

Libertés et responsabilités pour une école démocratique

Gérard Aschieri. Sylvie Bauer. Jacques Crinon. Laurence De Cock. Paul Devin. Nicolas Go. Pierre Kahn.
Adrien Martinez. Jean-Yves Mas. Christian Orange. Denis Paget. Christine Passerieux. Patrick Rayou.
Patrick Singéry. Jean-Pierre Véran.

5€

CARNETSRouGES.FR
contacts@carnetsrouges.fr

« Libertés et responsabilités pour une école démocratique » ...

Il s'agit par ce titre de sans cesse (re)donner vie à ces mots que le néolibéralisme instrumentalise, vitrifie, assèche en les privatisant pour en tirer un profit symbolique maximum. Mais force est aussi de constater que ces mots courent le risque d'être fétichisés par ceux-là mêmes qui affirment une réelle volonté de transformer « l'ordre » social et scolaire dominant.

Leur (re)donner vie, c'est alors se les réapproprier non pas un par un comme des marchandises susceptibles de changer de mains, mais pour saisir en quoi ils forment la trame d'un récit à poursuivre et ré-inventer, celui d'une école de l'égalité et de l'émancipation.

Tisser, donc. Dé-fétichiser « libertés », « responsabilités », « école démocratique », en les pensant dans la dynamique de leurs rapports. En les frottant à d'autres mots, « égalité », « émancipation(s) ».

Peut-on dès lors parler d'école démocratique sans questionner les conditions pratiques dans lesquelles s'y exercent et s'y partagent les pouvoirs d'agir et les savoirs des enseignants, des élèves, sans interroger les

conditions pratiques dans lesquelles s'y construisent des histoires individuelles et collectives ?

Quelles responsabilités pour des enseignants à la fois professionnels et citoyens. Peut-il s'agir de la simple exécution de consignes, ordres, injonctions à des « bonnes méthodes » émanant des services d'un ministre omniscient qui sort ainsi de ses prérogatives en confondant le choix d'objectifs politiques avec celui de la prescription d'actions professionnelles qui ne sont pas de sa « compétence » ? Ou bien s'agit-il, pour ces enseignants, en toute connaissance de cause (programmes, nature des savoirs, réalité du travail, gestes du métier...), et en toute conscience professionnelle, celle dont ils font preuve notamment dans la situation actuelle, d'opérer des choix didactiques, de concevoir des situations pédagogiques permettant à tous les élèves de produire des savoirs nécessaires à leur émancipation intellectuelle et sociale ?

Choix professionnel et donc politique, en ce que de lui dépend aussi l'émancipation possible des enseignants eux-mêmes, puisqu'il interroge les conditions dans lesquelles ils peuvent revendiquer une liberté pédagogique de plein droit et de plein exercice.

Liberté pédagogique, de même que la liberté d'expression, mise à mal à tous les niveaux d'enseignements de la maternelle à l'université, par les actuels ministres de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur dans une volonté de caporalisation et de prolétarianisation des enseignants et des chercheurs. Liberté pédagogique dont il faut rappeler - c'est l'objet d'une des contributions de ce numéro - qu'elle trouve sa garantie dans le Statut de la Fonction Publique. Ce statut qui a entre autres comme objectifs d'assurer un égal accès de tous à des services publics (dont l'éducation) de qualité. Et qui, pour ce faire permet aux fonctionnaires (dont les enseignants) de s'émanciper des intérêts privés et des instrumentalisation politiques.

On lira donc dans ce numéro des contributions qui, dans leur diversité, proposent des pistes de réflexions, des éléments d'analyses, d'histoire, sur les mises en tensions et les possibles contradictions que génèrent ces questions.

Liberté et responsabilité « pour » une école démocratique. Ce mot « pour » désigne ce qu'est l'école démocratique aujourd'hui en tant qu'institution inscrite dans l'histoire - non linéaire - des luttes pour l'émancipation et l'égalité sociales. Institution qu'il s'agit de défendre, tout en analysant les contradictions, face aux attaques qu'elle subit actuellement.

Il désigne aussi une dynamique possible et plus que jamais nécessaire : celle de la mise en œuvre, pensée collectivement, de pratiques sociales, politiques, pédagogiques, visant à une transformation radicale de cette même institution.

Être partie prenante de cette dynamique est la raison d'être, éthique et politique, de Carnets Rouges... et de ce numéro.

édito

Patrick Singéry

Sommaire

Libertés et responsabilités pour une école démocratique

carnets rouges n°22

- 2 Patrick Singéry
Édito
- 4 Gérard Aschieri
Enseignant, fonctionnaire et citoyen.
- 7 Jean-Pierre Véran
Selon Condorcet ou Robespierre, quelles libertés accorder à l'école et aux enseignants ?
- 10 Adrien Martinez
Le métier enseignant sous contraintes.
- 14 Nicolas Go
La souveraineté sur le travail.
- 17 Sylvie Bauer
Libertés académiques en danger.
- 20 Denis Paget
Le programme n'est pas l'alpha et l'oméga du métier d'enseignant.
- 24 Christine Passerieux
Les enjeux idéologiques des programmes de maternelle.
- 28 Paul Devin
Apprentissage de la lecture : les stratégies d'une reprise en main...
- 32 Christian Orange
Ouvrir l'enseignement des sciences aux pratiques de savoirs critiques ?
- 36 Jean-Yves Mas
Les SES et les valeurs républicaines.
- 40 Laurence De Cock
L'instrumentalisation politique du roman national.
- 43 Pierre Kahn
Petite histoire de l'enseignement des valeurs civiques et morales.
- 47 Patrick Rayou
Entre normes scolaires et normes sociales. Compenser ou étayer ?
- 50 Jacques Crinon
La liberté pédagogique, plus que jamais ?
- 53 Entretien avec
Éric Gutkowski
- 57 **Propositions de lecture**

