sup>ème</sup> siècle dans l'institution scolaire, revient en force dans les programmes de 2013, avec « l'école de la confiance et de la bienveillance » de Vincent Peillon. Si elle peut apparaître comme une évidence alors que l'échec scolaire est de plus en plus ségrégatif, il est nécessaire de la situer en contexte pour identifier les intentions dont elle est porteuse et qui sont loin d'être... bienveillantes !

Ainsi un rapport de l'inspection générale<sup>1</sup> affirme que « Si l'on veut diplômé davantage d'élèves, il faut passer d'un système d'enseignement qui trie pour que les meilleurs parviennent aux formations d'excellence à un système "bienveillant" qui décide de faire réussir de façon variée des élèves reconnus dans leurs habiletés plurielles ». Ces dernières années, des pédagogies auto-proclamées « innovantes », soutenues par le ministère et les médias assurent, au nom de LA science, que la bienveillance est « un véritable catalyseur d'épanouissement ». Le BO du 26/03/2015 stipule que « l'école maternelle est une école bienveillante (...) dont la mission est de permettre aux enfants d'« affirmer et épanouir leur personnalité. »

Cette incantation à la bienveillance, prônée par le ministre a pour fonction de masquer des choix politiques qui font empêchement à toute démocratisation du système éducatif et, ce faisant, est l'expression d'un mépris de classe assumé. Ces choix, aboutissement d'un projet longuement mûri, sont désormais en cours d'application et la bienveillance, concept opaque, a montré son vrai visage pendant la pandémie où ont été maltraités enfants, enseignants et parents. Ils s'inscrivent dans une idéologie dévastatrice qui impute implicitement les échecs scolaires à la seule responsabilité de chaque élève, de chaque famille et de tout enseignant qui ne ferait pas preuve d'assez de « bienveillance » (le fameux « on a tout essayé »).

La naturalisation des différences entre élèves au nom des « talents » et la promotion de l'individualisation des apprentissages assignent les élèves des milieux populaires à leurs origines, oblitérent toute tentative d'émancipation. La

bienveillance c'est l'égalité mise hors sujet. Mais si à l'ère de « l'impératif » économique, les injonctions à la bienveillance sont peu coûteuses, elles le deviennent humainement, culturellement, socialement, quand est mis en danger le service public d'éducation, quand le métier d'enseignant est réduit à une posture morale où le charisme individuel tient lieu de formation.

Cette « bienveillance » martelée ne permet en rien d'échapper à la violence intrinsèque de tout rapport de domination et n'est pas compatible avec la démocratisation de l'accès au savoir. En invisibilisant les mécanismes qui produisent de l'exclusion et des inégalités, elle participe à leurrer les élèves et leurs familles, dans l'évitement des questionnements sur ce qui est au cœur de la difficulté scolaire. Les différences socialement construites entre les élèves, y compris par l'école, ne sauraient se dissoudre dans une bonne estime de soi que la bienveillance est censée garantir.

Face à la réalité violente de l'échec scolaire ségrégatif, il est impératif de défendre, pour tous, la possibilité effective de l'accès à la culture, de la rencontre émancipatrice avec de nouveaux horizons, de la « dispute » intellectuelle avec les pairs. Et pour les enseignants une formation à la nature des difficultés rencontrées, afin que des réponses didactiques et pédagogiques soient mises en œuvre.

## Ressource

Devin, P., Passerieux C., **Les leures de la bienveillance**. Carnets Rouges, avril 2017.

(1) *Agir contre le décrochage scolaire*. 2013

**CHRISTINE PASSERIEUX**  
carnets rouges

# Bonnes pratiques

Adrien Martinez

Jean-Michel Blanquer. *L'école de demain* (2016). Il s'agit de "diffuser les techniques pédagogiques qui ont fait leurs preuves inspirées directement de la recherche et fondées sur les meilleures expériences internationales", et plus loin de mutualiser les "bonnes pratiques".

Ministère de l'Éducation Nationale. Dossier de presse de rentrée 2017 : "Le ministère va mettre en place les outils permettant le partage des bonnes pratiques et faciliter les échanges entre professeurs, cadres de l'éducation nationale et chercheurs."

Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP – un guide fondé sur l'état de la recherche (2018) : "Ce type d'études participe à la mise en œuvre de pratiques « raisonnées », c'est-à-dire fondées sur des preuves (evidence-based practices)."

## Ressource

Clot, Y., *Le travail à cœur*, La Découverte, 2010.

(1) Clot Y. *Le travail à cœur*. La Découverte. 2010

(2) Crawford, Matthew B. *Éloge du carburateur*. La Découverte. 2009

(3) *Éducation et didactique. Pratiques fondées sur la preuve, preuves fondées sur la pratique ?* 11/2/2017 et 11/3/2017.

La récurrence de l'usage des termes de "bonnes pratiques", ou leurs synonymes, la plupart du temps associés à l'idée de "preuve", a pour fonction le masquage de trois espaces de conflits éducatifs majeurs.

Le premier tient à la définition même du travail enseignant. Qui est légitime à définir « les critères du travail bien fait »<sup>1</sup> ? Pour le ministère, ce sont des groupes d'experts connivents avec ses orientations. C'est le règne du travail prescrit contre le travail réel. Nous assistons à une volonté de prolétarianiser les métiers de l'enseignement, comme le vivent aujourd'hui d'autres métiers dits intellectuels, après les métiers dits manuels au début du 20e siècle : routinisation, standardisation, expropriation de la part cognitive des tâches vers des groupes d'experts qui la recodifient en process de travail, concentrant ainsi le véritable travail intellectuel, d'élaboration entre quelques mains<sup>2</sup>. Or c'est dans ce que le travail prescrit ne prévoit pas que se situe la liberté de l'agent-e, que se situe le travail réel. En multipliant le prescrit, on tue le travail, l'inventivité au travail, et donc l'accomplissement au travail.

Le deuxième voit l'affrontement entre les différents champs de savoirs qui ont quelque chose à dire de l'école<sup>3</sup>. Ces « bonnes pratiques qui ont fait leur [evidence-based] preuve » tranchent dans ces savoirs, évinçant les savoirs professionnels mais aussi ceux, issus du monde savant, qui ne répondraient pas aux critères de validation scientifique issus des seules sciences

expérimentales, invalidant de ce fait d'autres modes de faire science. Et pourtant, déplacés dans l'espace écologique que constitue la classe, ces bonnes pratiques fondées sur la preuve font souvent la preuve de peu de choses.

En tout cas, elles ne font pas la preuve de leur efficacité à démocratiser l'école ou à permettre l'émancipation des élèves. Et ici réside le troisième espace de conflit masqué. Ne pas énoncer de quoi ces "bonnes pratiques" ont fait la preuve, c'est refuser d'admettre qu'il y a un débat fondamental sur les finalités de notre système scolaire. Adaptation et renforcement du régime général des inégalités et des dominations vs démocratisation et émancipation.

Parler de masquage n'induit pas la disparition de ces conflits. Au contraire. Ils existent, et il y a une guerre, intellectuelle et professionnelle, à y mener, sur le terrain de l'agir enseignant. Récuser les termes de "bonnes pratiques" n'a pas pour conséquence de dire que toutes les pratiques se valent. Mais leurs critères de validation se trouvent dans l'agencement que constitue une classe, à l'aune d'une vision émancipatrice de l'école. Elle implique une ré-intellectualisation pratique aux mains des agent-es des métiers enseignants.

ADRIEN MARTINEZ  
Enseignant syndicaliste



# Coéducation

Philippe Bongrand

Traditionnellement, la notion de coéducation évoquait le fait de s'adresser à des filles et garçons réunis. Mais les questions de mixité sexuelle manient aujourd'hui un autre vocabulaire, tandis que « coéducation » exprime désormais une préoccupation pour l'identité non plus des personnes éduquées, mais des personnes qui éduquent. Son intérêt est de postuler leur pluralité : raisonner en termes de coéducation, c'est partir du principe que tout enfant est destinataire des actions, concomitantes ou cumulées, de plusieurs coéducateurs. En tirer les conséquences conduit à examiner, en principe et en pratique, entre qui et comment les tâches sont réparties ou interfèrent, à quel titre les personnes coéducatrices sont responsables et (le cas échéant) comment elles coopèrent, ou encore comment organiser et améliorer cette répartition.

Vu l'article L. 111-1 du code de l'éducation, l'Éducation nationale se situe dans cette perspective. Cet article, introduit par la loi pour la refondation de l'école de la république du 8 juillet 2013, affirme que : « Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale »<sup>1</sup>. La précision relative à l'origine sociale entretient l'inquiétude ancienne, répandue et pérenne, que c'est surtout dans les ménages ou territoires concentrant des difficultés sociales que des parents auraient des difficultés à « participer » (car insuffisamment présents à l'école, inadéquatement impliqués dans l'accompagnement scolaire, empêchés par des raisons économiques ou culturelles). Pour ces « parents les plus éloignés du système éducatif », dont les droits d'information et d'expression ne sont pas « effectifs »<sup>2</sup>, des mesures comme la « mallette des parents » ou « ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » viennent présenter le mode d'emploi de l'institution : aux parents qui souhaitent la réussite à l'école, voilà comment il leur faut coéduquer.

Vue depuis l'Éducation nationale, la coéducation revient donc à faciliter l'adoption, par les parents, des comportements qui lui conviennent. L'art. L. 111-1 met les coéducateurs au service de ses objectifs, non l'inverse : « [l'école] s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative »<sup>3</sup>. Or tous les

parents ne sont pas disposés à se conformer à l'école telle qu'elle fonctionne : les recherches abondent pour montrer des désaccords insolubles par la seule amélioration de l'information. Y aurait-il contradiction à voir, au nom du principe de coéducation, un coéducateur (l'Éducation nationale) dicter que faire à un autre (les parents) ? La réponse varie suivant le statut qu'on reconnaît à l'Éducation nationale. Si on considère qu'elle exprime l'État, que sa position jouit d'une légitimité démocratique, et que ce qu'elle énonce fait corps avec les intérêts de tous les usagers, il n'y a pas contradiction ; l'Éducation nationale a tout au plus une double casquette, exprimant un objectif commun dont elle est aussi l'un des opérateurs. Mais si on considère que l'Éducation nationale n'est qu'un opérateur d'un projet à définir et légitimer, la question de savoir ce que visent, séparément et ensemble, et comment, les coéducateurs peut alors être rouverte. C'est peut-être un enjeu de la réinvention locale des projets de coéducation.

## Ressource

Pelletier, L., Lenoir, A., (dir.) (2020), **Regards critiques sur la relation école-familles**, Éditions des archives contemporaines, <https://www.archivescontemporaines.com/books/9782813002600>

(1) <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORF-TEXT000027677984&categorieLien=id>

(2) <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo38/REDE1324999C.htm>

(3) <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORF-TEXT000027677984&categorieLien=id>

**PHILIPPE BONGRAND**

Maître de conférences en sciences de l'éducation  
CY Cergy Paris Université



# Coéducation et coconstruction

Choukri Ben Ayed

S'il est une sémantique qui s'est bien installée dans le domaine de l'action éducative, c'est bien celle de coéducation avec ses différents dérivés, comme la co-construction. Ces sémantiques présupposent que les politiques éducatives ne seraient plus construites selon un modèle vertical et autoritaire mais plutôt négocié.

## Ressource

Ben Ayed C., **Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales**, Paris, PUF, 2009.

Il s'agit en réalité de véritables euphémismes. La co-construction supposerait une égalité des contractants, disposant de mêmes voix au chapitre et d'égales possibilités d'infléchir les décisions finales. Il en est très différemment dans le domaine éducatif. Ce qui caractérise les relations dans ce domaine ce sont avant tout des relations dissymétriques avec une très forte prédominance de l'État. C'est en effet l'État qui a la prérogative de la loi, autrement dit de la définition des cadres de l'action éducative, qui définit les priorités, les enjeux ainsi que des finalités politico-idéologiques de l'action éducative. La coéducation, la co-construction de l'action éducative se réalise donc dans un faisceau de contraintes.

L'État est également le garant des temporalités. Les politiques éducatives ont en effet des durées de plus en plus limitées et se déclinent de façon récurrente davantage par des amoncèlements de dispositifs que par des orientations de grande portée (Barrère 2013). Seul l'État maîtrise la mise à l'agenda des dispositifs éducatifs. C'est précisément au sein de ces dispositifs que les novlangues de coéducation et de co-construction font florès et que les acteurs agissent dans une certaine ambiguïté.

Les acteurs locaux n'ont pas la main sur le sens même des dispositifs, ils se retrouvent enrôlés à leur corps défendant dans une légitimation des doxas étatiques qui les sous-tendent. Si l'État fait appel à la mobilisation des acteurs locaux, c'est parce qu'il ne maîtrise pas la façon dont les dispositifs sont supposés devenir opérationnels. En forçant le trait, l'État charge les acteurs locaux d'assurer le service après-vente de dispositifs souvent décidés à la va vite, pour des motifs électoraux, parce que

chaque nouveau ministre se doit de marquer son ministère par la création, « l'innovation » éducative avec son cortège de nouveaux acronymes. La co-construction se résume ainsi souvent à sur-responsabiliser les acteurs locaux alors même que les concepteurs des dispositifs « d'en haut » se désintéressent souvent des questions d'opérationnalité investissant davantage notamment le domaine de la communication politique et médiatique.

Le dispositif, pour être crédible, doit donner l'impression de fonctionner, de produire des effets. Il n'est pas rare que l'évaluation des dispositifs précèdent même leur mise en œuvre. Cette façon d'administrer les politiques éducatives par le bas, peut dans certains cas être également vertueuse, précisément parce que dans ces nombreuses marges d'incertitudes, certains acteurs locaux peuvent saisir des opportunités, faire preuve d'ingéniosité, nouer des relations nouvelles, faire reculer des digues. Cependant ces pratiques vertueuses sont trop souvent limitées dans le temps, de nouveaux dispositifs en chassent d'autres, de nouvelles co-constructions sont à mettre en œuvre qui débute parfois par la déconstruction de dispositifs anciens. Ainsi coéducation et co-construction sont symptomatiques de ces nouveaux ordres éducatifs locaux (Ben Ayed 2009) à la fois sources d'opportunités mais également d'épuisement, de lassitude, lorsque l'action éducative repose sur des bases instables où tout est toujours en construction déconstruction/reconstruction.

**CHOUKRI BEN AYED**

Professeur de sociologie  
Gresco – Université de Limoges



# Compétence

Bernard Rey

« Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. »

Ce qui fait le succès de la notion de compétence, c'est qu'elle permet d'établir des listes de ce que les élèves doivent savoir faire à tel moment du cursus.

Mais à qui et à quoi ces énoncés de compétences servent-ils ?

En réalité, chacun désigne, non pas la compétence en elle-même, mais ce qu'elle permet de faire : « lire », « mettre en œuvre un projet artistique », « argumenter », « se situer dans l'espace et dans le temps ». La compétence elle-même est inférée : lorsque, dans une situation donnée, un individu argumente, on en infère qu'il y a en lui une potentialité qui lui permet d'accomplir cette action à la fois maintenant et dans toutes les situations où il y a à argumenter. Or cette inférence n'est vraiment assurée que pour des actions régies par des algorithmes, par exemple « effectuer une multiplication par écrit ». Dès qu'on a affaire à des actions complexes qui ont à chaque fois des caractères singuliers, la permanence de la compétence n'est pas avérée : ce n'est pas parce qu'un individu argumente (ou raisonne, ou communique, etc.) correctement sur un problème donné dans une circonstance donnée, qu'on est sûr qu'il pourra le faire dans tout autre cas.

Les énoncés de compétences présents dans les référentiels disent le résultat à obtenir, mais non pas des démarches pour y parvenir et par là laissent en suspens la question de savoir s'il existe de telles démarches. Par exemple y a-t-il une démarche qui permette de « raisonner » dans toute situation ?

**Par suite :**

■ L'énoncé des compétences ne dit rien sur les démarches, méthodes, moyens à mettre en œuvre pour accomplir le type d'action attendue. Ces énoncés constituent un discours prescriptif, indifférent à ce qui, tant du côté des élèves que des enseignants, serait nécessaire à la construction de ces compétences.

■ Ne disant rien sur le « comment faire », les

référentiels n'apportent aucun élément qui puisse servir à l'évaluation formative. Ils sont en revanche tout à fait propices aux évaluations certificatives. En imputant la réussite ou l'échec dans une tâche scolaire à quelque chose de non explicité qui serait au cœur du sujet et qu'on appelle la compétence, on ne contribue guère à s'interroger sur ce qui pourrait réduire les inégalités de réussite à l'école.