Carnets Rouges :

Erwan Lehoux, Directeur de publication.
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 : yoann.boursau@fat4.fr

Publication trimestrielle éditée par l'association Carnets rouges
33, rue Édouard Pailleron- Appartement 3bis- 75019 PARIS

Imprimée par Public Imprim
20, rue Croix des Vignes- 92230 Gennevilliers

Abonnement annuel (France) : 20€
N° ISSN en cours
Dépôt légal à parution

Enseignant, fonctionnaire et citoyen

Gérard Aschieri

Face aux tentations managériales et autoritaires qui se développent pour encadrer et corseter le métier d'enseignant au service d'une politique néo libérale, le statut de fonctionnaire dont relèvent les enseignants est à la fois la garantie d'un exercice responsable et citoyen de leur métier et la réponse aux besoins d'un service public assurant à tous l'accès à une éducation de qualité

Dans son audition devant une commission du Sénat¹, l'Inspecteur Général honoraire Jean Pierre Obin défend à juste titre l'idée d'une formation des enseignants à la laïcité mais il préconise de la contrôler strictement et d'en bannir certains universitaires comme « Jean Baubérot ou sa disciple Mme Zuber qui diffusent dans les médias et à l'université des conceptions de la laïcité qui sont complètement en opposition avec celle du ministre ». Derrière cette préconisation, qui nie l'intérêt du débat scientifique et relève de la chasse aux sorcières, se dissimule une conception rétrograde du métier d'enseignant, conçu comme un métier d'exécution, au service d'un ministre et de sa pensée. Une conception que l'on retrouve depuis quelques années dans les tentatives incessantes de caporalisation des enseignants et d'encadrement tant de leur liberté pédagogique que de leur liberté d'expression. Tout le contraire de ce qu'implique le statut des fonctionnaires dont ceux-ci relèvent.

(1) Audition par la commission de la culture du Sénat 10 mars 2021.

La fonction publique : une construction moderne et démocratique.

De fait notre République a fait le choix de mettre en place une fonction publique reposant sur la loi

et non le contrat et celle-ci (à la différence d'autres pays) inclut les enseignants et autres personnels du service public d'éducation. Ce choix repose sur l'idée - toujours actuelle - que les fonctionnaires sont au service de l'intérêt général et que, pour cette raison, leur indépendance doit être assurée vis-à-vis des pressions politiques, religieuses ou économiques, voire de l'arbitraire administratif : pour la garantir il est nécessaire de recourir à la loi, expression de la volonté générale, plutôt qu'au contrat où c'est l'accord des deux parties qui fait la règle.

C'est cette orientation, qui a été confirmée et enrichie par la construction statutaire adoptée en 1983, consacrant la conception du fonctionnaire citoyen.

De fait les garanties assurées aux fonctionnaires sont autant de conditions pour garantir le bon exercice de leurs missions et le statut, loin d'être un carcan autoritaire, permet aux fonctionnaires d'être en même temps citoyens responsables de leur activité. A l'inverse d'une conception qui a existé jusqu'à la seconde guerre mondiale où le fonctionnaire était « sujet », dépourvu d'une bonne partie des droits reconnus aux autres salariés et soumis sans réserve à une hiérarchie rigide.

Fonctionnaire et citoyen

Le principe hiérarchique certes existe toujours : le fonctionnaire doit se conformer aux instructions que lui donne le pouvoir politique, soit directement, soit à travers ses supérieurs hiérarchiques. Seules deux exceptions à ce principe existent : d'une part, il peut refuser d'exécuter un ordre manifestement illégal et de nature à compromettre gravement un intérêt public, d'autre part, comme tout salarié, il peut exercer son droit de retrait si sa santé ou sa sécurité sont directement et immédiatement menacées.

Pour autant le fonctionnaire n'est pas au service de ses supérieurs ou des élus : le terme « obéir » ne figure pas dans le statut et le principe hiérarchique est contre balancé par d'autres principes.

Ainsi parce qu'il est d'abord au service de l'intérêt général le statut lui garantit son indépendance grâce notamment à la séparation du grade et de l'emploi : il a droit à une carrière quel que soit son emploi (et qui que soit son employeur) et s'il perd son emploi il conserve son grade qui lui permet d'obtenir un autre emploi correspondant à ce grade. C'est une garantie fondamentale aussi bien pour le fonctionnaire qui est ainsi protégé des pressions que pour l'usager, pour qui sont ainsi assurées les conditions d'une égalité de traitement. D'autre part parce qu'il doit rendre des comptes de l'exécution de ses missions, le statut en fait un agent responsable : un choix essentiel qui s'appuie sur sa conscience professionnelle, ses compétences et ses connaissances plutôt que sur sa simple soumission aux ordres reçus.