N'y aurait-il pas cependant un bon usage de la notion de compétence ?

Oui. Mais pour cela, il faut cesser de voir dans la compétence quelque chose qu'on ne prend pas la peine d'expliciter et dont la présence ou l'absence serait imputable au seul individu ; et aller voir ce qui, en dehors de lui, contribue à établir la compétence ou à l'empêcher. Par exemple :

- Se demander ce qui n'a pas été explicité dans les tâches scolaires et qui fait que certains élèves interprètent la tâche d'une manière qui, sans être absurde, diffère du sens que lui donne l'enseignant. Comment se construisent, dans la classe, les malentendus ?
- Se demander ce qui, dans les savoirs scolaires, oblige à rompre avec l'expérience et la pensée ordinaires et qui peut mettre en difficulté certains élèves. C'est ce qui arrive par exemple dès les premiers contacts avec l'écrit, lesquels obligent l'élève à suspendre son attention au sens d'un mot, pour s'attacher aux sons dont il est constitué. Tout au long de la scolarité, des savoirs exigent des élèves qu'ils abandonnent leur manière de penser familière. Comment les y aider ?

**Ressource**  
 Rey, B., **La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes**, Bruxelles, De Boeck, 2014.

**BERNARD REY**  
 Centre de Recherches en Sciences de l'Éducation  
 Université Libre de Bruxelles



# Confiance

Rachel Schneider

Depuis 2017 aucun des professionnels de l'éducation n'est épargné par la défiance que manifeste le ministère dirigé par Jean-Michel Blanquer. L'entreprise de déstabilisation engagée est redoutable, particulièrement dans le 1er degré.

## Ressource

Pereira I., **Bréviaire des enseignant-es. Science, éthique et pratique professionnelle**, Éditions du croquant, 2018.

Les enseignant-es en premier lieu doivent perdre confiance dans leurs compétences. Lors de la publication de PIRLS 2017, Jean-Michel Blanquer déclare dans sa conférence de presse que « laisser les enseignants choisir leur manuel et leur méthode relève de la non-assistance à élèves en danger ». Aucun journaliste ne rappelle au ministre que les résultats qu'il commente sont mesurés sur des élèves ayant suivi les programmes de 2008 qu'il a lui-même souhaités, puis promus, en tant que directeur de cabinet de Gilles de Robien, puis DGESCO sous Luc Châtel. Ainsi, le ministre peut affirmer sans être contredit qu'il est temps de développer les « enseignements fondamentaux » sur lesquels avaient déjà été resserrés les programmes concernés (au point que la France se distingue par la place démesurée qu'ils ont pris dans les horaires de classe). D'innombrables « guides », textes et dispositifs divers se succèdent depuis lors sans trêve, pour contraindre et contrôler le travail des enseignant-es du primaire.

Mais plus largement, c'est un collectif qui doit perdre tout sentiment de légitimité ou d'efficacité professionnelles. Ainsi, le « vademecum du 100% réussite » demande aux formateurs-trices « de maîtriser parfaitement les préconisations et les ressources d'accompagnement », afin que « le choix des contenus de formation ne se [fasse] pas en fonction de l'expertise du formateur (risque de spécialisation, d'enfermement dans des contenus figés et obsolètes) mais en fonction des besoins identifiés » (sic). Le « plan français » qui démarre à la rentrée 2020 est annoncé comme un « nouveau modèle fondé sur la confiance et la proximité » ; alors même qu'il pourrait être l'occasion de développer la réflexion et les échanges entre pairs dans des « constellations » de 8 enseignant-es, ce plan prévoit en réalité surtout un cadrage national

et académique du travail des formateurs-trices du 1er degré.

Pour tous les niveaux d'enseignement, Jean-Michel Blanquer a mis le mot « confiance » en exergue de tout ce que produit le ministère, jusqu'à la loi votée à l'été 2019 après 3 mois d'une mobilisation d'ampleur pour l'empêcher.

Rarement la fracture entre le discours et les actes n'aura été aussi nette : cette loi « pour une école de la confiance » s'ouvre sur un article dont l'objectif est de mieux contrôler l'expression des enseignant-es. En outre, elle remplace une scolarisation de 3 à 6 ans réalisée à 98% par la confiance réelle des familles envers l'école, par une obligation d'assiduité permettant de sanctionner les administré-es réclacitrant-es (et dans la foulée, de faire financer les écoles maternelles privées par les municipalités qui ne le faisaient pas jusqu'alors).

Face à l'entreprise de sape d'une institution à travers les professionnel-les qui la font vivre, qu'une « confiance » brandie en étendard est censée masquer, il est vital que tou-tes les militant-es concerné-es (enseignant-es / syndicalistes, militant-es pédagogiques, parents et ami-es de l'école publique) travaillent de concert à renforcer la confiance qui permet de résister : confiance dans leur légitimité et leurs compétences, confiance dans les capacités de tous les enfants, confiance dans la possibilité que l'institution puisse rompre avec les années que nous traversons, pour se fixer le seul objectif qui vaille d'une école égalitaire et démocratique

**RACHEL SCHNEIDER**

Professeure des écoles et militante au SNUipp-FSU  
(secteur éducatif)



# Continuité pédagogique

Julien Netter

Depuis que la crise de la COVID a conduit à la fermeture des établissements scolaires, les français sont devenus familiers de la « continuité pédagogique » invoquée par le gouvernement pour qualifier la forme prise par le travail scolaire durant cette période. Le terme renvoie à deux phénomènes assez différents qu'il paraît utile de distinguer.

En premier lieu, la « continuité pédagogique » évoque la continuité de l'État appliquée à l'école. L'État a des obligations devant les citoyens en matière de scolarisation, dont le non-respect peut donner lieu à des dénonciations voire au lancement de procédures judiciaires. En installant très rapidement l'expression « continuité pédagogique » pour désigner les modalités nouvelles de la classe, le gouvernement montre sa conscience du problème et le résout du même coup à moindre frais, la désignation prenant valeur de preuve. Puisqu'il y a « continuité pédagogique », il ne saurait y avoir de problème de continuité. En même temps, le terme trace pour les personnels de l'Éducation Nationale une direction en forme d'injonction : il s'agit pour eux de continuer à « faire classe » comme si les écoles n'étaient pas fermées, de maintenir un cadre pour que les élèves demeurent au travail. Les limites de l'exercice apparaissent alors parce qu'au-delà de l'affirmation, l'État a peu préparé la transformation des dispositifs d'enseignement pour un tel passage au distanciel si bien que l'injonction pèse avant tout sur des enseignants sommés, en s'appuyant sur leurs propres ressources, de dénicher puis s'approprier en toute hâte de nouveaux outils pour inventer une nouvelle façon d'enseigner. Et la campagne médiatique contre les « mauvais enseignants » les rappelle à leur responsabilité individuelle, dégageant du même coup celle de l'État.

Mais l'expression souligne également l'existence d'un problème bien antérieur lié à la continuité entre l'activité des élèves encadrée par les enseignants et leur activité autonome. Les devoirs, avec le renvoi du travail personnel au dehors des murs de l'école, sont emblématiques de ce mouvement en deux temps. Prise

dans ce sens, la « continuité pédagogique » suggère qu'il est facile de passer d'un enseignement réalisé majoritairement dans les établissements scolaires avec le soutien des enseignants à un enseignement à distance largement délégué aux parents ou aux élèves eux-mêmes. Cela pose un problème évident d'équipement et de conditions de travail, pointé par les enquêtes initiées pendant le confinement. Mais au-delà de la question non négligeable de l'environnement matériel se pose celle de l'interprétation et de l'encadrement du travail prescrit. Or les recherches menées sur les devoirs et sur l'activité autonome des élèves montrent à quel point les élèves sont inégaux face aux prescriptions et combien leurs familles sont inégalement outillées pour les accompagner. Ces deux écueils touchent prioritairement les élèves de milieu populaire. La « pédagogie » supposée continue risque alors pour eux d'être au contraire décalée voire absente, creusant des écarts déjà particulièrement présents dans l'école française et provoquant des « ruptures » que l'appellation officielle tend à masquer.

Si l'effort opéré par le système scolaire dans son ensemble lors de la crise sanitaire comme l'engagement et l'inventivité des enseignants sont indéniables, il convient donc, en matière de « continuité pédagogique », de ne pas confondre communication gouvernementale et réalité de terrain.

## Ressource

Netter, J., *L'école fragmentée. Division du travail et inégalités dans l'école primaire contemporaine*, Paris, PUF, 2019.

## JULIEN NETTER

Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'ESPE de Créteil – UPEC  
Membre de l'équipe Circeft-Escol



# panouissement

Christine Passerieux

L'épanouissement individuel des élèves est désormais au cœur du projet pour l'école, telle que conçoit Jean-Michel Blanquer : « Au moment où nous nous donnons les moyens humains, matériels, éducatifs, pédagogiques pour consolider l'école primaire, nous devons nous unir plus que jamais au service de la réussite et de l'épanouissement des enfants »<sup>1</sup>. « Abaisser à 3 ans l'âge de scolarisation obligatoire, c'est reconnaître une véritable école tournée vers l'épanouissement de l'enfant »<sup>2</sup>, une « école maternelle du langage et de l'épanouissement ». Françoise Nyssen, fondatrice d'une école Steiner à Arles, n'hésite pas à affirmer que « Notre École est la clé de l'épanouissement individuel et collectif »<sup>3</sup>.

## Ressource

Illouz E., Cabanas E., **Happycratie. Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies**, Premier parallèle, 2018.

(1) Lettre de M. J.M. Blanquer aux professeurs des écoles. Paris le 7 mai 2019

(2) Assises de l'école maternelle, 2018

(3) Lettre aux enseignants et personnels de l'éducation nationale à la rentrée 2018/2019

(4) Eva Illouz. A propos du bonheur, Libération. 9/09/2018.

L'épanouissement, est un terme emprunté à la botanique, où toute floraison implique un déjà là de la plante. Appliqué à l'humain, ce déjà là renvoie à l'idéologie des dons, talents, intérêts, goûts, qui rend chacun comptable et responsable de ses succès ou de ses échecs. Pour Eva Illouz, à propos du bonheur, « Selon cette logique, les insatisfaits seront regardés comme des incapables. L'euphorie à tout prix s'accompagne de l'hyperculpabilisation de ceux qui ne l'atteignent pas. A nous de développer notre capital de bonheur puisque ce dernier sommeille en nous, n'attend que nos efforts pour éclore, et que l'éprouver résulte d'un choix<sup>4</sup> ».

La rhétorique néolibérale (psychologie positive, injonction au bonheur, épanouissement, développement personnel, estime de soi) convoque un courant médiatisé des neurosciences et promu par des pédagogies dites alternatives, pour prétendre valider, sans preuves, des choix idéologiques. Elle se traduit par une sur-individualisation, et donc une évacuation du social. L'école n'aurait alors pour fonction que de faire émerger les talents, les goûts, les intérêts, qui seraient 'naturellement', c'est-à-dire biologiquement présents et expliqueraient nos différences 'naturelles'.

Cette doxa enjoignant à l'individualisation des apprentissages scolaires, dissocie le développement psychique des enfants de leur développement cognitif et intellectuel. L'institutionnalisation d'un projet socialement et culturellement inégalitaire évacue la question des savoirs lorsque les prescriptions du ministre

se centrent sur les connaissances techniques et utilitaires, les fameux « fondamentaux ». La responsabilisation individuelle masque les discriminations lorsque n'est plus visée l'acculturation de tous mais une désocialisation et une psychologisation de la question scolaire (et sociale). Prétendre évaluer l'épanouissement individuel des élèves relève de l'imposture dans une école particulièrement ségrégative qui devrait avoir pour fonction l'accès de tous à la culture et l'émancipation, individuelle et collective. Il n'est plus besoin de moyens pour l'école, plus besoin de maîtres formés, plus besoin de créer les conditions de l'accès de tous aux savoirs.

C'est donc bien la question des finalités éducatives de l'école publique qui est posée, comme celle de la conception de la société et donc de la démocratie.

CHRISTINE PASSERIEUX  
Carnets Rouges



# évaluation

Nathalie Sayac

On ne peut parler d'évaluation scolaire sans prendre en compte le contexte éducatif et politique dans lequel elle s'inscrit. En France, les collèges jésuites du XVI<sup>ème</sup> siècle et leurs principes fondateurs de méritocratie et d'émulation par la compétition ont durablement marqué notre approche de l'évaluation. Certes, dès le XIX<sup>ème</sup> siècle l'école républicaine s'est fondée en opposition à cet héritage, mais il n'en reste pas moins qu'encore aujourd'hui, on parle plus souvent de l'évaluation des élèves que de l'évaluation des acquis des élèves.

Cette différence d'attribution témoigne d'une vision de l'évaluation attachée aux individus et explique, en partie, pourquoi les rapports internationaux (CNESCO, 2014 par exemple) qualifient souvent l'évaluation française de normative. Néanmoins, depuis quelques années, de nouvelles prescriptions institutionnelles en matière d'évaluation sont apparues et rejoignent celles adoptées depuis longtemps par d'autres pays (Canada, Angleterre, Portugal, etc.). Les curricula de ces pays s'appuient sur des travaux scientifiques prônant une approche de l'évaluation intégrée aux processus d'apprentissages (Scriven, Black & William, Allal, Mottier Lopez). La « loi de refondation de l'école » de 2013 s'est inscrite dans cette approche en promouvant une « évaluation positive, valorisant les progrès, évitant la notation sanction et visant à mesurer les progrès des élèves », bien que les concepts d'évaluation formative ou d'Assessment For Learning n'y sont pas présents. On ne les retrouve pas non plus explicitement dans la « loi pour une école de la confiance » promulguée en juillet 2019, alors même que l'évaluation y tient une place majeure.

Mais l'attention portée à l'évaluation et l'injonction de la mettre au service de la réussite des élèves ne suffisent pas pour en faire un véritable outil au service des apprentissages des élèves car comme le souligne Perrenoud (1997) « L'évaluation passe par les pratiques d'acteurs, individuels ou institutionnels, qui sont rarement dépourvus de raison et de raisons, mais dont les rationalités sont limitées et diverses, parfois contradictoires ».

Au-delà de l'évaluation, ce sont donc bien les

pratiques d'évaluation des enseignant-es qui sont déterminantes pour combattre l'échec scolaire et promouvoir une école égalitaire. Quand certain-es professeur-es considèrent qu'il faut adapter l'évaluation aux élèves c'est que, d'une part ils/elles ne conçoivent l'évaluation que dans sa dimension sommative (c'est-à-dire en fin de séquence d'apprentissage), mais que d'autre part, leurs référents principaux sont les élèves et non les savoirs ou compétences en jeu. Cette vision peut amener à porter un regard fataliste sur les élèves et à leur attribuer des étiquettes que les notes contribuent souvent à renforcer. Elle s'accompagne souvent d'une baisse des exigences et d'un pilotage de l'évaluation par des considérations extra-scolaires, souvent génératrices d'inégalités scolaires, spécifiquement françaises, dénoncées dans toutes les enquêtes nationales (CNESCO, DEPP) et internationales (PISA, TIMSS).

Les évaluations standardisées nationales ou internationales, qui prennent de plus en plus de place dans nos systèmes éducatifs, concourent au développement d'une approche quantitative de l'évaluation qui encourage comparaison et compétition. De telles évaluations, souvent conçues sans concertation avec les principaux partenaires que sont les enseignant-es des classes concernées ou les syndicats qui les représentent, servent rarement l'ambition de régulation annoncée et font davantage l'effet de coups médiatiques que d'actions efficaces pour faire évoluer la culture de l'évaluation en France.

## Ressource

Merle, P., **Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives**, Paris, PUF, 2018.

**NATHALIE SAYAC**

Directrice de l'INSPÉ Normandie  
Rouen-Le Havre

# E xcellence

Marc Bablet

Voilà un mot qui a un furieux goût d'antan qui rappelle le « prix d'excellence » qui pouvait être décerné en fin d'année à l'élève qui s'est montré « supérieur aux autres » dans la maîtrise des matières enseignées. On trouve ce mot dans le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation de Retz pour évoquer le concours général, créé en 1747, qui « témoigne du maintien de l'excellence comme référence du système scolaire ». Il s'agit de distinguer « les meilleurs » par des épreuves plus « exigeantes » que celles du baccalauréat. Une certaine conception de la méritocratie est mise en place en appui sur cette visée de l'excellence des individus. Elle permettra de mettre en valeur des élèves de milieux modestes qui réussissent.

## Ressource

Perrenoud, P., **Sociologie de l'excellence ordinaire. Diversité des normes et fabrication des hiérarchies**, Université de Genève, 1987.