Dans cette perspective il jouit de la plénitude des droits du citoyen.

Les dispositions du préambule de la Constitution qui reconnaissent que « tout travailleur participe par l'intermédiaire de ses délégués à la détermination collective des conditions de travail ainsi qu'à la gestion des entreprises » s'appliquent donc à lui avec ce que cela signifie en termes de droit syndical et d'instances consultatives (CAP, CT...). Et il bénéficie du droit syndical et du droit de grève (sauf quelques exceptions limitées).

Mais au-delà des garanties collectives qui lui sont reconnues, le fonctionnaire a droit à s'exprimer librement : la seule réserve c'est que, le service public se devant d'être neutre pour assurer à tous l'égalité de traitement, il est tenu dans l'exercice de ses fonctions de ne pas manifester ses préférences ou ses croyances. En dehors de cela la Fonction

Publique n'a rien de la grande muette : ainsi la fameuse obligation de réserve parfois invoquée par certains supérieurs hiérarchiques n'existe pas dans le statut. C'est une construction jurisprudentielle qui n'a rien d'absolu : la justice administrative considère qu'un fonctionnaire ne peut pas prendre de position publique critique sur la politique qu'il est chargé de conduire dès lors qu'il occupe une fonction de responsabilité – et essentiellement dans ce cas – mais cette interdiction ne relève pas d'une règle générale, simplement d'une appréciation au cas par cas, sous le contrôle du juge.

Les cadres et les principes sont donc assez clairement fixés, dans une tension entre principe hiérarchique et citoyenneté qui semble avoir trouvé depuis longtemps son équilibre : un équilibre qu'il importe de rappeler et de préserver contre les tentatives managériales et autoritaires actuelles.

Qu'est-ce que cela signifie pour les enseignants ?

Rappelons d'abord que L'École publique est au service non pas des familles, même si leur place doit y être reconnue, et encore moins au service du ministre, mais bien au service de l'intérêt général : elle a pour mission d'assurer à tous l'effectivité du droit à l'éducation et l'égalité d'accès à ce droit. Et l'on n'y enseigne pas ce que les parents croient ou souhaitent mais les connaissances établies par la science, dans un cadre qui est celui des principes fondamentaux et lois de la République. Il ne s'agit pas d'inculquer aux élèves une morale ou un savoir officiel mais de leur permettre de se construire comme individus libres, citoyens responsables et travailleurs aux qualifications reconnues et maîtres de leur activité.

C'est la raison pour laquelle la Constitution de 1958 dans son préambule affirme que : « l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïc à tous les degrés est un devoir de l'État » et que « la nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à la formation professionnelle et à la culture. »

C'est bien là ce qui justifie que les enseignants relèvent du statut de la Fonction Publique : même si certaines dispositions les concernant dérogent aux règles générales (c'est le cas par exemple de l'évaluation), les principes fondamentaux du statut les concernent bien. Et cela entraîne plusieurs conséquences.

(2) Là-dessus voir le chapitre 5 de *La Fonction Publique du XXIème siècle*, Anicet Le Pors et Gérard Aschieri, Éditions de l'Atelier, nouvelle édition mars 2021.

La première concerne la continuité de l'action publique et l'égalité des usagers en matière d'accès effectif au droit à l'éducation et elle est la plus simple à comprendre. La séparation du grade et de l'emploi, évoquée ci-dessus, n'est pas seulement une garantie pour l'enseignant fonctionnaire assuré de ne pas être licencié en cas de suppression de son poste : la contrepartie en est pour l'utilisateur que l'enseignant fonctionnaire doit aller où on a besoin de lui, même lorsqu'il ne le souhaite pas de façon à assurer, partout et pour tous, le droit à l'éducation. Et grâce au statut, l'enseignant, même si son recrutement n'est pas national comme c'est le cas dans le premier degré, est indépendant des pouvoirs locaux : il n'est pas subordonné aux intérêts particuliers d'une collectivité, d'un groupe de pression de quelque nature que ce soit, d'un pouvoir économique ou politique local

Au-delà de l'appartenance à une fonction publique de carrière et non d'emploi place l'enseignant dans un cadre collectif, celui d'une « fonction »- et non d'un emploi individuel. Ce cadre implique et permet de participer à une action collective, de travailler avec les autres agents et de s'inscrire dans des projets sur la durée. Inversement si le développement de la précarité est inacceptable, ce n'est pas seulement parce qu'elle place les précaires dans une situation intolérable, y compris au plan de la rémunération (car la précarité de l'emploi s'accompagne en général de la précarité économique) c'est aussi qu'elle a des conséquences pour l'école et les élèves : comment assurer la continuité de l'action éducative avec des personnels qui n'ont aucune pérennité ? Comment leur demander de se projeter vers l'avenir quand ils sont considérés comme des salariés jetables sans garantie ? Comment assurer un travail en équipe de qualité ? Comment garantir l'égalité de traitement sur tout le territoire dans ces conditions ?

Un métier responsable et citoyen.

Mais surtout le statut est l'instrument d'un exercice responsable du métier.

Des penseurs progressistes de l'éducation, comme Condorcet ou Jaurès se sont interrogés sur ce qui peut apparaître comme une contradiction : comment l'État peut-il dans l'enseignement garantir aux élèves la construction de leur libre arbitre, assurer leur liberté de penser et ne pas imposer des savoirs figés et une morale officielle, contraires à cet objectif ? D'une certaine manière le statut de

fonctionnaire en articulant principe hiérarchique et responsabilité constitue une réponse : ce qui guide l'action de l'enseignant fonctionnaire, ce sont certes les instructions reçues, les textes réglementaires et les programmes mais aussi l'intérêt général dont il est responsable avec les autres fonctionnaires. La « liberté pédagogique » reconnue par la loi aux enseignants n'est pas la liberté pour chacun de faire comme bon lui semble mais d'exercer pleinement ses responsabilités dans ce cadre en s'appuyant sur sa professionnalité. Et la consultation des enseignants à travers leurs représentants pour l'élaboration des programmes et des instructions pédagogiques n'est pas seulement une dimension légitime du « dialogue social », elle est la conséquence et la condition d'un bon exercice de leur responsabilité professionnelle par les enseignants.

Aujourd'hui se développent des conceptions managériales qui prétendent faire des enseignants et plus généralement des fonctionnaires des exécutants dociles des consignes de leur hiérarchie : la loi dite de Transformation de la Fonction Publique votée en Août 2019 en est le symbole et le vecteur privilégié, qui à la fois amplifie le recours au contrat et démantèle les instances représentatives des personnels². Elles ne sont pas seulement anti-démocratiques ; elles vont à l'encontre des besoins de services publics modernes et efficaces répondant aux besoins des usagers dans leur diversité. A l'inverse le statut en articulant principe hiérarchique, responsabilité individuelle et responsabilité collective est parfaitement adapté au métier d'enseignant qui implique d'être ce que certains appellent un « praticien réflexif », ce qui se traduit par la nécessité et la capacité de prendre des décisions responsables, fondées sur des savoirs et des compétences issus tant de la recherche que de l'expérience professionnelle et enrichis par le débat et la concertation. Au-delà donc de la garantie pour les usagers de l'égalité de traitement et de la continuité du service public, il permet un travail efficace et une permanente adaptabilité aux besoins et aux finalités de l'action éducative. Il est plus que jamais d'actualité et les enseignants peuvent en être fiers.

Gérard Aschieri

Militant Syndical
Secrétaire général de la Fsu de 2001 à 2010,
Membre du Cese de 2010 à 2020
Co-auteur de *La Fonction publique au XXIème siècle* Éditions l'Atelier

Selon Condorcet ou Robespierre, quelles libertés accorder à l'école et aux enseignants ?

Jean-Pierre Véran

Même s'il est toujours réducteur de faire de deux grandes figures les représentants d'options politiques et éducatives antagoniques, l'étude des positions qu'elles ont effectivement défendues permet aussi de dissiper des représentations schématiques et d'éclairer des orientations qui structurent encore aujourd'hui le débat éducatif, comme par exemple la liberté pédagogique vs le contrôle des parents.

Désamorçons d'abord le caractère réducteur du titre. Tout ne commence pas avec Condorcet et Robespierre, on pourrait dire que tout commence à Sparte et Athènes, deux modèles politiques antagoniques dont les Lumières ont hérité. Sous la monarchie, la Constituante a astreint chaque enseignant à l'obligation d'un serment civique (22 mars 1791). En septembre de la même année, la Constitution de l'an 1 affirme qu'« il sera créé et organisé une Instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables à tous les hommes ». Et c'est le député Talleyrand qui donne le sens politique de cette instruction publique : « L'instruction publique est aussi une éducation politique », avec trois objectifs : connaître,

défendre, perfectionner la Constitution.

Ces quelques éléments de contexte permettent de mieux saisir ce qui se joue dans les propositions de Condorcet, de Rabaut Saint Etienne et de Le Peletier de Saint Fargeau, reprises par Robespierre après l'assassinat de Le Peletier.

Instruction publique libérale vs éducation nationale obligatoire

Condorcet, dans les Cinq Mémoires sur l'instruction publique (1791), établit une claire distinction entre instruction publique et éducation familiale :

(1) L'existence légale des amicales d'enseignants ne sera reconnue qu'en 1901, le droit syndical des enseignants n'étant officiellement accordé qu'à partir de 1924, il y a moins de cent ans.

« L'éducation... ne se borne pas seulement... à l'enseignement des vérités de fait et de calcul, mais elle embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses. (...) Il faut donc que la puissance publique se borne à régler l'instruction, en abandonnant aux familles le reste de l'éducation. »

« La puissance publique ne peut même, sur aucun objet, avoir le droit de faire enseigner des opinions comme des vérités, elle ne doit imposer aucune croyance (...) Son devoir est d'armer contre l'erreur, qui est toujours un mal public, toute la force de la vérité, mais elle n'a pas le droit de décider où réside la vérité, où se trouve l'erreur. » Pour Condorcet, l'écolier est considéré comme sujet rationnel et sujet de droit. « Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. » L'école forme des réformateurs de la République.

Condorcet, apôtre d'une école de la confiance par le dualisme scolaire ? La concurrence entre établissements publics et privés est souhaitable « non seulement parce qu'il est nécessaire de conserver aux parents une véritable liberté dans le choix de l'éducation qu'ils doivent à leurs enfants, mais aussi, comme je l'ai déjà observé, parce que l'influence exclusive de tout pouvoir public sur l'instruction est dangereuse pour la liberté et pour le progrès de l'ordre social. Il faut que la préférence donnée à l'instruction établie ne soit, autant qu'il est possible, que l'effet de la confiance ».