On voit que cet usage est bien différent des usages que nous connaissons depuis le début des années 2000 où ce mot est installé d'en haut dans la pensée de l'éducation d'abord par Ségolène Royal avec les « pôles d'excellence » en éducation prioritaire (circulaire du 8 février 2000) qui ont la prétention de régler les difficultés d'apprentissages des élèves des milieux populaires par l'accès à des activités (culturelles et scientifiques notamment), extérieures à l'école, alors que, dans le même temps, la recherche insiste sur l'importance du rapport au savoir et sur la qualité des pratiques professionnelles. Le mot va également être utilisé par Jean-Luc Mélenchon avec le lycée des métiers qui doit viser « l'excellence » (circulaire du 17 décembre 2001) et modifier en conséquence l'image du lycée professionnel. L'usage du mot fabrique l'illusion :

- il suffirait de mettre en relation les élèves de milieu populaire avec des institutions valorisées par la société pour que, comme par magie, ceux-ci bénéficient de cette valeur,
- il suffirait que par volontarisme optimiste on parle du lycée professionnel en insistant sur l'excellence des métiers, alors que, de fait, on y affecte les élèves les moins performants scolairement.

La crise de 2008 aura une incidence forte sur l'usage du mot, du fait du programme d'investissements d'avenir et des projets développés pour faire oublier cette crise. Dans ce programme de relance, il sera question « d'initiatives d'excellence », « d'équipements d'excellence », « de laboratoires d'excellence ». Le projet « d'internats d'excellence » lancé par Nicolas Sarkozy dont le ministre

actuel (Jean-Michel Blanquer) est un pionnier avec celui de Sourdun, s'inscrira également dans ce programme. Dans le même temps s'est développé un discours sur les voies et filières d'excellence qu'il s'agirait de rendre accessibles à ceux qui n'y ont pas accès du fait de leurs moindres résultats scolaires (circulaire de rentrée 2007). En parallèle aux internats d'excellence qui visent les individus, la dynamique « espoirs banlieue » propose « 30 sites d'excellence » pour des lycées implantés dans des quartiers populaires auxquels il s'agit de donner accès à des relations de même nature que celles posées en 2000 par les pôles d'excellence. On le retrouve encore avec les « parcours d'excellence » (2016) et les « campus d'excellence » (2020).

L'usage de ce mot est limité et enferme la pensée en ne permettant pas de penser les besoins éducatifs et pédagogiques des élèves des milieux populaires, en empêchant l'analyse du réel social ; il impose une hiérarchie des ressources éducatives et des voies et filières, certaines restant de fait d'excellence et valorisées comme telles dans les milieux favorisés même si l'on prétend par ailleurs illusoirement utiliser ce mot pour les formations professionnelles ; ensuite il enferme dans une conception du mérite individuel des individus comme si leurs résultats scolaires ne dépendaient que d'eux et pas aussi de la relation aux savoirs et à l'école et de leur place socio-économique dans la société.

## MARC BABLET

IA IPR retraité, ancien inspecteur d'académie, Ancien chef de bureau de l'éducation prioritaire au ministère



# xemplarité

Paul Devin

L'exemplarité enseignante a souvent été définie comme une exigence à finalité éducative. Ce fut parfois pour codifier les comportements en exigeant une conformité morale exemplaire qui outrepassait largement les exigences légales. Mais plus généralement, l'exemplarité fut l'argument d'affirmation d'une nécessaire conformité entre les discours et les actes. Freinet assurait dans son Essai de psychologie sensible que la parole n'a de poids que dans la mesure où elle s'harmonise avec l'exemple.

Pour quelles raisons, Jean-Michel Blanquer voulut-il faire de ce principe éducatif une obligation légale pour les enseignants ?

Les écrits, notamment l'étude d'impact, qui accompagnèrent son projet de loi répondent sans ambiguïté : il s'agit de donner une assise plus forte, par la prescription légale, à l'obligation de réserve, jusque-là très peu utilisée contre des enseignants par la jurisprudence. Cette obligation de réserve est l'interdiction faite au fonctionnaire d'évoquer son institution ou sa hiérarchie par l'injure ou le dénigrement mais elle est de plus en plus fréquemment évoquée pour interdire toute critique quelle que soit sa forme.

Ce n'est donc pas une finalité éducative directement destinée à protéger les élèves et leurs familles que l'article 1 de la loi Blanquer poursuit mais le renforcement des contraintes faites aux fonctionnaires enseignants. Les doutes du Conseil d'État sur la portée normative de cette notion d'exemplarité, du fait d'une grande difficulté à la caractériser juridiquement, n'ont pas suffi : c'est probablement que l'affirmation légale de l'exemplarité n'est pas tant recherchée pour ses effets juridiques directs que pour légitimer, dans les pratiques institutionnelles, y compris sous la forme de procédures disciplinaires, l'usage de pressions sur des comportements qui seraient considérés par la hiérarchie comme n'étant pas exemplaires. L'étude d'impact qui accompagnait le projet de loi incitait d'ailleurs à un usage disciplinaire de la notion.

L'exigence d'exemplarité prescrite par la loi du

28 juillet 2019 n'est donc pas tant une obligation nouvelle du fonctionnaire enseignant visant la protection des élèves, que la possibilité, pour sa hiérarchie, de recourir à une notion suffisamment floue pour qu'on puisse, dans les usages institutionnels quotidiens, offrir une légitimation à la restriction des droits. Ainsi, a-t-on vu, depuis le vote de la loi, faire recours à l'exemplarité pour restreindre l'expression des agents, notamment sur les réseaux sociaux.

Il en est souvent ainsi dans les pratiques lexicales libérales : c'est au nom de principes éthiques argumentés par l'intérêt des usagers que sont prises des mesures qui veulent en réalité permettre à l'institution d'incarner le rappel à l'ordre symbolique dont Bourdieu et Boltanski ont montré les formes néolibérales singulières.

## Ressource

DEVIN P., **Des finalités ambiguës de l'exemplarité dans l'article 1 de la loi Blanquer**, Carnets Rouges, n°17, octobre 2019, p.31-33.

## PAUL DEVIN

Inspecteur de l'Éducation nationale,  
Secrétaire général du SNPI-FSU,  
Président de l'Institut de recherches de la FSU



# ondamentaux

Denis Paget

« Lire, écrire, compter, respecter autrui » répète ad libitum Monsieur Blanquer, comme l'ont répété messieurs Guizot et Falloux au XIX<sup>ème</sup> siècle pour résumer les finalités de l'école primaire. Non, le « lire, écrire, compter » n'est pas de l'invention de Jules Ferry ; il en a même fait une des principales cibles de son combat pour l'école publique, gratuite et obligatoire : « Les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel de l'atelier placé à côté de l'école, le chant, la musique chorale.

## Ressource

Paget, D., [Le partage des savoirs](#), Syllepse, 2013.

Pourquoi tous ces accessoires ? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce que ces accessoires feront de l'école primaire une école d'éducation libérale. Telle est la grande distinction, la grande ligne de séparation entre l'ancien régime, le régime traditionnel, et le nouveau ». (Jules Ferry, au congrès pédagogique des instituteurs de France du 19 avril 1881). Ferdinand Buisson rappelle dans le Dictionnaire de pédagogie de 1887 ce choix essentiel des débuts de la III<sup>ème</sup> République : « L'instruction primaire, telle que la définit la loi du 28 mars 1882, n'est plus cet enseignement rudimentaire de la lecture, de l'écriture et du calcul que la charité des classes privilégiées offrait aux classes déshéritées : c'est une instruction nationale embrassant l'ensemble des connaissances humaines, l'éducation tout entière, physique, morale et intellectuelle ; c'est le fondement sur lequel reposera désormais l'édifice tout entier de la culture humaine ».

Les termes d'un débat qui a traversé tout le XX<sup>ème</sup> siècle et le début du suivant sont fixés. Se contente-t-on d'un enseignement rudimentaire pour les classes populaires ou cherche-t-on à fournir une éducation complète, en prise sur son époque, ouverte à la diversité des élèves permettant l'accès de tous à la culture humaine ? Ce choix du minimum pour l'enseignement primaire s'est ensuite étendu à l'ensemble de la scolarité obligatoire. Le président Giscard d'Estaing en avait résumé les termes en appelant à la création d'un « SMIC culturel ». Roger Fauroux à qui le président Chirac avait commandé un rapport en 1996 prêchait pour des « savoirs primordiaux » ; le grand débat sur l'école de 2004 reprenait l'idée sous la

forme d'un « socle des indispensables » plus réduit encore que celui de la commission Fauroux. Le « socle commun » de 2005 fut moins squelettique mais hiérarchisait fortement les savoirs entre des « piliers » bien identifiés à des disciplines, d'autres beaucoup plus succincts et syncrétiques (la « culture humaniste ») et d'autres enfin presque à peine évoqués (les arts, l'EPS ; les technologies), parallèlement à des programmes traditionnels au contenu et aux exigences de niveau plus élevé.

Le socle de 2015 a tenté de reformuler et rééquilibrer les grands domaines de la formation et de l'éducation. Il n'a pas été contesté mais sa mise en œuvre s'est heurtée à des réformes structurelles (cycles et collège), au maintien en parallèle d'un diplôme du Brevet qui lui a fait perdre sa visibilité et son efficacité. Les logiciels d'évaluation ont déformé par un découpage arbitraire l'unité du nouveau socle. Les révisions des programmes liés à ce socle par M. Blanquer ont contribué à brouiller son sens.

L'incapacité et l'absence de volonté politique pour penser un curriculum d'un type nouveau accessible et riche pour la totalité des élèves reste un des principaux facteurs des inégalités scolaires.

## DENIS PAGET

Professeur de français.  
Ancien membre du CSP  
Expert associé auprès du CIEP  
(France-Éducation-International)



Francis Vergne

# Gouvernance ou le gouvernement très politique de l'école.

Officiellement, la gouvernance serait apolitique et axiologiquement neutre. Appliquée à l'éducation elle renverrait simplement aux modalités techniques de régulation, de contrôle et d'évaluation de l'école sans jamais se soucier des buts éducatifs poursuivis et de leur sens. Pour preuve c'est à des principes et des entités accordés aux préconisations de l'Union Européenne que l'état déléguerait ces missions.

Après plusieurs décennies de politique néolibérale, l'usage inflationniste du terme et du concept de gouvernance dans la novlangue éducative et sa mise en pratique révèlent une autre réalité. Étroitement corrélée au Newpublic management, la gouvernance fournit un cadre institutionnel contraignant à une logique entrepreneuriale de management de la performance. Extensible à tous les secteurs, école, santé, police, justice, secteurs sociaux, elle agit par objectifs quantifiés individualisés et contractualisés avec le niveau hiérarchique supérieur, évaluation, récompenses, pilotage par la demande et les résultats, autonomie de gestion, concurrence, transformation des usagers en clients, réduction de la réalité éducative à un tableau de bord.

La gouvernance éducative tient à la mise en place de dispositifs permettant d'assurer une indispensable modernisation de l'école considérée comme sclérosée et sur financée. Pour devenir performante, elle devra se gouverner par les chiffres et le contrôle des écarts (dites « benchmarking » pour n'être pas ringardisée). Elle impliquera une participation active voire enthousiaste des enseignants à l'abandon de leur autonomie professionnelle au profit de la mesure des performances du système éducatif et de leurs propres référés à des objectifs sans rapport avec la progression des apprentissages et la construction des savoirs.

JM Blanquer a fait sien ce modèle de quasi-marché y ajoutant une morgue et une suffisance technocratique des plus détestables. Si l'idée est développée dans « L'école de demain », son livre programme publié en 2016, l'heure est aujourd'hui aux applications.

Il en va ainsi du projet de recrutement des enseignants par les chefs d'établissement. Il faut, dit-il « repenser les mécanismes d'affectation et de mouvement qui constituent l'un des freins majeurs à la transformation du système éducatif ». « Le recrutement sur profil pourrait être généralisé... comme c'est le cas dans l'enseignement privé ». Après le concours (simple « habilitation à enseigner ») les candidats enseignants devraient trouver un poste par eux-mêmes, « le recrutement étant de la responsabilité du chef d'établissement ».

Finis l'égalitarisme qui démobilise. Place à la saine émulation et à l'adhésion au projet de l'établissement. En vrai responsable doté de moyens d'agir le chef d'établissement, flanqué d'une équipe de direction choisie par lui, évaluera les enseignants. Les inspecteurs auront en charge des audits d'établissement. Cette gouvernance décidera de la paye de chaque enseignant composée d'une partie récompensant « le mérite » et l'aptitude à se plier à un service annualisé propre à faciliter les remplacements.

En d'autres temps une psychométrie réductrice et triomphante assurait que l'intelligence était ce que mesuraient les tests. D'une façon tout aussi réductrice l'école ne serait plus que ce que mesure et impose la gouvernance néolibérale. Préférons-lui le gouvernement démocratique de l'école qui reste à inventer.

## Ressource

Vergne, F., Clément, P., Dreux, G. et Laval, C., **La nouvelle école capitaliste**, La découverte, 2011.

**FRANCIS VERGNE**

Chercheur associé à l'Institut de Recherche de la FSU.

# nclusion

Serge Bontoux

« Pour une rentrée pleinement inclusive », c'est le slogan lancé par le ministre de l'éducation nationale en juin 2019, comme objectif principal du quinquennat pour améliorer l'accès à la scolarisation des enfants en situation de handicap. Cette incantation « magique » utilise le principe d'inclusion comme garantie d'égalité et d'accès au droit à la scolarité de tous les élèves. Ce ministre applique une politique qui conduit à des objectifs opposés au principe même d'une école dite « inclusive » qui s'est pourtant construite en France, par opposition à notre système dit intégratif, où seuls les enfants capables de s'intégrer au milieu ordinaire pouvaient être scolarisés.

## Ressource

Journal des anthropologues : **De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à une autre**, 2010  
p 122-123

L'école « inclusive » aurait une vocation universaliste qui considère la situation de handicap comme le résultat de l'interaction entre l'individu et son environnement, obligeant la société à penser la difficulté dans un contexte social. Les gouvernants libéraux transforment cet objectif humaniste en politique austéritaire et régressive. L'école qui devrait accueillir toutes les diversités dans les classes ordinaires et s'adapter à celles-ci se suffirait donc à elle-même. L'inclusion se confond alors avec le « droit à la scolarité pour tous et toutes ». Ce n'est pourtant pas le droit à la scolarité pour tous et toutes qui devrait être un enjeu de société, mais bien le droit à l'accès aux savoirs, à l'émancipation et à la citoyenneté. La politique inclusive libérale fait du chiffre son seul objectif au détriment de la qualité des enseignements. Le ministère annonce un triplement du nombre d'enfants scolarisés en milieu ordinaire entre 2006 et 2018 (+188%) et se satisfait d'une augmentation de 25% des budgets alloués à l'accompagnement des enfants en situation de handicap dans le même temps.

Les effets réels sont pourtant à l'opposé d'une idée universaliste d'inclusion.

D'une part, parce que les élèves en situation de handicap ont aussi besoin de s'exprimer dans un groupe de pairs pour permettre notamment l'acceptation de leur handicap, pour mieux affronter le milieu ordinaire. D'autre part, c'est une hyper individualisation des parcours qui ne répond pas à l'adaptation des situations d'apprentissages du milieu ordinaire, mais qui a tendance à réorienter les objectifs

d'apprentissages. Dans certaines situations le seul objectif de socialisation suffit à faire croire que l'enfant est en situation d'apprentissage au sein de la classe. Cela crée un décalage dans les apprentissages et n'empêche pas les effets de stigmatisation. Le concept « inclusif » est donc remis en cause dans son fondement même, parce qu'il n'implique pas une volonté politique d'envergure (moyens, formation, mixité des parcours, renforcement de l'action des enseignant-es spécialisé-es).

Les politiques libérales réduisent les garanties d'une école véritablement démocratique en affichant une « politique inclusive » où le cadre collectif, et ses dynamiques d'apprentissages sont remplacés par l'hyper individualisation et ses conséquences sur la médicalisation, l'externalisation et la marchandisation du traitement de la difficulté et du handicap. La suppression des enseignements spécialisés et des établissements spécialisés contribue à maintenir la confusion en faisant que la classe ordinaire se suffirait à elle-même avec une pédagogie « personnalisée » comme un gage d'égalité pour tous.

L'inclusion devrait être un outil pédagogique, inscrit dans une politique éducative émancipatrice, qui offre une diversité pédagogique dans un cadre commun pour accéder aux apprentissages et non un outil de libéralisation du système éducatif.