Face à ce projet, Rabaut Saint-Étienne défend un Projet d'éducation nationale (décembre 1792), et Le Peletier de Saint-Fargeau conçoit un Plan d'éducation publique et nationale, présenté par Robespierre à la Convention en 1793. Rabaut est fort clair sur la distinction entre instruction publique et éducation nationale : « L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit, l'éducation doit former le cœur ; la première doit donner les lumières, et la seconde les vertus ; la première fera le lustre de la société, la seconde en fera la consistance et la force. L'instruction publique demande des lycées, des collèges, des académies, des livres, des instruments, des calculs, des méthodes, elle s'enferme dans les murs ; l'éducation nationale demande des cirques, des gymnases, des armes, des jeux publics, des fêtes nationales ; le concours fraternel de tous les âges et de tous les sexes, et le spectacle imposant et doux de la société humaine rassemblée ; elle veut un grand espace, le spectacle des

champs et de la nature. » L'ambition curriculaire est donc très différente.

Le plan de Peletier de Saint Fargeau, que Robespierre défendra devant la Convention après l'assassinat de son collègue, est le plus radical. L'inspiration vient de Sparte plutôt que d'Athènes. Dès l'âge de 5 ans, les filles et les garçons sont retirés de leurs familles et élevés en commun par la République. A partir de cet âge, ils vivront en complète égalité d'alimentation, de vêtement, de soins et d'instruction. De cette « pépinière nationale » sortiront des jeunes gens et jeunes filles attachés à la mère-patrie. L'éducation publique et nationale, organisée dans les maisons d'éducation, est un monopole d'Etat : le dualisme prôné par Condorcet est exclu. Il n'est pas question, dans l'article 3 du projet de décret rédigé par Robespierre que les parents se soustraient à cette obligation scolaire : « L'éducation nationale étant la dette de la République envers tous, tous les enfants ont droit de la recevoir, & les parents ne pourront se soustraire à l'obligation de les faire jouir de ses avantages [...] ». Danton soutient cette approche dans son discours du 11 août 1793 : « mon fils ne m'appartient pas, il est à la République ; c'est à elle à lui dicter ses devoirs pour qu'il la serve bien ». On doit donc éviter une lecture simplificatrice rangeant les Jacobins du côté de l'éducation nationale et les Indulgents du côté de l'instruction publique.

Liberté pédagogique vs programmes prescriptifs

Pour Condorcet, les enseignants sont à la fois protégés et contrôlés. « Ils ne doivent pas former de corps », afin notamment « d'empêcher que l'instruction, qui est instituée pour les élèves, ne soit réglée d'après ce qui convient aux intérêts des maîtres »¹. Ils sont protégés par « une indépendance absolue de tout pouvoir social », « seul moyen de s'assurer que l'instruction se règlera sur le progrès successif des Lumières, et non sur l'intérêt des classes puissantes de la société ». Mais ils sont contrôlés, car il faut également protéger les enfants et l'école de mauvais maîtres.

Si Condorcet détaille les contenus d'enseignement de l'instruction commune (politique, morale, physique, scientifique et artistique) et les livres qui y pourvoient, le Peletier est l'« inventeur » des programmes, qui organisent aujourd'hui si fortement

encore les enseignements : « J'ai adopté un moyen que je crois très efficace, pour donner à nos établissements d'institution publique la perfection dont ils sont susceptibles. C'est de publier des programmes ». Leur application uniforme fera merveille : « Prescrivez, l'exécution est certaine ; imaginez une bonne méthode, à l'instant elle est suivie ; créez une conception utile, elle se pratique complètement, continûment, et sans efforts ». Condorcet, pour sa part, autonomise largement les professeurs de lycée : l'enseignement y est libre, « c'est au professeur de choisir ses méthodes ». On voit bien ici l'origine d'une culture du secondaire fondée sur la liberté pédagogique du professeur.

Le statut des enseignants chez Le Peletier et Robespierre est marqué par une caractéristique dont on peut trouver encore trace aujourd'hui dans l'exercice solitaire du métier : « Chaque maître (...) sera indépendant des autres maîtres, comme aussi son autorité se bornera aux enfants qui lui seront confiés ». Les pères de famille ne sont pas tenus à l'écart des maisons d'éducation : ils constituent un conseil des pères de famille – préfiguration des conseils de parents d'élèves- dont chaque membre « sera obligé de donner, dans tout le cours de l'année, sept jours de son temps, et chacun fera sa semaine de résidence dans la maison d'institution, pour suivre la conduite, et des enfants, et des maîtres ». Ce rappel peut être utile dans le débat actuel sur la coéducation.

Comme Catherine Kintzler², on a pu voir dans le plan défendu par Robespierre une tentative de contrôle totalitaire, on a pu y voir aussi la volonté d'offrir véritablement à tous les enfants, y compris les plus indigents, la même éducation commune qu'à tous les autres enfants et d'accorder un droit de regard aux parents sur la conduite des enfants et des maîtres à l'École. C'est à douze ans que les enfants, rendus à la société avec une stricte formation égale primaire, pourront gagner leur subsistance ou poursuivre leur formation dans d'autres degrés d'enseignement, les plus pauvres pouvant y être admis par concours et y bénéficier d'une prise en charge par la République.

Le débat sera rapidement tranché. Le décret du 19 décembre 1793 réaffirme que l'enseignement sera libre. Le père de famille enverra ses enfants

pendant 3 ans au moins à l'école de son choix. La République subventionnera les maîtres qui devront avoir un certificat de civisme. C'est donc un système scolaire libéral, décentralisé mais contrôlé par l'Etat qui est adopté, comme le souhaitait Condorcet.

Débats d'hier vs questions d'actualité

Dans les projets défendus par Condorcet et Robespierre, on notera des points communs (formation élémentaire pour tous, gratuité, méfiance à l'égard d'un corps enseignant, fixation par l'Etat des contenus d'enseignement) mais aussi des orientations différentes. L'instruction publique de Condorcet se veut libérale, émancipatrice (centrée sur les savoirs, cultivant l'esprit critique, préconisant le dualisme scolaire et le libre choix de ses méthodes pour le professeur de lycée), l'éducation nationale de Le Peletier et Robespierre est plus soucieuse d'égalité, voire d'égalitarisme, et d'inculcation de comportements sociaux et civiques (valeur travail, respect de la loi et de l'autorité, enseignement mutuel, programmes contraignants indiquant « la bonne méthode »).

Les confrontations et les choix des années 1791-93 sur l'enseignement public éclairent encore l'organisation de notre école du 21^e siècle et le débat sur son avenir : la culture des programmes, l'obligation scolaire, la reconnaissance de la place des parents viennent plutôt de Robespierre, le dualisme scolaire ou la liberté pédagogique de Condorcet. Ce sont là des réalités présentes héritées de la fin du XVIII^e siècle, comme les questions toujours actuelles de liberté du choix de l'école par les parents, de place des parents, de laïcité, de césure et de hiérarchie entre instruction et éducation. On retiendra toutefois l'importance du débat fondamental sur les finalités de l'École et du curriculum à la Révolution. Ne serait-il pas temps de le rouvrir deux cent quarante ans plus tard ?

Jean-Pierre Véran,

Co- auteur avec J-L Durpaire de *Le bonheur, une révolution pour l'École* (Berger-Levrault, 2021)
Laboratoire BONHEURS, CY Cergy Paris Université

(2) C. Kintzler, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Gallimard, 1987 ; *Qu'est-ce que la laïcité ?* Vrin, 2008 ; *Penser la laïcité*, Minerve, 2014.

Sources

Nicolas Condorcet, **Cinq mémoires sur l'instruction publique** (1791). Présentation, notes, bibliographie et chronologie par Charles Coutel et Catherine Kintzler. Paris : Garnier-Flammarion, 1994, Collection : Texte intégral.

Edition électronique par établie par l'UCAQ : <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.coj.cin>

Nicolas Condorcet, « **Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique** », *Enfance*, tome 42, n°4, 1989. pp. 7-32

<https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1898> https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1989_num_42_4_1898

Louis-Michel Le Peletier de Saint-Fargeau, **Plan d'éducation nationale**. Dans *Enfance*, tome 42, n°4, 1989. pp. 91-119.

<https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1902>

www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1989_num_42_4_1902

Le métier enseignant sous contraintes

Adrien Martinez

Le métier d'enseignant subit à la fois des mécanismes de contrôle relevant d'une prolétarianisation, et d'autres utilisant les techniques managériales les plus actuelles. Nous faisons face à une écologie complexe de la mise sous tutelle de l'agir enseignant, qu'il faut appréhender pour libérer le travail à l'école.

Bienveillance, talents, confiance, mais aussi GRH de proximité, développement personnel ou professionnel... Si ces termes, depuis l'arrivée de J-M Blanquer font partie du langage convenu du ministère pour masquer la violence des réformes que le ministre fait subir au service public d'Éducation, il n'en est pas le géniteur. On en trouve trace d'abord dans le discours managérial moderne¹. Leur emploi intensif dans la communication ministérielle, la présence d'invités au même curriculum (militaires, professionnels du rugby, économistes...) dans les rencontres RH et dans les initiatives du ministère tel le Grenelle de l'Éducation témoignent du niveau d'influence des techniques managériales les plus actuelles sur les hauts-cadres du ministère de l'Éducation Nationale.

L'autoritarisme de J.M. Blanquer, la multiplication du prescrit, la promotion des « bonnes pratiques » ne sont pas les seuls outils de la mise sous tutelle de l'agir enseignant en les dépossédant de la maîtrise de l'élaboration des situations d'apprentissages. Se dessine en fait une écologie complexe des mécanismes de contrôle des pratiques enseignantes, mêlant phénomène de prolétarianisation, assujettissement de la créativité enseignante aux critères

de « l'innovation », imposition de normes tant par la force que par l'intériorisation, déprofessionnalisation par la fragilisation ou la réassignation des différents espaces de formation, déplacements des niveaux hiérarchiques de façon formelle ou informelle...