**SERGE BONTOUX**

Responsable syndical

# Individualisation

Jean-Yves Rochex

On assiste dans les discours pédagogiques et les politiques éducatives à une forte montée en puissance des rhétoriques de l'individualisation et de la personnalisation des parcours scolaires, des apprentissages, de la prise en charge des élèves... Ces notions relèvent du sens commun bien plus que de l'élaboration conceptuelle, autour de la "nécessaire" adaptation de l'institution scolaire à la "diversité" des élèves et de leurs caractéristiques (talents, besoins, rythmes, capacités, motivations, profils, types d'intelligence).

En 2004, C. Thélot écrivait ainsi : « Les enfants sont différents dans leurs talents, leurs capacités, le rythme de leur progression, les ressorts de leur motivation, leur maturité. (...) Il faut personnaliser l'organisation de l'enseignement pour s'adapter aux besoins spécifiques de chaque enfant (...) ». L'École doit aider (l'enfant) « à découvrir son terrain d'élection, celui où il démontre un talent particulier et qui l'amène au meilleur de lui-même », la « diversification des parcours » lui permettant de « découvrir son excellence propre »<sup>1</sup>.

Les termes utilisés (éclosion, expression, talents ...) invitent au respect non plus d'une "nature enfantine", de l'enfance comme catégorie générique, mais de chaque enfant comme nature particulière. Cette idée d'une nature enfantine, fort discutée sur le plan conceptuel<sup>2</sup>, va ainsi se lier aux idéologies et conceptions individualisantes, et ouvrir la porte à une alliance entre conceptions puérocentristes et idéologies néo-libérales, autour du thème de la diversité des élèves. Ce qu'illustrent les propos du ministre Chatel à France Inter en 2010 : « Personnaliser, ça veut dire quoi ? Ça veut dire que dans une classe vous avez à détecter les cinq élèves qui ont du potentiel et qui doivent aller loin, qu'on doit porter le plus loin possible dans le système éducatif. Moi, je crois en l'école de l'excellence, je crois au mérite républicain ».

La réussite de tous devient la découverte par chacun de son potentiel, de son excellence (ou encore de ses limites) propres, et l'école doit lui permettre – par la diversification de son offre – d'en donner la pleine mesure,

au-delà des exigences et normes communes, assimilées à un carcan nuisible aux individus. La notion de service public recule au profit d'une logique d'offre et de demande ou de contrat ; élèves (et familles) sont invités à construire leurs projets et parcours de formation, à se faire entrepreneurs de leur propre carrière scolaire<sup>3</sup>. Mais tous les élèves, toutes les familles ne sont pas en mesure de soutenir ces injonctions<sup>4</sup>, et les plus démunis d'entre eux, dont les conditions de vie et de scolarisation n'offrent pas (voire délitent) les soutiens nécessaires, se trouvent confrontés à des processus de précarisation et de décrochage produisant de plus en plus d'individus ou d'élèves « par défaut », selon les termes de Robert Castel. Élargissement des possibles pour les uns, précarité, ségrégation et contrôle social pour les autres : à l'école comme en dehors, l'individualisation sur le mode néo-libéral renforce les inégalités au détriment des sujets sociaux les plus fragilisés.

## Ressource

Castel, R., Hauroche, C., **Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne**, Paris, Fayard, 2001.

(1) Claude Thélot, *Pour la réussite de tous les élèves, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*, Paris, La Documentation française, 2004, p. 50, 56-57.

(2) Cf. sur ce point, l'entrée *Talents de cet abécédaire*.

(3) Sur ce point, cf. P. Rayou, « L'enfant "au centre", un lieu commun pédagogiquement correct », in J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Paris, INRP - De Baeck, 2000.

(4) Cf. Robert Castel et Claudine Haroche, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Paris, Fayard, 2001.

## JEAN-YVES ROCHEX

Professeur émérite, Université Paris 8 Saint-Denis,  
Laboratoire  
ESCOL-CIRCEFT.

# nnovation

Patrick Rayou

L'innovation, comme condition de l'amélioration des pratiques des enseignants, figure au référentiel de leurs compétences pédagogiques. Le ministère consacre à l'innovation une Journée inscrite au plan national de formation des enseignants. Dans cette logique, innover c'est nécessairement aller de l'avant en renvoyant au musée le cours magistral, la classe en autobus ou le travail de copie. L'enseignant qui ne fait pas travailler en îlots, n'utilise pas de capsules vidéo, ne fait pas manipuler, ne procède pas exclusivement par dévolution de problèmes, ne propose pas des situations authentiques, etc. est alors fortement soupçonné de « résistance au changement ».

## Ressource

Tricot, A., *L'innovation pédagogique*, Retz, collection Mythes et réalités, 2017.

Celui-ci, considéré comme une valeur en soi, incontestable (mais changer pour aller où et comment ?) s'inscrit souvent dans des modèles nés hors de l'école, comme l'art militaire (la pédagogie par objectifs), le monde du soin (l'accompagnement) ou de l'entreprise (les compétences), importés tels quels sans grand examen critique et souvent remplacés par d'autres panacées.

Si innover est faire du neuf, il faut cependant le faire avec du vieux, car des siècles de pédagogie ont très largement exploré les possibles en la matière. Le très conservateur Platon nous montre déjà un Socrate aidant un jeune esclave à découvrir par lui-même la règle de la duplication du carré. De même, la vogue actuelle des pédagogies Montessori emprunte aux travaux de cette femme médecin qui, il y a plus d'un siècle, s'intéressait aux développements atypiques. L'innovation décrétée, imposée « top down », risque par ailleurs tout à la fois de faire l'objet d'un rejet de la part de ceux qui n'en voient pas l'intérêt et de l'abandon de ses initiateurs « bottom up » qui n'y reconnaissent plus leur invention. Il est par ailleurs paradoxal de voir les tenants ministériels de pratiques fondées sur la preuve préconiser à tout-va des innovations qui n'ont fait l'objet d'aucune procédure d'évaluation. Dans de nombreux cas il s'agit d'une fuite en avant sur le mode du « on a tout essayé » qui, sous un vernis de modernité, tente de recouvrir les difficultés récurrentes de notre école à assurer sa démocratisation. Et ce au détriment des plus fragiles des élèves, plus perturbés qu'aidés par les changements brutaux de manières de faire.

De fait, enseigner est nécessairement innover, car il est rare que les séquences « nickel chrome », comme disent les stagiaires, se déroulent comme prévu. C'est un art de l'adaptation porté par la conviction que tous les élèves peuvent apprendre. Plus que de chercher à produire d'impossibles nouveautés radicales ou d'éphémères « wouaouw effets », il s'agit de puiser dans la panoplie disponible de ressources pédagogiques pour mettre en rapport de façon pertinente les fins poursuivies et les techniques utiles. Pour cela, l'aide à la constitution de collectifs d'enseignants faisant parler le métier semble bien préférable à la prescription unique et descendante. Cela nécessite une pérennité des équipes, une disponibilité, des relais entre différents niveaux de l'institution. Et aussi une collaboration étroite avec des chercheurs pour construire des outils d'évaluation et, plus généralement, développer un esprit d'enquête susceptible de repérer les idées conservatrices travesties en nouveautés et mettre en œuvre davantage de pratiques favorables à la réussite de tous.

**PATRICK RAYOU**

Professeur émérite en sciences de l'éducation à Paris 8



# libre choix

Nico Hirtt

**Liberté ! Le joli nom que voilà ! Malheureusement, en éducation comme en d'autres domaines, la liberté des uns n'est souvent qu'un prétexte pour justifier ou camoufler l'oppression des autres.**

Le premier corollaire du libre choix d'école pour les parents, c'est la liberté de créer des établissements scolaires. Sur un marché, il ne peut en effet pas y avoir de liberté de la demande, s'il n'y a pas liberté de l'offre. Et vice-versa. En d'autres mots, le libre choix d'une école implique l'existence d'un marché scolaire. Ou, à tout le moins, d'un « quasi-marché », où ce n'est pas le « consommateur » qui rétribue directement le « vendeur », mais plutôt l'État. Dans la plupart des pays il existe à la fois un quasi-marché scolaire (comprenant l'enseignement public et l'enseignement privé subventionné) et un véritable marché scolaire, comprenant l'enseignement privé payant, donc « for profit ».

À la suite de Milton Friedman, les défenseurs du libre choix affirment volontiers que celui-ci profiterait particulièrement aux enfants de milieux pauvres, qui pourraient ainsi échapper à l'école « poubelle » de leur quartier : « Le principal bénéfice des chèques scolaires serait de réduire l'écart de qualité entre l'enseignement que reçoivent les enfants des quartiers pauvres et celui dont bénéficient les personnes issues des classes supérieures »<sup>1</sup>.

Or, les statistiques comparatives montrent exactement le contraire : plus il y a de marché scolaire plus il y a d'inégalités. Si l'on considère par exemple les pays européens, on note une étroite corrélation ( $r = 0,7$ ) entre un indice mesurant le degré de liberté du marché scolaire et un indice mesurant le niveau d'inégalité sociale des performances scolaires (évaluées par les tests PISA). Ainsi les deux systèmes d'enseignement belges (Flamand et francophone), qui sont des marchés ultra-libéraux sans guère de régulation des inscriptions scolaires, figurent-ils parmi les champions de la ségrégation scolaire et de l'inégalité sociale des acquis.<sup>2</sup> Ainsi encore la Suède, qui appartenait jusqu'à il y a une quinzaine d'années

à ces pays nordiques célébrés pour l'équité de leur système éducatif, a-t-elle vu les inégalités sociales scolaires exploser depuis qu'elle a encouragé le développement de l'enseignement privé, notamment via les « chèques scolaires »<sup>3</sup>.

Aujourd'hui, deux facteurs se conjuguent pour promouvoir le discours du « libre choix ».

Premièrement, alors que le marché du travail se polarise, que se multiplient les emplois à faible niveau de qualification dans les services, que le rythme de l'innovation fait préférer la flexibilité à la qualification, le capitalisme revoit à la baisse ses ambitions éducatives pour les enfants du peuple privilégiant par exemple la capacité d'usage du savoir (ou « compétence ») à sa maîtrise conceptuelle. Mais les familles bourgeoises ne veulent pas de cet enseignement au rabais pour leurs propres enfants. Elles réclament donc à cor et à cri la liberté d'inscrire ceux-ci dans des établissements distincts.

Deuxièmement, les technologies numériques ouvrent la porte à la conquête de l'éducation par des marchés regorgeant d'excédents de capitaux. Le « libre choix » est une condition du développement de ce marché éducatif. Écoutons encore Milton Friedman : « Une toute nouvelle industrie va voir le jour : l'industrie de l'éducation, une industrie privée, qu'elle soit ou non tournée vers le profit. Cela développera la compétition scolaire à un niveau inédit ».

Ainsi, derrière les beaux discours sur le « libre choix », c'est l'école ségréguée et inégale, c'est l'école dérégulée et individualiste, c'est l'école aux mains des investisseurs privés qui se profile à l'horizon.

## Ressource

Hirtt, N., **Je veux une bonne école pour mon enfant ! Pourquoi il faut en finir avec le marché scolaire**, Éditions Aden, 2009.

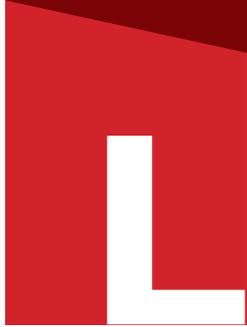
(1) *Choice & Freedom, Interview de Milton Friedman dans Education Next, 14 juillet 2006*

(2) *L'inégalité scolaire, ultime vestige de la Belgique unitaire ? Aped, mars 2020*

(3) *Ibid.*

**NICO HIRTT**

Président de l'Appel pour une école démocratique (Aped- Belgique)



# loyauté

Paul Devin

Au terme d'obéissance, associée à l'idée d'une soumission contrainte à l'autorité, le discours managérial semble préférer désormais celui de loyauté. Ce serait par consentement que le subordonné mettrait en œuvre les injonctions faites par son supérieur. Ce consentement s'inscrirait dans l'obligation du fonctionnaire à se conformer à la volonté politique, selon le principe constitutionnel de l'article 20 qui énonce que le gouvernement dispose de l'administration. Il ne s'agit évidemment pas de remettre en question ce principe qui assure que les décisions d'action publique, notamment éducative, relèvent des représentants élus de la nation et non pas des volontés et des intérêts particuliers des agents de son administration.

## Ressource

Calin, D., **Explorations autour de la notion de loyauté**, *Enfances et Psy*, 2012, n°56, p.26-34.

Cette vision qui semble relever de l'évidence des choses fait l'économie de deux observations pourtant fondamentales.

Tout d'abord, celle d'un glissement qui fait désormais confondre la loyauté à la décision politique des représentants de la nation avec une loyauté au supérieur hiérarchique, comme si ce dernier constituait, systématiquement et par nature, l'incarnation de la volonté politique et avait tout pouvoir pour la traduire en prescriptions d'action. Cet habile mais pervers raccourci contribue à vouloir légitimer l'individualisation des relations hiérarchiques fondée sur le renoncement néo-managérial aux principes wébériens de l'impersonnalité du pouvoir dans la fonction publique. « L'école a besoin de chefs » résumait le ministre Luc Châtel.

Ensuite, celle d'une confusion entre la définition d'une politique éducative qui relève des représentants de la nation et l'organisation concrète de sa mise en œuvre qui doit reposer sur les savoirs et les qualités professionnelles des agents du service public d'éducation. À défaut de quoi, nous avait déjà averti Condorcet en 1792, l'Éducation nationale pourrait être instrumentalisée dans des perspectives idéologiques, instrumentalisation qu'une démocratie ne saurait tolérer. Un tel exercice abusif de l'autorité politique reviendrait à limiter les droits naturels des citoyens, c'est à dire justement ceux qui transcendent les volontés politiques particulières. C'est d'ailleurs pour nous garantir d'un tel abus que le fonctionnaire doit garder une indépendance qui est reconnue aux

enseignants par le code de l'Éducation sous le terme de « liberté pédagogique ».

De l'écart entre cette abusive exigence institutionnelle et les choix de pratiques professionnelles que l'enseignant construit à partir d'un ensemble de compétences et de valeurs, naissent des « conflits de loyauté » dont on sait qu'ils constituent des risques psycho-sociaux et font naître bien des difficultés à assumer les tâches confiées. Nous sommes loin des nécessaires questionnements que peuvent faire naître la formation et l'analyse des pratiques en leur substituant un impératif prescriptif croissant dont on voudrait faire croire que la loyauté impose de s'y soumettre

Voilà donc un terme dont le libéralisme a insinué l'usage au prétexte du consentement mais avec l'intention d'un renforcement de l'injonction. Il fallait s'en douter avec un terme qui a souvent référé au lien féodal. La loyauté unissait seigneurs et paysans pour asservir ces derniers, au-delà de l'échange d'une protection contre des obligations, par une domination symbolique, économique et militaire. La loyauté « moderne » ne serait-elle que l'échange de l'obéissance contre la protection et les faveurs de l'institution ?

**PAUL DEVIN**

Inspecteur de l'Éducation nationale,  
Secrétaire général du SNPI-FSU,  
Président de l'Institut de recherches de la FSU



# Management : joindre l'inutile au désagréable ?

Evelyne Bechtold-Rognon

La constitution d'une équipe pose la question de son pilotage, afin de réaliser au mieux la tâche en termes de qualité, voire de rapidité. A l'inverse, pour le management dominant c'est : « faire faire à autrui ce que l'on veut qu'il fasse ». Pas ce qui est utile ou pertinent.

Manager vient de l'anglais, et antérieurement d'un terme français du XVe siècle, « mesnager », « tenir en main les rênes d'un cheval ».

L'obéissance est le but et non le moyen dans ce type de management. J. Bentham en 1797 conçoit un habitat pour les classes défavorisées<sup>1</sup>, où « toutes les activités devraient être dirigées » et « aucune fraction de temps ne devrait être tournée exclusivement vers le seul objectif du confort ou du loisir ». Si un gain pécuniaire est attendu, est visé avant tout, le contrôle. Comment faire pour que d'innombrables salarié.es et agent.es de la fonction publique qui le vivent aujourd'hui soient de plus en plus obéissant.es, de moins en moins contestataires ? Les épuiser par un travail intense et surtout dénué de sens. Le management est moins une pratique de production visant la rentabilité qu'une pratique d'assujettissement visant la docilité.

Friedrich Nietzsche (1881) : « Au fond, on sent aujourd'hui, à la vue du travail — on vise toujours sous ce nom le dur labeur du matin au soir —, qu'un tel travail constitue la meilleure des polices, qu'il tient chacun en bride et s'entend à entraver puissamment le développement de la raison, des désirs, du goût de l'indépendance. »<sup>2</sup>

« (...) Veillez à exiger toujours trop de votre personnel. Créez un maximum de compétition. Tout le monde doit réaliser que seul le plus habile survivra. (...) Cherchez constamment des gens à blâmer »<sup>3</sup>.

En 2006, avec la privatisation de France Télécom, un cinquième des effectifs est liquidé en trois ans. Parallèlement, pour garantir le succès de ses objectifs, la direction finance en

2005 une école de management, dont l'un des cursus du nom du plan social, NEXt enseigne par des jeux de rôle à « se mettre en situation de convaincre quelqu'un qui ne veut pas partir ». Tous les coups sont permis : objectifs irréalisables, déménagement des services entiers sans prévenir, disparation des chaises de bureau....

« Briser les repères, bousculer les habitudes, c'est éviter que ne se reforment les collectifs avec leurs pouvoirs de contestation, c'est maintenir les salariés dans un état d'insécurité, les contraindre à travailler en permanence au maximum de leurs possibilités » analyse Danièle Linhart<sup>4</sup>.

La force du management réside dans sa capacité d'isoler, faire croire qu'on est responsable de ce qui arrive. Maintenir ou reconstituer un collectif est la seule façon de le vaincre. Le salarié doit voir un médecin qui voit la dégradation de l'état de santé, prévenir l'inspecteur du travail, s'informer.<sup>5</sup> Et rappeler le droit pour dévoiler ce que le jargon dissimule : l'article L 230-2 du Code du Travail précise que tout employeur doit mettre en place : « les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la santé physique et mentale des travailleurs. »

## Ressource

Bechtold-Rognon, E., **Pourquoi joindre l'inutile au désagréable ? En finir avec le nouveau management public**, Edition IRFSU/L'Atelier, 2018.

(1) Bentham, J. *Outline of a work entitled pauper management improved*, in John Bowling, *The works of Jeremy Bentham*, Londres, William Tait, 1843.

(2) Nietzsche F. *Aurore*, Livre 3, § 173

(3) Kruse, P. *Verlag G. Erfolgreiches Management von Instabilität. Veränderung durch Vernetzung*.

(4) Beynel E. (dir) *La raison des plus forts*, Editions de l'Atelier. 2020. *Ce livre suit jour après jour le procès des dirigeants de France Télécom jusqu'à leur condamnation pour « harcèlement moral institutionnel » le 20 décembre 2019.*

(5) [www.souffrance-et-travail.com](http://www.souffrance-et-travail.com)

EVELYNE BECHTOLD-ROGNON  
IA-IPR de philosophie

# Mérite

Élise Tenret

Le mérite paraît indissociable de l'école républicaine, censée récompenser les élèves pour leurs talents et non pour leur naissance. La rhétorique méritocratique, revenue au goût du jour depuis la campagne présidentielle de 2007, n'a eu de cesse d'être mobilisée dans les politiques éducatives pour justifier les réformes scolaires, portées par des gouvernements de gauche ou de droite. Promesse d'un salaire au « mérite » des enseignants, dédoublement des classes en réseaux d'éducation prioritaire, dans le cadre d'une « école de la confiance », pour « porter chacun au plus haut de son talent et de son mérite », rétablissement des bourses « au mérite » ... sont autant de domaines de la vie scolaire où les promesses d'un mérite reconnu et récompensé sont légion.

## Ressource

Tenret, E., *L'école et la méritocratie : représentations sociales et socialisation scolaire*, Paris, PUF, 2011.

Comment expliquer un recours très fréquent à cette notion dans le domaine scolaire ? S'il est autant mobilisé, c'est que le mérite permet de concilier deux principes au fondement des sociétés démocratiques : la liberté individuelle, d'une part – chacun étant libre de cultiver et d'exploiter (ou non) ses talents, afin de trouver sa voie ; l'égalité d'autre part, sous la forme d'une égalité a minima, à savoir l'égalité des chances. Garantir cette dernière permettrait en effet de donner à tous la possibilité de s'élever, par l'école, à la force du poignet. Toutefois, promettre de récompenser les mérites individuels – des enseignants ou des élèves – n'est que peu contraignant : il est très difficile de définir voire de mesurer le mérite individuel (se juge-t-il au nombre d'heures travaillées ? aux résultats obtenus ? au chemin parcouru entre le point de départ et le point d'arrivée ?). Assurer à tous l'égalité des chances paraît difficile à garantir et, de ce fait, assez peu contraignant politiquement : comme l'écrit G. Koubi (2000) : « L'égalité des chances s'analyse comme une égalité dans la prétention à bénéficier, profiter de droits, de biens, de services non comptabilisés ; il ne s'agit plus, pour le discours juridique, de garantir une égalité en droits, ni une égalité des droits. La transmutation des droits en chances conduit à présenter les droits non comme des pouvoirs, des prérogatives voire des facultés, des capacités, mais comme des possibilités. »

En appeler à une meilleure reconnaissance des mérites apparaît donc peu coûteux politiquement, en raison de la plasticité de ce principe. Cependant, la logique du mérite poussée à l'extrême ne

peut que miner une appréhension générale et collective des phénomènes éducatifs, en individualisant à l'extrême les situations : peu importe, dans un système méritocratique que les élèves n'aient pas tous réussi, dans la mesure où des chances égales leur avaient été garanties ; peu importe que les diplômes mènent à des positions très inégales, dans la mesure où ils reflètent les différences d'efforts fournis par chacun. Les situations les plus inégalitaires sont même justifiées dans une société méritocratique : comme l'ont souligné Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leur ouvrage *La reproduction, l'école, en convertissant le privilège en mérite, légitime les inégalités sociales en les parant d'un vernis moral* (Duru-Bellat, 2009).

Si la méritocratie a porté, dans les premières années, l'école à s'intéresser voire à s'attaquer aux inégalités de conditions entre élèves, le recours systématique au mérite fait planer une autre menace sur les politiques scolaires : celui d'éclipser une approche plus égalitaire, soucieuse de ne pas laisser les écarts entre élèves s'accroître, de limiter les effets du diplôme sur les inégalités sociales, de ne pas miner la communauté enseignante par des formes de distinction et de compétition. Mérite et égalité doivent avancer de pair, et l'égalité des chances ne saurait remplacer une réflexion sur l'(in)égalité des places (Dubet, 2010).

## ÉLISE TENRET

Maîtresse de conférences en sociologie (IRIS-SO- Université Paris Dauphine)  
Chargée de mission à l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE)



# éthodes

Denis Paget

Descartes était très critique de l'enseignement scolastique qu'il avait reçu et notamment de la *disputatio* ou confrontation orale de thèses opposées qui conduisait au formalisme et à l'habileté rhétorique plutôt qu'à la recherche de la vérité. Il rédigea donc, en français et non en latin, son *Discours de la méthode* pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences (1637). Le point de départ consiste en une sorte d'introspection de sa propre vie intellectuelle qui lui permet de se libérer des préjugés et de ne retenir pour vrai que ce que sa raison aura effectivement pris comme tel (un principe d'évidence).

Il construit ensuite une démarche d'analyse (principe de décomposition), puis une organisation de la pensée allant du simple au complexe (principe d'ordre), enfin une attention précise pour se garantir qu'aucune étape du raisonnement n'a été oubliée (principe de vérification). La tradition scolaire française en a retenu la démarche mais en la vidant de ce qui faisait son originalité : un rapport réflexif à soi-même et à sa propre démarche de pensée. L'attention à la « méthode » trouve son expression la plus prégnante dans l'universalisation scolaire des formes de la composition et de la dissertation qui restent le modèle de très nombreuses épreuves du baccalauréat national et qui distinguent le modèle français de la plupart des autres. Cette prégnance est si forte que les élèves et leurs professeurs finissent par revenir à la *disputatio* où la forme et l'organisation sont plus valorisées que le contenu même de la pensée.

L'excès de « dissertation » trouve son pendant dans l'excès de « méthodologie » qui pourrait laisser croire que la méthode peut s'apprendre en dehors des savoirs au service desquels elle est produite. Le socle de 2015 le dit explicitement dans son domaine 2. Plus généralement si les élèves doivent apprendre à se servir des outils du travail, notamment des outils informatiques (constatons que beaucoup d'entre eux ne le savent pas, y compris au niveau du lycée), ils doivent surtout être capables d'établir des liens entre les méthodes d'apprentissage et le sens des enseignements. L'éternel débat sur les méthodes d'apprentissage de la lecture y trouverait une issue plus positive que de laisser croire que les professeurs des écoles négligent l'apprentissage grapho-phonologique. Réduire la lecture à une mécanique sans porter attention à la production de sens risque d'enfoncer un peu plus les mauvais lecteurs dans leurs difficultés. Les évaluations

internationales montrent clairement que les élèves français savent déchiffrer mais qu'ils se découragent devant des textes longs et informatifs (PIRLS 2016)

Rappelons quelques points saillants, révélateurs des habitudes pédagogiques de l'école française :

- Les processus les plus complexes « interpréter/apprécier » baissent davantage (-21points) que les plus simples « prélever/inférer » (-8 points).
- La baisse des performances est beaucoup plus sensible sur les textes informatifs (-22points) que sur les textes narratifs (-6 points).
- L'écart entre les performances des élèves français et les performances des pays de l'UE est particulièrement important sur les compétences suivantes :
  - Généraliser ou élaborer des inférences : écart de -15%
  - Décrire le style ou les intentions de l'auteur : écart de -19%
  - Comparer le texte à des lectures antérieures : écart de -19%
  - Déterminer la perspective ou les intentions de l'auteur : écart de -20%
  - Comparer ce qui est lu avec ce que l'on a vécu : écart de -41%

Par contre, les activités de repérage des informations montrent un écart positif pour les élèves français de +3%.

M. Blanquer et son conseil scientifique semblent n'avoir pas pris connaissance de ces résultats.

### Ressource

Gauthier, R.F., **Crise des programmes scolaires, vers une école de la conscience**, Berger-Levrault, 2019.

### DENIS PAGET

Professeur de français. Ancien membre du CSP  
Expert associé auprès du CIEP  
(France-Éducation-International)



# europédagogie

Michel Blay

Le terme « neuropédagogie » a fait son apparition publique en France après que le Ministre de l'éducation nationale Jean-Michel Blanquer ait annoncé qu'une des branches des neurosciences dédiée à l'éducation devait être introduite dans les processus d'apprentissage à l'école. Conjointement il a installé le 10 janvier 2018 un « Conseil scientifique de l'éducation » présidé par Stanislas Dehaene, spécialiste de l'application des neurosciences aux questions d'apprentissage. Le terme « neuropédagogie » ou « neuroéducation » correspond à l'anglais « educational neuroscience » ou « MBE » pour « Mind, Brain and Education ». « Neuropédagogie » est souvent remplacé par l'expression « neuroscience pour l'éducation ».

## Ressource

Blay, M, Laval C., **Neuropédagogie. Le cerveau au centre de l'école**, Paris, Tschann & Cie, 2019.

Qu'est-ce que la neuropédagogie ? Elle peut être définie comme un ensemble de savoirs et de recommandations qui entendent augmenter l'efficacité des apprentissages des élèves grâce à des recherches dans le champ des neurosciences. Il s'agit principalement d'une nouvelle norme, s'inspirant des travaux développés dès la décennie 1980 dans le mode anglo-saxon, et pouvant se décliner ainsi : comprendre, construire et orienter les politiques de l'éducation des générations futures à partir de la connaissance du cerveau obtenue en particulier par l'imagerie cérébrale.

Ce cadre normatif centré sur l'étude du fonctionnement du cerveau de chaque individu conduit à renoncer à prendre en compte d'une façon significative les éléments liés à son environnement social. Ainsi, les inégalités sociales, rapportées au cerveau de chacun se trouvent comme scientifiées et naturalisées.

Le statut « scientifique » accordée à la neuropédagogie repose sur la conception que l'on se fait du fonctionnement du cerveau. Quel en est le fondement « scientifique » ? Pour répondre à cette question la lecture des écrits de Stanislas Dehaene s'impose. Ce dernier nous explique dans un article de 2013, intitulé « Les quatre piliers de l'apprentissage » (Paris Innovation Review : PSL) que le cerveau, riche de sa plasticité, est « très organisé » voire « contient d'emblée ce qu'on pourrait nommer des algorithmes ».

On notera dans ce texte une certaine ambiguïté

concernant ce qui relève de l'inné et de l'acquis puisque les algorithmes semblent se situer comme à la charnière de ce qui constitue en neurosciences le partage entre l'organisation générale du cerveau qui est liée au bagage génétique de chacun et le rôle accordé à la plasticité neuronale. L'étude du fonctionnement du cerveau repose pour l'essentiel sur l'imagerie cérébrale et le repérage de zone d'activité. Comment de leur simple observation, Stanislas Dehaene peut-il conclure à la présence de processus de type algorithmique pouvant se réorganiser ou se reprogrammer, c'est-à-dire à statut explicatif ? La réponse est simple : le cerveau est conçu a priori comme un ordinateur à structure algorithmique et il est alors aisé de conclure de ce qu'on observe qu'il y a des algorithmes sous-jacents puisqu'on présuppose qu'il y en a. L'hypothétique (l'existence des algorithmes dans le cerveau) est confondu avec le réel : la neuropédagogie passe allégrement d'un statut scientifique à celui d'idéologie. Il y a tout lieu de s'inquiéter d'une telle démarche car ce qui semble être visé, en dernier ressort c'est, via les récents travaux sur la plasticité du cerveau, de le normer et de l'éduquer pour répondre aux futurs besoins industriels de l'intelligence artificielle.

## MICHEL BLAY

Directeur de recherche honoraire au CNRS.  
Président du conseil scientifique de l'institut de recherche de la FSU.



# Option et orientation

Régis Ouvrier-Bonnaz

Aujourd'hui, le mot option rabattu sur celui de spécialité remplace celui de choix dans le langage des décideurs. Présentant la réforme des lycées, le Ministre de l'Éducation Nationale justifie ce glissement sémantique<sup>1</sup> : « Vous dites aux élèves de seconde de réfléchir de janvier à juin aux disciplines qu'ils aiment, j'insiste ce qu'ils ont envie de faire, pas de conformisme, pas de l'artificialité, quelque chose qui leur plaît, et comme ça leur plaît, ils approfondissent davantage ». « Les séries ES, L, S disparaissent car elles ne tenaient pas suffisamment compte de la diversité des talents et des aspirations des lycéens. Les séries sont remplacées par des enseignements de spécialités au nom de la liberté de choisir en suivant ses goûts et ses centres d'intérêts »<sup>2</sup>.

Chaque élève construit son parcours en sélectionnant 3 spécialités parmi les 12 proposées. Au nom des talents, des goûts et des intérêts et sous couvert de sécurisation et d'optimisation des parcours, les élèves sont tenus de personnaliser un parcours qui trouve sa justification dans leur essence.

En 1768, le président du Parlement de Paris, esquissant les critères de distribution des enfants dans des filières d'études différenciées précisait : « Chacun doit être à portée de recevoir l'éducation qui lui est propre. Chaque terre n'est pas susceptible du même soin et du même produit ; chaque esprit ne demande pas le même degré de culture ; tous les hommes n'ont ni les mêmes besoins, ni les mêmes talents, et c'est en proportion de ces besoins et de ces talents que doit être réglée l'éducation publique »<sup>3</sup>. Depuis les arguments n'ont guère varié pour justifier les différences de traitement des élèves dans le système scolaire : aptitudes différenciées considérées comme une donnée congénitale, opposition entre les intelligences abstraites et les intelligences concrètes, théorie des dons ou des handicaps socio-culturels, habillage moderne des aptitudes par les compétences. L'objectif est toujours le même : ignorer les déterminismes sociologiques de la réussite et de l'échec des élèves et minimiser le rôle des apprentissages scolaires dans la construction biographique des jeunes.

À bien y regarder, la mise en place d'enseignements optionnels, en masquant la réalité des déterminismes inégalitaires et en brouillant la

lecture des mécanismes de relégation caractéristiques du fonctionnement de l'orientation, remet en cause la légitimité de l'accès à une culture commune pour tous déjà largement mise à mal par l'existence de la voie générale et professionnelle après la classe de troisième de collège. Dans les faits, à de rares exceptions près jamais vraiment expérimentées, un système construit sur des enseignements optionnels, s'oppose à l'idée de culture commune s'il ne repose pas sur l'existence d'un tronc commun - seul dispositif garantissant l'acquisition progressive par tous les élèves des outils conceptuels et matériels susceptibles de faciliter la compréhension des situations et des objets constitutifs de leurs différents milieux de vie, leur permettant ainsi de mieux maîtriser, seuls et avec les autres, le monde dans lequel ils vivent pour s'y situer, y agir, y faire des choix raisonnés et, en retour, se développer et grandir.