Prolétaires de toutes les écoles ... Des mécanismes de contrôle de l'activité à priori

Il n'est pas usurpé de parler de prolétarianisation des métiers enseignants tant une partie des mécanismes de leur mise sous tutelle s'apparentent à ceux qu'ont connu les métiers dits manuels au tournant du 20^{ème} siècle, avec la mise en place de l'organisation scientifique du travail prôné par F. Taylor. C'est dans la captation de la part cognitive de l'activité que se situe le plus fondamental de l'entreprise de domination au travail. Ainsi Taylor pouvait affirmer que « les managers assument [...] le fardeau de collecter le savoir traditionnel accumulé tout au long du passé par les travailleurs et de classifier, tabuler ce savoir et de le réduire à des règles, des lois, des formules. »² Et d'ajouter que « Toute forme de travail cérébral devrait être éliminée de l'atelier et recentrée

(1) D. Linhart, *La comédie humaine du travail : de la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*, Ères, 2018.

(2) F. W. Taylor, *Principles of Scientific Management*, Harper & Brothers, 1911.

au sein du département conception et planification [...] »³. Dans un contexte marqué par les logiques positivistes, il fait de l'argument scientifique la justification de sa volonté de réorganiser le travail dans les lieux de production. Mais comme l'indique Harry Braveman « L'organisation scientifique du travail pénètre dans les lieux de travail non en représentant de la science, mais en représentant de la direction, affublée des oripeaux de la science. »⁴

De façon similaire, un certain nombre de métiers dits intellectuels subissent depuis 20 ans le même processus de prolétarianisation : routinisation, standardisation, expropriation de la part cognitive des tâches vers des groupes d'experts qui la recodifient en processus de travail, concentrant ainsi le véritable travail intellectuel, d'élaboration, entre quelques mains.⁵

J.M. Blanquer utilise la même promotion de processus de travail élaborés par des groupes d'experts, recourt à la même justification scientifique quand il dit qu'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 »⁶ (guides de l'apprentissage de la lecture en CP et CE1, « pilotage des classes dédoublées 100% réussite », directives sur les contenus des APC. Des groupes d'experts (conseil scientifique, DEGESCO...) élaborent ces « bonnes pratiques », faisant fi des débats scientifiques remettant en cause l'impartialité des partis-pris pédagogiques les sous-tendant. L'appareil hiérarchique du ministère est mis à contribution, les formateurs contraints à être les relais des préconisations du ministre. La procédure énoncée pour les évaluations nationales en CP et CE1 prévoit une passation standardisée d'exercices produits par ces experts, une correction automatisée dont l'enseignant est dépossédé, un bilan individuel produit par l'institution que l'enseignant est tenu de donner aux familles, et la proposition automatisée d'exercices de remédiation pour les élèves jugés faiblement performants.⁷ Un manuel d'apprentissage de la lecture à caractère officiel (Lego) est en cours d'expérimentation, tranchant de façon manifeste avec les consensus scientifiques sur la question.

Innovation, communautés d'apprentissage, autonomie ... Des mécanismes de contrôle de l'activité a posteriori

Les mécanismes à l'œuvre de prolétarianisation du métier ne racontent pas tout du métier. Même à la chaîne, il y a une différence entre le travail réel et le travail prescrit, où s'insinue la créativité au travail que cela soit sur un mode clandestin, à l'insu du regard de la hiérarchie, ou sur un mode assumé et revendiqué⁸.

Tenant compte de ce que L. Boltanski et E. Chiapello ont nommé la critique artiste⁹, le management moderne fait de l'assujettissement de cette créativité aux besoins de l'organisateur du travail un de ces objectifs, en faisant la part belle à l'obsession de la mesure, la mise en concurrence des agents ou des structures, et la constitution de nouvelles hiérarchies, de nouvelles normes et procédures entrant en concurrence avec les précédentes ou avec celles que les agents jugent légitimes¹⁰.

Ces mécanismes sont à l'œuvre dans l'Éducation Nationale. Ainsi Eduscol a développé un outil, « innovathèque », de recension des « dispositifs innovants », visant tant à leur promotion, qu'à celles des équipes « porteuses de projet ».¹¹ Dans le cadre du Grenelle, une place importante a été faite à la reconnaissance des « talents » des équipes de terrain ainsi qu'aux « communautés d'apprentissage », vocable utilisé par le management éducatif¹². Une expérimentation menée dans l'Aisne a été érigée en exemple : inspirée des « communautés d'apprentissage professionnel » (CAP) mises en œuvre au Canada, elle vise à la mise en œuvre d'un « pilotage pédagogique participatif » sous le « leadership » du directeur d'école. Si certains des traits de cette démarche peuvent être considérés positivement (démarche collaborative, empowerment des agents...), d'autres montrent une connivence importante avec les obsessions blanquériennes : structuration du dispositif par les évaluations, valorisation des « données probantes », intériorisation dans le groupe d'une forme hiérarchique... Ce qui reste dans l'ombre, ce sont les critères jugés pertinents par l'institution pour choisir parmi les dispositifs manifestant la créativité des agents au travail.

(3) F.W. Taylor, *Shop Management*, Harper & Brothers, 1911.

(4) H. Braveman, *Travail et capitalisme monopoliste : la dégradation du travail au XXème siècle*, Maspéro, 1976.

(5) M.B. Crawford, *Éloge du carburateur*, La Découverte, 2009.

(6) J.M. Blanquer, *L'école de demain*, Odile Jacob, 2016.

(7) www.eduscol.education.fr

(8) G. Amado, J.P. Bouilloud, D. Lhuillier, A.L. Ulmann (dir), *La créativité au travail*, Ères, 2015.