## Ressource

Ouvrier-Bonnaz, R., **Pour lire Wallon sur l'orientation**. Paris, Éditions Sociale, 2019.

(1) *Matinale de France-Inter, le 28 mars 2019 (www.vie-publique.fr).*

(2) *Site du Ministère de l'Éducation Nationale en 2019.*

(3) *Cité par Viviane Isambert-Jamati (1973). La notion d'orientation dans l'enseignement secondaire. Analyse historique des critères proposés dans les textes officiels. OSP, 2, 129-141, p. 131.*

## RÉGIS OUVRIER-BONNAZ

Groupe de recherche et d'étude sur l'histoire du travail et de l'orientation (GRESHTO)  
Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD)  
Conservatoire national des arts et métiers



# édagogistes

Laurence De Cock

Il n'aura échappé à personne que l'école est un champ de batailles. Parmi les plus virulentes, et spécifiquement franco-française, il y a celle que se livrent les partisans de la pédagogie et ceux qui considèrent a contrario que la pédagogie n'est qu'un outil de sabotage de la culture et des méthodes classiques, seules dignes d'incarner le projet d'une école vraiment républicaine. Dit ainsi, cela paraît absurde car comment rejeter en effet la pédagogie lorsqu'on est enseignant ? L'invention du néologisme « pédagogistes » permet ce tour de passe-passe. Il désigne une prétendue idéologie, le « pédagogisme » portée par des saboteurs des savoirs au nom d'un « égalitarisme » forcené. Récemment, le ministre Jean-Michel Blanquer a d'ailleurs déclaré « vouloir en finir avec le pédagogisme ». <sup>1</sup>

## Ressource

Yann Forestier, *L'école, exception médiatique, la presse face aux enjeux des changements pédagogiques, 1959-2008*, Thèse d'histoire, université Paris1-Sorbonne, 2014.

(1) <https://www.alternatives-economiques.fr/pedagogistes-ont-ruine-le-cole/00088357>

(2) Ludivine Balland, *Une Sociologie politique de la crise de l'École. De la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes, thèse de doctorat de Sciences politiques, Université de Paris X-Nanterre, 2009*,

Cette bipolarisation entre « Républicains » et « pédagogistes » remonte aux années 1970, moment de naissance de la « crise de l'école » étudié par Ludivine Balland et Yann Forestier<sup>2</sup>. La période correspond à une forte massification scolaire. C'est aussi celle du « moment 68 » qui s'étend bien en amont et en aval de mai, et qui promeut une vision anti-autoritaire de l'école et des savoirs enseignés. Cette entrée massive de nouveaux élèves dans le secondaire, majoritairement issus des classes populaires jusqu'à exclues des études longues, provoque un séisme dans le corps enseignant élitiste, souvent agrégé, peu prompt à remettre en question le caractère socialement sélectif de ses disciplines et pratiques. Parallèlement, des enseignants souvent imprégnés par l'Éducation nouvelle, promeuvent des méthodes plus actives et alternatives destinées à favoriser la démocratisation scolaire par plus de justice sociale et en insistant sur des méthodes plus constructivistes que transmissives.

Les années 1980 donnent lieu à une somme d'ouvrages sur l'école, la plupart haineux vis-à-vis de ces courants pédagogiques qu'ils estiment à la fois responsables de la « baisse de niveau » et de la dégradation sociale du métier d'enseignants. Ces auteurs, relayés par les médias, se diront « antipédagogistes » dans de nombreuses tribunes médiatiques dont Le Figaro se fait notamment l'écho. L'ouvrage de Jean-Claude Milner, *De l'école*, paru en 1984, peut être considéré comme la caution savante de ces points de vue. Depuis trente ans, cette

querelle se rejoue régulièrement. C'est elle que l'on trouve derrière le fameux débat sur l'apprentissage de la lecture : globale (pédagogue !) versus syllabique (républicaine !) par exemple. La formule a fait mouche politiquement et médiatiquement. Toutefois, elle ne recoupe aucunement les réalités de terrain très éloignées de cette interprétation manichéenne du métier. Elle est donc une ligne de clivage qui sert davantage des intérêts politiques. La formule entretient des confusions dans l'opinion publique et nourrit une forme de disqualification de la pédagogie qui se retrouve également dans les cursus de formation des enseignants. Il est sans doute urgent de rappeler que la pédagogie n'est rien d'autre que la première compétence professionnelle d'un enseignant et qu'elle ne se conçoit pas sans un ancrage très fort sur des savoirs.

**LAURENCE DE COCK**

Enseignante et chercheuse en histoire et sciences de l'éducation  
Université de Paris (ex Diderot)

# P ragmatique. Pragmatisme

Guy Dreux

« Un pragmatique sans tabou » annonçait L'Express en mai 2017 pour présenter le nouveau ministre de l'Éducation nationale. La parution de son ouvrage d'entretien avec Edgar Morin, complices grâce à quelques abstractions comme l'« école de la vie », sera encore saluée en février 2020 par une longue interview dans Le Figaro avec le « pragmatique ministre du gouvernement Macron ».

Cette appellation, souvent revendiquée, ne doit rien au hasard. Pour en comprendre le sens, on pourrait rapidement la rapprocher de deux types de pensée. D'abord, ce qu'il est désormais convenu d'appeler dans la définition et l'évaluation des politiques publiques l'évidence based policy. L'ambition ici est d'affirmer qu'il est possible de déterminer scientifiquement la justesse et l'efficacité d'une politique publique. Il s'agit d'évaluer positivement ou négativement divers dispositifs ou mesures dans une perspective le plus souvent quantitative et ainsi déterminer les bonnes pratiques. Empruntée à la démarche des sciences médicales, cette idée d'évidence based policy manifeste le souci de prendre le social, ici l'éducation, comme un terrain possible d'expérimentations multiples donnant lieu à des essais – dans le respect des règles de « randomisation » – pour déterminer une seule solution optimale, le gold standard.

Le bénéfice d'une telle ambition est simple : sortir les questions d'éducation du débat politique. Le « pragmatisme » ici signifie que les sujets éducatifs ne relèvent pas tant du débat démocratique – et donc de possibles finalités diverses -, mais uniquement d'une approche « savante » indisputable.

Une deuxième source possible du pragmatisme revendiqué par J.M. Blanquer, pourrait être les physiocrates du XVIIIe siècle.

Au-delà de leur apport à la science économique, la philosophie politique des physiocrates justifie l'action d'un despote éclairé. Ce despote peut être compris comme le « maître d'œuvre de l'évidence » selon l'expression de Mona Ozouf (L'homme régénéré). Ici, l'évidence renvoie à l'opinion fondée sur la

science. C'est en effet à regret que les physiocrates constatent que ce sont les opinions, i.e. les erreurs, qui gouvernent les hommes, et non les évidences, i.e. les vérités. Or l'apparition de l'« opinion publique » au XVIIIe siècle oblige à penser l'articulation entre multitude et vérité. Les physiocrates défendent alors l'idée que l'évidence n'est rien d'autre que ce qui frappe la raison lorsqu'elle rencontre la vérité et qu'elle est mue par la recherche de la vérité. Et puisque tel n'est pas toujours le cas, la vérité suppose donc bien des « médiateurs » ou des « conducteurs de l'évidence ».

Avec l'instauration d'un Conseil scientifique de l'éducation, en janvier 2018, J.M. Blanquer annonce que c'est enfin « l'ensemble de la communauté éducative qui pourra ainsi bénéficier des dernières avancées de la recherche ». Il œuvre ainsi comme un « médiateur de l'évidence » face à une multitude ignorante.

Le pragmatisme de J.M. Blanquer est une manière de concevoir la politique comme le combat inévitable entre l'opinion erronée parce que publique et l'autorité du savoir, raisonnable et vrai donc élitaire.

Cette perspective réhabilite l'ancienne distinction des « capables » et des « incapables » chère aux conservateurs du XIXe siècle pour qui la démocratie est avant toute autre chose un problème et qui ne conçoivent la politique que comme l'exercice d'une raison qui ne peut être partagée.

## Ressource

Garnier, B., **Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)**, Academia Bruylant, 2010.

GUY DREUX

Institut de recherches de la FSU

Les autorités éducatives comme certains experts en éducation défendent depuis quelques années des idées nées en Angleterre ou aux États-Unis dans le domaine de la médecine. Pour être plus efficaces, les politiques comme les pratiques pédagogiques des intervenants de terrain devraient être "fondées sur des preuves" ou sur des "données ou résultats probants".

## Ressource

Saussez, F., & Lessard, C., **Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve**. Revue Française de Pédagogie, 168 (juillet-septembre), 2009, p 111-136.

Cet appel à des "pratiques qui basent la prise de décision ou l'action sur les meilleures preuves scientifiques" (Gouvernement du Québec, 2017) est associé à un discours de la réforme nécessaire de l'école pour améliorer la "réussite de tous les élèves" ou "l'excellence", dans un environnement mondial changeant. La qualité du système éducatif (tout au long de la vie) est en effet considérée comme un atout dans l'économie (du savoir) et un gage de cohésion sociale. L'argumentaire politique met dès lors en avant la nécessité de réformes et de pratiques "qui marchent" car elles seraient fondées sur des connaissances établies.

Un premier enjeu est évidemment de savoir à partir de quelles épistémologies, disciplines, ou méthodologies on définit les connaissances avérées, dans le champ très diversifié et débattu qu'est celui des sciences de l'éducation. Les promoteurs anglo-saxons de l'evidence-based education ne font pas mystère de leur vision hiérarchique des "niveaux de preuves" avec au plus haut les résultats des "méta-analyses" ou "essais comparatifs hasardisés" attestant d'une relation de causalité et au plus bas, les études de cas ou les études descriptives.

Mais il est plus crucial de souligner un paradoxe : alors que l'enjeu politique de l'éducation est perçu comme central et motive une volonté politique de piloter davantage le système pour l'améliorer, la légitimité de l'action publique et des gouvernements est de plus en plus problématique, en particulier dans le domaine éducatif. A mon sens, ce n'est pas tant la recherche de meilleures connaissances scientifiques en éducation, ni la mobilisation de ces connaissances par les politiques qui pose problème que leur usage (un peu désespéré) de « la » science pour

se justifier, à défaut de renouveler les bases démocratiques de leur autorité politique.

La tentation est en effet grande pour ces acteurs de réduire les débats scientifiques, d'instrumentaliser les connaissances établies, de clôturer les controverses inachevées ou de prendre parti pour telle ou telle discipline, méthodologie ou courant dans "la science en train de s'élaborer". Penser par exemple que la source des inégalités éducatives peut réellement être réduite à et compensée par l'action locale des écoles et des enseignants plus "efficaces" car orientée par les savoirs managériaux ou pédagogiques "probants"... Une telle tendance pourrait favoriser une standardisation des pratiques de l'enseignement, sous-tendue par la vision d'une école réduite à un système de production des compétences de chaque élève, un système qui s'offrirait à la maîtrise d'une ingénierie étatique fondée sur un savoir instrumental.

L'alternative est peut-être de conjuguer davantage sciences et démocratie, expertises plurielles et débats professionnels et citoyens. Oui, cherchons les meilleures pratiques ou politiques en mettant en dialogue les travaux des chercheurs dans des forums professionnels ouverts aux usagers. Privilégions des lieux de transfert, débat et traduction des recherches avec les professionnels, citoyens et usagers de l'éducation en veillant à ne pas figer définitivement les connaissances et la réflexion. A cet égard, les leçons et expériences des "assemblées citoyennes délibératives" ou des "conférences de consensus" mériteraient d'être approfondies et développées.

**CHRISTIAN MAROY**

UCLouvain et Université de Montréal

# Réussite

Elisabeth Bautier

Terme difficile à définir alors même que son usage est fréquent, tant son usage ordinaire (réussir un examen), que statistique (le taux de réussite au bac), que son usage institutionnel particulièrement récurrent dans les dernières lois et textes de réforme de l'éducation et qui n'a fait que croître de 2013 à 2019. Ce qui importe est donc moins la référence au mot « réussite » que les contextes des textes où il apparaît. Ainsi, la référence à la notion de réussite bien qu'installée dans une dimension individuelle (la réussite de l'élève) se colore différemment selon les moments : dans la loi de 2013, elle est constamment accompagnée par le complément « pour tous les élèves » et par la référence aux inégalités sociales.

Tel est rarement le cas dans les textes, lois et rapports divers depuis 2018, où l'énoncé liminaire « la réussite pour tous » devient « donner à chacun les mêmes chances de réussir » dans laquelle la notion est utilisée de façon absolue et donc non définie (la réussite des élèves, mission territoire et réussite, aspiration et réussite, mener les élèves à la réussite...), ou qualifie étrangement l'école elle-même (École de la réussite, École qui réussit, une année sous le signe de la réussite...). On ne peut que souligner ainsi que les critères de réussite des élèves restent opaques, ce qui permet de penser qu'il s'agit de permettre à chacun SA réussite en fonction de ses objectifs et... de sa situation. Égalité des chances peut-être mais non de résultats.

L'omniprésence des dispositifs censés permettre cette réussite retient aussi l'attention comme réponse aux problèmes que l'institution elle-même soulève et le plus souvent crée. Certes, l'usage des dispositifs n'est pas récent, mais ils ont en commun d'éviter de penser la globalité du système éducatif au prisme des causes de ses dysfonctionnements, et de mettre en place et en œuvre une segmentation des cursus, différenciant ainsi les scolarités des élèves. Ils permettent encore au nom de l'action engagée (diminution du nombre d'élèves par classe, évaluations fréquentes...) de légitimer, voire de valoriser ce que ces dispositifs désignent comme une réponse à un problème, mais justement sans que le problème ait réellement été analysé. Il en est ainsi des raisons des difficultés socialement différenciées des élèves

bien au-delà des premiers apprentissages de la lecture et qui relèvent de fait de l'École elle-même et de ses pratiques. Sans ces analyses, les dispositifs atteignent rarement leur objectif de réussite des élèves comme le montrent des expériences passées sur les parcours personnalisés ou les internats d'excellence. Ils participent en revanche de l'illusion de leur bien-fondé : comment s'élever contre ce qui est censé améliorer la scolarité des élèves par la prise en compte des « besoins » de chacun. Ces derniers sont de plus le plus souvent identifiés en termes de manques à combler sous couvert des résultats aux évaluations, non en termes de construction sociale des dispositions. Dès lors, c'est la mise en place des dispositifs qui relève de la réussite..., ces dispositifs qui permettent aux élèves de poursuivre une scolarité mais n'assurent pas pour autant pour tous les élèves les apprentissages nécessaires pour une scolarité longue. L'individualisation, la diversification des parcours de chacun renvoie ainsi à l'élève la responsabilité de sa réussite ou de ses difficultés et sous couvert de répondre à une sorte d'urgence sociale (Foucault, 2007), masquent les véritables enjeux de ce qui pourrait être une réussite de l'École : construire du commun dans des apprentissages collectifs et permettre à tous d'acquérir les savoirs.

## Ressource

ESCOL, Bautier, E., (dir), **Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle**, Chronique sociale, 2006.

ELISABETH BAUTIER

Université Paris 8 Laboratoire Circeft Escol

# Talents

Jean-Yves Rochex

« L'objectif principal de l'éducation est de fournir les conditions de l'épanouissement des talents et des capacités individuels. La question dès lors est de reconnaître ces talents et d'identifier les conditions nécessaires à leur croissance » (école d'été à Prague, 2016 avec le soutien de la Commission européenne).

## Ressource

Sève, L., **Les dons n'existent pas**, texte de 1964 paru dans *L'École et la Nation*, à paraître dans le prochain numéro de *Carnets Rouges*

(1) Cf. l'entrée *Individualisation de cet abécédaire*.

(2) *En écho à la VIème thèse de Marx sur Feurbach « L'essence humaine n'est pas une abstraction inhérente à l'individu pris à part. Dans sa réalité, c'est l'ensemble des rapports sociaux ».*

(3) *Lev S. Vygotski, Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures, 1931, traduction française, Paris, La Dispute, 2014.*

(4) *Jacques Beauvais, « Sur la notion de "besoins de l'enfant" en psychologie », L'École et la Nation, septembre 1969.*

Favoriser « l'éclosion des talents », respecter « les rythmes », répondre aux « besoins spécifiques » de chacun des élèves, accompagner la réalisation de leurs « potentiels » pour leur permettre de donner la pleine mesure de leurs « capacités » : ce sont les injonctions adressées à l'institution scolaire. Ces injonctions, peu conceptualisées, sont autant de critiques du caractère peu hospitalier de l'école à l'égard de la subjectivité des élèves, de leurs formes de vie et d'expérience, mais aussi de sa mission de service public fondée sur un curriculum commun. Au nom de la diversité, elles invitent l'institution scolaire à promouvoir une logique de satisfaction des demandes des différents publics, voire une logique de préceptorat généralisé, plutôt qu'une logique de service public soutenue par une visée politique résultant de choix et d'objectifs explicites et publics.

Ces conceptions naturalisantes et individualisantes de chaque enfant font bon ménage avec les idéologies néo-libérales en matière de politiques éducatives, au détriment de l'objectif de démocratisation de l'école<sup>1</sup>. De plus, elles se fondent sur une conception discutable de la genèse du psychisme, de la personnalité et de la construction des sujets.

Les emprunts aux registres sémantiques de la botanique ou de la biologie montrent que ces considérations reposent sur une conception solipsiste du développement des sujets humains, considéré comme relevant soit d'une préformation, soit d'une origine et d'un moteur inhérents aux individus. C'est une telle conception qu'ont contestée radicalement Wallon, Vygotski et, après eux, Lucien Sève<sup>2</sup>. La constitution, l'accumulation dans la culture des acquis et du patrimoine de l'histoire humaine,

comme le caractère inachevé de l'individu humain à la naissance, le contraignent à devoir s'approprier, de manière partielle et partielle, un patrimoine qui ne lui est pas donné d'avance, via la médiation d'autrui et d'expériences spécifiées. Le moteur du développement humain n'est pas d'origine endogène, mais exogène ; il se situe dans le rapport entre le sujet et son ou ses milieux. Le sujet humain, sa construction, sa conscience, sa personnalité ne sont pas une origine préalable à tout procès de socialisation ou à toute forme d'expérience. Ils se spécifient, se différencient comme produits du développement de ce rapport, de cette contradiction entre « les formes culturelles évoluées du comportement avec lesquelles l'enfant entre en contact et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement », selon la formulation de Vygotski<sup>3</sup>. L'éducation, la pédagogie n'ont pas à se régler sur l'hier, sur le déjà-là du développement enfantin, mais sur son lendemain, en vue d'y faire advenir de nouveaux possibles. Loin de s'adapter à une diversité de talents, rythmes ou besoins, « une des tâches principales (de l'école) consiste à créer chez le jeune enfant des besoins, à développer son appétit pour des activités génératrices de pouvoirs et de besoins nouveaux (...) Ce serait une erreur de fonder la pédagogie sur une conformité à la pauvreté relative des besoins des enfants »<sup>4</sup>.

**JEAN-YVES ROCHEX**

Professeur émérite,  
Université Paris 8 Saint-Denis,  
Laboratoire ESCOL-CIRCEFT.

**carnets rouges :** *Vous avez écrit dans le numéro de septembre 2018 de la revue Zilsel : « On peut définir la novlangue comme un outil de domination et d'aliénation : il s'agit de vider les mots de tout sens pour voiler la réalité des politiques mises en œuvre et, dans le même temps, désarmer toute critique ». L'expression « société apprenante » est emblématique, elle en est un des « fleurons ». Quelle est son origine ? Quels en sont les « fondamentaux » ?*

**Christophe Cailleaux et Amélie Hart-Hutasse :** Nous avons été confrontés pour la première fois à cette expression dans le cadre de notre travail syndical en lisant deux rapports officiels rendus successivement à N. Vallaud-Belkacem puis à J.-M. Blanquer. Parmi les co-auteurs des deux

rapports, on trouve François Taddei, un personnage assez fascinant qui fait office de héraut de la société apprenante en France. Ancien biologiste de haut-niveau, il a fondé une sorte d'organisme d'enseignement supérieur privé, subventionné depuis ses origines par la fondation Bettencourt. De manière habile et souriante, ce personnage distille sur les plateaux radios, les télévisions ou dans les universités son discours bien rôdé sur la société apprenante. Tout doit devenir « apprenant » : les rues, les cafés, les librairies et même... les écoles ! Cela s'est d'ailleurs traduit rapidement par la labellisation officielle « d'académies apprenantes » et « d'établissements apprenants » ! Notre première réaction – et c'est celle de nombre de collègues

# l'entretien

avec Christophe Cailleaux et Amélie Hart-Hutasse

Enseignants dans le secondaire  
et militants au Snes-FSU"

– a été de sourire à ce qui s'apparente à une loufoquerie dénuée de sens.

La grande force de la société apprenante, c'est sa vitrine. Il s'agirait d'un projet tout à la fois démocratique, tolérant, écologique, horizontal, fondé sur la coopération, le partage et la science la plus objective. Ainsi, « la co-évolution des intelligences, individuelles, artificielles et collectives » permettrait de « construire un avenir souhaitable qui bénéficie à tous »<sup>1</sup>. Un projet au-dessus de tout soupçon, donc.

Et pourtant, F. Taddei n'a pas inventé ce terme et cette expression porte une idéologie et un projet politique. Pour faire simple, il s'agit d'une transposition, traduction

littérale de l'anglais learning society, que l'on trouve dans le titre et le propos d'un ouvrage de J. Stiglitz paru en 2014<sup>2</sup>. L'économiste réfléchit sur le monde des entreprises décrites comme des learning organizations : un meilleur partage des connaissances en leur sein serait un levier pour gagner en productivité et ainsi maintenir la croissance économique globale. Et si l'on remonte le fil, la learning society n'est qu'une nouvelle déclinaison de la soi-disant « société de la connaissance » vantée depuis au moins les années 1960. Autrement dit, il s'agit d'un élément de langage, visant à habiller d'atours nouveaux la vieille obsession productiviste, la délirante névrose de la croissance illimitée.

**cr :** *Vous écriviez : Sous le flou d'une novlangue vaseuse, on peut distinguer un projet de délégitimation voire de destruction de l'école publique. Ce projet trouve aujourd'hui des relais dans l'Éducation Nationale. Est-ce à penser que l'école ne serait qu'un maillon, comme beaucoup d'autres (cf : les « vacances apprenantes » promues par J.M. Blanquer), sans spécificité particulière, dans une société apprenante ? Quelles conceptions sous-jacentes du tout apprenant sur le système éducatif de la maternelle à l'université, sans oublier la recherche ?*

**C.C. et A.H-H :** « Vacances apprenantes » ... là encore le terme a beaucoup fait sourire. C'est pourtant l'expression même de ce qui est au cœur de la société apprenante : si on apprend partout et tout le temps, alors l'école se retrouve marginalisée. Elle reste un lieu où l'on apprend, mais n'est ni le plus essentiel, ni le plus légitime. Les partisans de la société apprenante décrivent souvent le système scolaire public comme englué dans les pesanteurs, les corporatismes, la pédagogie du temps de Jules Ferry. Et cette école dépassée, il faudrait savoir s'en passer. A l'opposé d'un

système public fermé et sclérosé, les structures privées sont vantées comme ouvertes et agiles, et même émancipatrices !

Bien entendu, la manœuvre tente d'être habile et F. Taddei comme J.-M. Blanquer prétendent défendre le système public. Comment ? En en finissant avec les oppositions stériles entre acteurs publics et privés. Le temps est venu d'abattre des barrières, de favoriser la co-construction d'un nouveau système où intérêts privés et publics ne seraient plus antagonistes. On connaît la chanson et ce qu'elle signifie en actes : des partenariats public-privé qui sont de fait une privatisation des profits et une socialisation des pertes, une extension du domaine de la marchandise. Dans une logique néolibérale limpide, les services et les moyens de l'État sont mis au service des banques, des multinationales et des startups, devenues garantes du bien commun, bien plus aptes et légitimes que des structures et des agents publics.

Et c'est l'ensemble du système éducatif qui est concerné, de la maternelle au supérieur. A tous les niveaux, des acteurs privés sont promus pour pallier les insuffisances réelles ou supposées du public, pour proposer leurs services et in fine pour imposer leur soi-disant expertise. C'est même l'ensemble de la formation professionnelle qui est visée à travers la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie : par l'intercession du numérique et la grâce des algorithmes, serait établi « un carnet de l'apprenant comme il y a des carnets de santé »<sup>3</sup>. Un livret ouvrier 4.0, la disruption est en marche !

En juillet 2020, le Comité d'éthique pour les données d'éducation, créé à l'automne 2019 par J.-M. Blanquer, a rendu son seul et unique avis depuis un an. Deux experts seulement ont

été auditionnés, dont F. Taddei. Les données d'éducation sont décrites dans ce document comme une « richesse stratégique nationale » et « (...) si l'éducation n'est pas en soi une marchandise, comme les biens éducatifs se répandent et se multiplient, ils s'inscrivent dans des mécanismes de marché. » L'idée n'est pas de combattre la marchandisation, mais au contraire d'y participer et de l'orienter de manière profitable aux intérêts nationaux (comprendre : les intérêts des entreprises françaises et de leurs alliés politiques). Et les auteurs enfoncent le clou : « Les données scolaires agrégées sont donc une richesse nationale et à ce titre l'Éducation est un actif stratégique national de l'État au même titre que les activités de transport, de communication numérique, ou de santé publique ».

**cr :** *Vous écriviez encore : le choix du terme « apprenant » est capital, en ce qu'il induit par son usage systématique une confusion fondamentale entre enseigner et apprendre. Pouvez-vous développer cette approche.*

**C.C. et A.H-H :** Dans les discours des tenants de la « société apprenante », le terme d'enseignement est quasiment absent. C'est particulièrement flagrant chez F. Taddei ou encore chez S. Dehaene, le neuroscientifique et collaborateur du ministre. Il n'y a là nul hasard, mais bien une façon d'escamoter des pans entiers du réel à des fins idéologiques.

Tout d'abord, en écho à ce que nous disions plus haut, il s'agit

d'abolir l'espace-temps de l'école. Ainsi chaque individu, tout au long de sa vie, pourra en autodidacte faire le Grand Tour des « tiers lieux », butinant d'apprentissage en apprentissage, aussi spontanément qu'il a appris à marcher ou à parler sa langue maternelle (un des mantras préférés de F. Taddei « Les enfants sont tous nés chercheurs »). Pourtant, tous les apprentissages ne relèvent pas des mêmes mécanismes : comme le rappelle A. Tricot et F. Amadieu, les apprentissages adaptatifs et spontanés correspondent à ce qui fait partie de notre environnement, nous passionne ou nous est utile au quotidien. Mais l'école est précisément le lieu où l'on doit enseigner des savoirs, qui, bien que non immédiatement utiles ou familiers aux élèves, leur sont pourtant nécessaires dans la lente construction d'une véritable autonomie. Ainsi, la dimension collective et sociale des apprentissages dans les salles de classe, leur longue et laborieuse durée, serait remplacée par un apprentissage soi-disant plus rapide et personnalisé, mais profondément atomisé et inégalitaire.

Ensuite, à parler uniquement d'apprenants, on marginalise (ou on oublie) la nécessaire présence d'un.e enseignant.e, dont le rôle est précisément de penser les situations d'apprentissage. L'approche scientiste des neurosciences par S. Dehaene, notamment dans son livre Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines, le mène à envisager des apprentissages opérés grâce aux simples interactions entre élèves (qu'il réduit même à leur cerveau) et machines. Des interactions qui ne nécessitent plus la présence et le

travail d'un.e enseignant.e expert.e de son métier, mais plutôt celui d'un.e exécutant.e, humain.e ou non.

F. Taddei comme S. Dehaene déploient des discours où la dimension sociale des apprentissages est une sorte d'angle mort. L'un comme l'autre ignorent ou minorent le poids des inégalités sociales et de capital culturel : soit en peignant, dans un imaginaire quasi aristocratique, des individus également dotés d'une curiosité intellectuelle universelle et spontanée ; soit en réduisant les conditions d'apprentissage (et tout le social) à de simples dispositions neurologiques individuelles et à des algorithmes efficaces.

**cr :** *N'y a-t-il pas un risque majeur d'aggravation des inégalités dans l'accès aux savoirs ?*

**C.C. et A.H-H :** Qui peut croire que S. Dehaene, qui aujourd'hui a inféodé ses recherches à la politique de J.-M. Blanquer, soit partisan d'une école plus égalitaire ? A-t-il oublié les suppressions massives de postes, les fermetures d'école, le tri social décuplé par Parcoursup, par la « réforme » des lycées et du bac, par la destruction de la filière professionnelle ? Qui peut croire que F. Taddei, dont l'établissement privé est financé par la fondation Bettencourt, est un défenseur d'une société plus juste ?

C'est pourtant ce qu'ils prétendent, se présentant comme progressistes, opposés à la tradition et à la réaction, hostiles même à toute forme de hiérarchie. A écouter les tenants de

la société apprenante, il s'agirait de construire une société d'égaux, notamment par le truchement du numérique. C'est de fait tout l'imaginaire des premiers temps mythiques de la Silicon Valley qu'on nous ressort : l'horizontalité incarnée par les opens spaces, un pouvoir décentralisé voire aboli, à l'image même de la structure réticulaire du réseau d'internet, un savoir accessible partout et gratuitement, pour toutes et tous - et une vraie révolution écologique ! Pour F. Taddei, le smartphone, nouveau « couteau suisse numérique » serait l'outil même de cette révolution. La soupe new age mixée par la nouvelle vague capitaliste fondée sur les technologies du numérique est pourtant bien connue et fort indigeste.

La période d'école confinée nous a permis de voir que le projet de société apprenante avait des débouchés politiques très concrets. Dès le mois de mars, J.-M. Blanquer a proclamé que « tout était prêt », en exposant fièrement son label de « nation apprenante » accolé à tout un ensemble de contenus audiovisuels et numériques plus ou moins pertinents pédagogiquement et dont la fiabilité scientifique pouvait laisser à désirer. Qu'importe ! La soi-disant continuité pédagogique assurée par le numérique devait permettre de faire l'école sans l'école, en collant les élèves la journée entière devant des écrans de télévision ou d'ordinateurs. Il fallait pourtant avoir été armé par l'école, par des savoirs solides sur le plan scientifique, pour parvenir à distinguer le bon grain de l'ivraie dans les contenus de la « nation apprenante ». Il fallait disposer chez soi de l'espace et des accompagnants humains pour parvenir à maintenir une vague poursuite des apprentissages. C'est un fait, les inégalités scolaires et sociales ont été aggravées. Or, que fut cette période, sinon une expérience grandeur nature des grands projets d'école numérique et de « société apprenante » ?

Comment un système éducatif livré à la marchandisation, à une atomisation des apprenants, à des suppressions de postes toujours plus importantes dans l'Éducation nationale, à un remplacement de l'humain par la machine, pourrait-il apporter plus d'égalité ? Sous un vernis libertaire et écologique, la société apprenante est bien une mise en œuvre des projets de numérisation néo-managériale et de tri social accru, faisant porter plus encore qu'aujourd'hui la responsabilité de la « réussite » scolaire sur les familles et les individus. La marchandisation de l'école qui est au cœur du projet apprenant est bien une destruction du bien commun, qui reste, rappelons-le, le bien de ceux qui n'ont rien.

(1) *Un Plan pour co-construire la société apprenante, 2018, p. 63*

(2) *Creating a Learning Society : A New Approach to Growth, Development, and Social Progress (2014)*

(3) *F. Taddei sur France Culture, « La conversation scientifique », janvier 2018*



# notes de lecture

Paul Devin : L'école et le coronavirus

Erwan Lehoux : Paul Lehner : Conseiller d'orientation, un métier impossible.

Notes de lecture jeunesse : Christine Passerieux



Note lecture présentée par Paul Devin

# L'Éducation aux temps du coronavirus.

**Stéphane Bonnéry et Étienne Douat** (sous la direction de).  
La Dispute. 2020

**A**u-delà des réactions immédiates, inquiètes et parfois confuses qui furent les nôtres, comment interroger l'expérience des plus singulières que fut celle du confinement et analyser ses conséquences sur l'école ?

Stéphane Bonnéry, Étienne Douat et une douzaine de chercheurs avec eux ont fait le pari risqué de se contraindre à la rigueur d'une recherche tout en travaillant dans l'analyse immédiate. Disons-le d'entrée : leur pari est réussi. Bien sûr d'autres travaux restent nécessaires, aux conditions d'une autre temporalité, mais déjà cette première analyse en pose les jalons et confirme que, sous les apparentes incertitudes des décisions politiques, l'épidémie a offert l'opportunité d'engager des infléchissements de la politique éducative dont les perspectives s'inscrivent dans des volontés déterminées. La plus évidente est celle de l'expérience à grande échelle de l'enseignement distanciel. L'habile émergence de l'idée de la « continuité pédagogique » a tenté de masquer la question qui constitue la préoccupation transversale des chapitres du livre, celle des inégalités, non qu'elle soit nouvelle mais que la crise épidémique la rend visible de manière particulière.

A lire les chapitres successifs, nous renforçons nos convictions de l'extraordinaire ressource qu'est

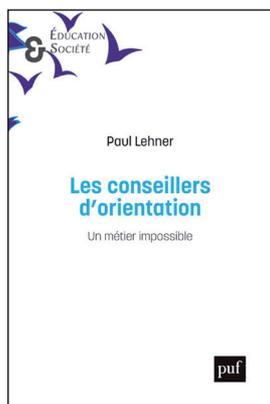
l'engagement des personnels notamment enseignants et CPE et confortons l'idée que leurs capacités d'adaptation ont souvent permis de compenser les aléas et les insuffisances des organisations institutionnelles. Nous mesurons mieux combien l'autonomie des établissements produit des inégalités ; combien les relations sociales sont nécessaires aux apprentissages ; combien, au-delà des inégalités d'équipement, la relation culturelle à l'enseignement facilite ou non la disponibilité aux études ; combien la singularité de l'enseignement professionnel a été méprisée au point que l'institution puisse parler de continuité pédagogique à son propos alors que l'enseignement professionnel en atelier ne peut justement pas dispenser du présentiel ; comment les conceptions managériales de l'encadrement se sont avérées inappropriées. Dans tout cela aucune découverte nouvelle mais l'interrogation par l'enquête, le questionnaire, l'entretien de la déclinaison particulière de ces questions aux temps du confinement.

On pourrait dire que l'intérêt essentiel de l'ouvrage est inscrit dans son avenir, dans les jalons qu'il pose pour que se poursuivent des travaux de sociologie critique qui nous permettent de mieux identifier les enjeux de la volonté politique : ceux de la réduction des coûts du service public par le développement des

enseignements à distance ; ceux d'un transfert des missions du service public vers les familles et l'offre marchande, ceux d'un recentrage de l'école publique sur les fondamentaux adossé à une école à la carte dont on prétend qu'elle répondra à des besoins individuels mais dont on sait qu'elle sera déterminée par les origines sociales. Tout cela bien sûr, au prix d'un renoncement à l'égalité sauf à se servir de sa valeur communicationnelle.

Plus que jamais, la lutte contre ces évolutions nécessite d'être soutenue par les recherches. C'est pourquoi le travail initié par cet ouvrage est nécessaire et doit être poursuivi.

Enfin, à l'heure où la mise en concurrence des chercheurs est prônée comme une émulation nécessaire, une douzaine de chercheurs témoigne des vertus d'une coopération construite hors des contraintes de la programmation pluriannuelle mais animée par la défense d'une finalité qui doit rester celle qui fonde l'école et les pratiques de ses acteurs : la démocratisation de l'accès aux savoirs et à la culture commune.



Note lecture présentée par Erwan Lehoux

# Les Conseillers d'orientation.

## Un métier impossible

**Paul Lehner** PUF, 2020. 272 pages.

**D**e Conseiller d'orientation scolaire et professionnelle à Psychologue de l'Éducation nationale, la profession a changé cinq fois d'intitulé en l'espace de soixante ans. Dans cet ouvrage, issu de sa thèse, Paul Lehner montre comment les évolutions du métier de conseiller d'orientation s'inscrivent dans l'histoire du système éducatif mais aussi dans l'histoire des idées politiques et scientifiques en matière d'éducation. Il identifie et analyse ainsi trois configurations socio-historiques successives, de l'invention du métier (1944-1968) à l'obtention du titre de psychologue (1981-1993) en passant par les années post-68 (1968-1973).

On pourra ainsi (re)découvrir, grâce à une grande richesse documentaire, les débats qui ont animé, depuis la Libération, le champ politique, notamment au sein de la gauche, mais aussi les débats syndicaux, en particulier au sein de la FEN, ou encore les débats internes à la profession. De même, les controverses scientifiques qui ont animé l'histoire de la psychologie sont également bien résumés, ce qui permet au néo-phyte d'en comprendre les tenants et aboutissants.

Dans une optique plus globale, la lecture de l'ouvrage montre à quel point la définition du métier de conseiller d'orientation, de ses missions, de

son champ d'intervention, de ses pratiques demeure indéterminée, ou tout du moins hétérogène, au cœur des contradictions et des tensions qui traversent l'institution scolaire. C'est qu'au-delà de l'orientation en tant que telle, cette définition interroge le sens et le rôle de l'école. Les débats entre les tenants d'un certain malthusianisme scolaire et les partisans de la démocratisation, entre les défenseurs de l'ordre scolaire et les partisans de la « modernisation » de l'école, expliquent ainsi les principales évolutions du métier.

Paul Lehner montre comment le métier s'est progressivement éloigné de ses origines, de l'orientation professionnelle, reposant notamment sur la psychotechnique, au profit de l'accompagnement des élèves dans le cadre de la construction de leur projet personnel, fondé sur la psychologie du conseil. Cette évolution répond pour partie à la critique de la psychotechnique, notamment des tests qu'elle préconisait, considérés comme normatifs, dans le sillage des événements de 68. Cependant, Paul Lehner montre que cette conception nouvelle du métier, a priori progressiste, conduit en fait les élèves à mieux accepter la sélection et à adapter leur projet aux jugements scolaires, sans remettre en cause ces derniers, là où l'ambition de l'orientation professionnelle était

précisément de fonder la sélection et l'orientation des élèves sur des critères plus justes. Ce qui amène l'auteur à affirmer que « le système éducatif [...] a intégré [le métier de conseiller d'orientation] en neutralisant ses dimensions critiques »\*.

Il va plus loin en formulant l'hypothèse selon laquelle le nouveau statut, celui de psychologue de l'Éducation nationale, récemment obtenu, « signe [...] le retrait progressif des conseillers d'orientation du champ d'activité de l'orientation scolaire et professionnelle »\*. Reste néanmoins à entamer l'étude d'une quatrième configuration historique, caractérisée par l'ordre néolibéral que nous connaissons.

*\*Les deux extraits cités sont issus de la thèse de Paul Lehner, Les Conseillers d'orientation dans l'enseignement secondaire (1959-1993) : Un métier impossible ?, soutenue le 4 mai 2017 à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, sous la direction de Bernard Pudal, respectivement p. 483 et p. 485.*



Note lecture présentée par Christine Passerieux

# Le lapin facteur

**Olga Lecaye.** Nadja. L'école des loisirs. 2001

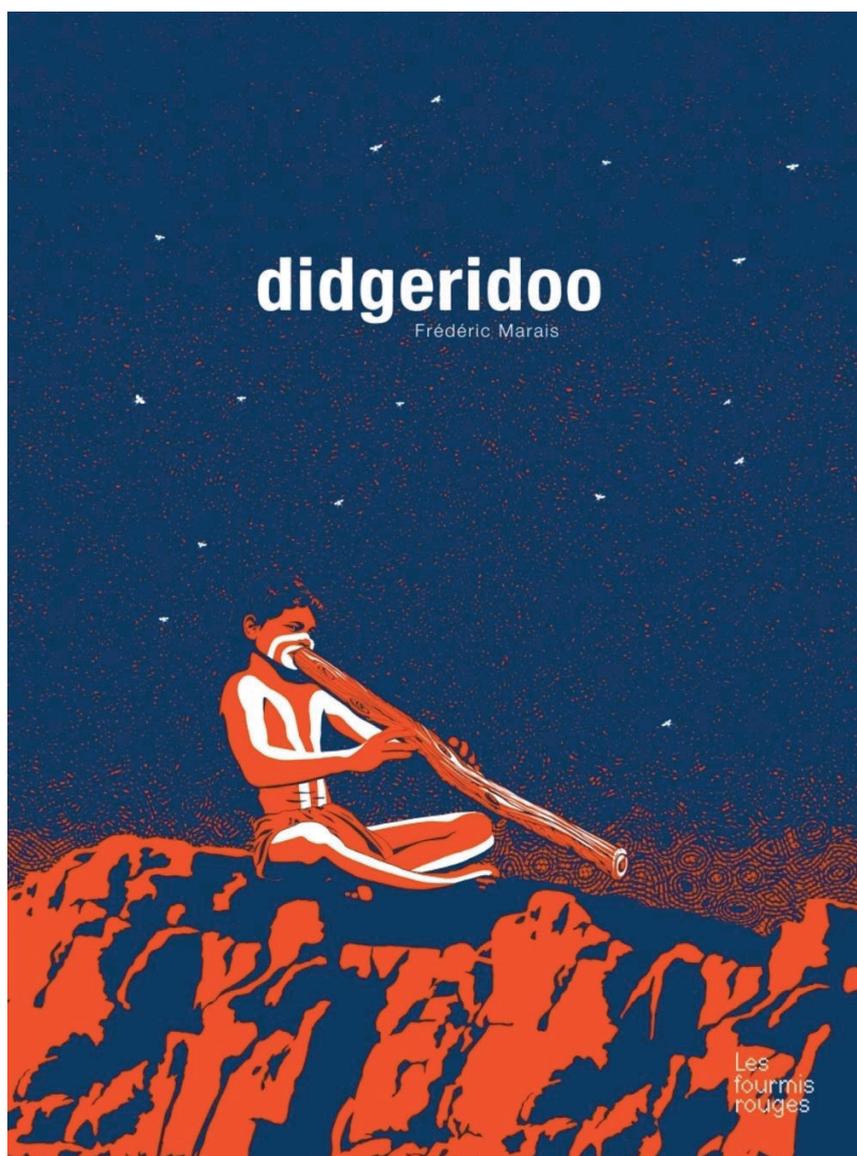
Les ouvrages de Olga Lecaye et Nadja font partie des classiques de la littérature pour enfants. Et comme tous les classiques, ils n'ont pas pris une ride. Univers sensible, belles images en pleine page à la gouache où l'on retrouve la grande forêt très présente dans l'univers d'Olga Lecaye.

Martin est un lapin qui distribue le courrier dans la forêt. Il est attendu par ses amis lors de ses tournées, l'ours, la souris, l'écureuil qui lui offrent des cadeaux. C'est un lapin heureux « jusqu'au jour où il se passa quelque chose de terrible ». Car au moment de partir et vérifiant qu'il avait bien mis toutes les lettres dans sa sacoche, il découvre qu'elles ont disparu. Elles restent introuvables malgré ses recherches. Honteux, convaincu que personne ne le croira, il décide de fuir loin de

la forêt mais s'y perd. Un bruit l'intrigue. Il découvre alors une femme lisant toutes les lettres qu'il croyait perdues. Et cette femme n'est autre que la Sorcière Blanche, réputée pour dévorer les petits animaux. Il ne peut se sauver car le chien de la sorcière le prend dans sa gueule et le dépose devant elle. Totalement terrifié il est ainsi mené dans la maison où la sorcière l'invite à sa table. Il se cache mais le chien est bien dressé et Martin se retrouve face à la sorcière, convaincu que sa dernière heure est venue. Mais malgré la peur, il écoute avec attention la « sorcière » qui se révèle être une femme souffrant de la solitude et qui dérobe les lettres du facteur pour les lire, pour se sentir moins triste. Elle les lit comme si elles lui étaient destinées. L'échange entre la sorcière malheureuse et le lapin facteur terrorisé promet une fin heureuse. Le lapin facteur l'invite

chez lui où la « sorcière » rencontre tous ses amis. Désormais elle n'a plus besoin de dérober les lettres et elle n'est plus seule.

Peurs d'enfant, honte de soi et de la faute que l'on n'ose avouer, tristesse liée à la solitude, stigmatisation de celles ou ceux qui sont différents, force de la rumeur... Tous ces thèmes traversent un récit qui avance au pas à pas des émotions du petit lapin tout en maintenant le suspense jusqu'au dénouement.



Note lecture présentée par Christine Passerieux

# Didgeridoo

**Frédéric Marais.** Editions les Fourmis rouges. 2014

**C**e mot qui chante, didgeridoo, est le nom d'un instrument de musique, fait d'un morceau de bois long et creux, d'un usage très ancien, peut-être 20000 ans et dont jouaient les Aborigènes d'Australie. Il est aujourd'hui associé à d'autres instruments.

La magnifique plastique de la

couverture, que l'on retrouve à chaque page, accroche le regard dans la belle bibliothèque d'une classe de campagne. C'est une explosion de couleurs, pourtant réduites à trois, dont les contrastes sont saisissants. Bleu profond, orange éclatant, et incises blanches pour le texte et pour donner du relief aux doubles pages dont le

grand format accroît la beauté des images.

Frédéric Marais, écrit un conte sur l'origine de ce didgeridoo. Un conte qui nous parle de la naissance de l'humanité, debout, et de l'art. En effet d'après ce conte le ciel au début du monde était si bas que les hommes devaient ramper pour se déplacer, que les oiseaux ne pouvaient voler, que les crocodiles se nourrissaient d'étoiles et que les arbres ne pouvaient pousser. Jusqu'à ce qu'un garçon, en quête de graines pour se nourrir, découvre un long morceau de bois, creux et très solide avec lequel il repousse le ciel. Alors « les oiseaux apprennent à voler, les koalas à grimper et les hommes à vivre debout ». Il repousse le ciel toujours plus haut, jusqu'à la place qu'il occupe désormais. D'après la légende, le jeune garçon souffla dans le bâton creux d'où sortirent des insectes, qui se transformèrent en étoiles, et la musique jaillit. Le garçon apprit aux hommes à le fabriquer pour repousser le ciel en cas de nécessité. Et aussi pour en jouer.

C'est un texte très facile d'accès pour de jeunes enfants (dès (5/6 ans), et très réjouissant en cette époque de naturalisation et de biologisation du développement humain ; un conte anthropologique où l'espèce humaine se révèle dans sa spécificité c'est-à-dire sa capacité à agir sur son milieu naturel comme dans son milieu social. Le garçon, héros de l'histoire, transforme son univers en affrontant des obstacles, et pas des moindres qu'il parvient à dépasser. Nature et culture jouent ensemble sur un air de didgeridoo. Un magnifique ouvrage !

# Recevoir carnets rouges chez vous !

## Bulletin de souscription

Tous les numéros de la revue sont librement consultables en ligne. Vous pouvez les retrouver à cette adresse : [www.carnetsrouges.fr](http://www.carnetsrouges.fr). Vous pouvez également lire carnets rouges en version papier. Il est demandé une somme de 5€ par numéro pour couvrir les frais de tirage et d'expédition.

### Adresse de livraison

Nom et prénom : .....

Adresse postale : .....

CP :      Ville : .....

Adresse mail : ..... Téléphone :

### Offre(s) souhaitée(s)

**Souscription annuelle pour recevoir les trois prochains numéros.**

À partir du n°

Par défaut, indiquer le numéro du prochain numéro (21). Vous pouvez toutefois préférer faire commencer votre abonnement plus tard.

Nombre d'abonnements : ..... x 13 € = ..... €

**Souscription annuelle pour recevoir les trois prochains numéros.**

N°	Titre / Thématique	Coût unitaire	Nombre d'exemplaires	Coût
1	Quels programmes pour une culture partagée ? Septembre 2014.	5€ x	=	€
2	L'égalité, ça se construit. Janvier 2015	5€ x	=	€
3	L'émancipation au cœur de l'éducation. Mai 2015	5€ x	=	€
4	La laïcité est-elle encore révolutionnaire ? Septembre 2015	5€ x	=	€
5	Tous capables ! Mais de quoi ? Décembre 2015	5€ x	=	€
6	Continuer à penser. Mars 2016		Épuisé	
7	Enseigner : quel travail ? Juin 2016		Épuisé	
8	Chacun pour soi ou savoirs pour tous. Quelle école pour demain ? Octobre 2016	5€ x	=	€
9	Quel service public pour l'éducation ? Janvier 2017	5€ x	=	€
10	École et politique. Avril 2017	5€ x	=	€
11	Questions vives. Octobre 2011	5€ x	=	€
12	Des fondamentaux pour quelle école ? Janvier 2018		Épuisé	
13	Quelques idées communistes pour l'éducation. Mai 2018	5€ x	=	€
14	Sciences et éducation. Octobre 2018	5€ x	=	€
15	Corps, éducation et société. Janvier 2019.	5€ x	=	€
16	Quand le libéralisme se saisit de l'école. Mai 2019.	5€ x	=	€
17	Politique néolibérale et rhétorique de la réforme. Octobre 2019.	5€ x	=	€
18	Enjeux de l'école inclusive. Janvier 2020.	5€ x	=	€
19	Quelle éducation prioritaire ? Mai 2020	5€ x	=	€
Coût total =				€

**Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre du PCF à l'adresse suivante :**  
carnets rouges – Réseau école du PCF – 2, place du Colonel Fabien – 75019 Paris



**carnets**rouges<sup>20</sup>