(9) L. Boltanski, E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999.

(10) D. Collard, *Le travail, au-delà de l'évaluation*, Ères, 2018.

(11) <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/>

(12) A.F. Gibert, « Le travail collectif enseignant, entre informel et institué », *Dossier de veille de l'IFÉ n°124*, avril 2018.

(13) Haut conseil à l'évaluation, remplaçant du CNESECO, qui avait lui en charge l'évaluation du système éducatif
(14) <https://www.education.gouv.fr/conseil-d-evaluation-de-l-ecole-305080>
(15) D. Collard, *op.cit.*
(16) J.M. Blanquer, *Construisons ensemble l'École de la Confiance*, Odile Jacob, 2018.
(17) <https://www.education.gouv.fr/grenelle-de-l-education-syntheses-des-ateliers-309067>
(18) D. Linhart, *op.cit.*
(19) Y. Clot, *Le travail à cœur, La Découverte*, 2010.

Le débat sur les critères validant le travail est aussi évacué dans la transformation de l'évaluation des agents et des établissements. Le HCE¹³ a produit des documents de cadrage de l'auto-évaluation et de l'évaluation des établissements scolaires¹⁴. Tranchant avec la vérification de la conformité des enseignements dispensés avec les programmes, ils prônent des indicateurs de performance des établissements distants voire en conflit avec des critères que l'on pourrait considérer comme intrinsèques au travail réel (investissement des élèves dans les apprentissages, compréhension des enjeux de la situation d'apprentissage), que les agents pourraient formuler.

Ainsi, à ne pas organiser, à l'instar d'autres professions¹⁵, la controverse sur la validité des critères de jugement du travail, l'institution organise une autre forme de dépossession professionnelle. Là où le process manifeste la captation de la dimension cognitive du travail, on assiste ici au vol de la définition des critères du travail bien fait. On peut en fait considérer que la reconnaissance de ces « communautés d'apprentissage » ou de ces dispositifs « innovants », comme les indicateurs imposés par le HCE, sont un moyen de contrôle à posteriori des pratiques enseignantes.

A la violence que constitue cette dépossession s'ajoutent les incidences sur la carrière des agents. J.M. Blanquer a affirmé sa volonté de développer « une GRH de proximité » permettant de distinguer « les professeurs les plus innovants et les plus dynamiques »¹⁶. Les débats du Grenelle évoquent l'idée de faire des formateurs de terrain les agents de cette GRH de proximité¹⁷, faisant par ailleurs de l'investissement dans des dispositifs formels ou informels de formation un nouvel outil de gestion individualisée des carrières enseignantes, et de la concurrence entre agents une nouvelle norme permise par la disparition des instances paritaires. Ce qui est ici en jeu n'est pas l'effectivité de la formation dans une augmentation de la capacité professionnelle, relever l'enjeu de la démocratisation de la réussite scolaire, mais bien une mesure de l'engagement, en tant que démonstration de la motivation de l'agent à s'impliquer dans les dispositifs promus par l'institution.

Instruire la rupture avec le métier ... Le présent permanent de la formation

La formation est un champ de bataille pour assurer le contrôle de l'institution sur l'activité enseignante. Formation initiale et continue ont subi depuis près de 20 ans un affaiblissement des moyens qui lui étaient alloués. À cela s'ajoute une politique de réforme permanente : en 10 ans trois réformes d'ampleur : modification de la place du concours et donc de l'intégralité de l'architecture de formation, transformation des structures, refonte des maquettes de formation, mise en adéquation des instances de direction et des partenariats avec les nouvelles directives, provoquent le déplacement de l'activité des formateurs vers le traitement des conséquences des réformes. Or, dans un présent permanent de la réforme, c'est à la construction d'une amnésie collective auquel on assiste. Ainsi D. Linhart rapporte les propos d'un cadre supérieur de France Télécom indiquant que « son rôle est de produire de l'amnésie : il faut que les agents oublient qui ils étaient auparavant, comment ils travaillaient, pourquoi ils travaillaient, car nous avons besoin de gens capables de comprendre que les temps changent, capables d'adopter des comportements professionnels différents, de raisonner différemment, d'établir d'autres relations entre eux, avec leur hiérarchie et leurs clients. »¹⁸

Le risque est grand que s'opère une rupture avec ce qu'Y. Clot nomme le genre professionnel¹⁹, l'ensemble des savoirs professionnels décantés, ce répertoire de gestes construits par des générations de praticiens, de chercheurs, d'acteurs des mouvements pédagogiques.

Mais le risque est grand aussi que se cache un nouveau moyen de délégitimer la profession enseignante pour mieux la contrôler. Si dire que les enseignants ne sont pas formés ou pas assez formés n'est pas faux, ces formulations, laissant dans l'ombre un certain nombre de questions essentielles (formés à quoi, formés pour quoi, mal formés par qui...), fabriquent l'impuissance des agents à formuler les critères d'une formation de qualité. Puisqu'ils ne sont pas formés, puisqu'ils ne savent pas, ils n'ont pas les ressources pour formuler leurs besoins. C'est un des ressorts utilisés par l'institution pour justifier le fait qu'elle soit sourde aux

revendications ou aux critiques des agents ou de leur représentation syndicale. Si les enseignants ne sont pas ou mal formés, ce n'est pas une donnée intrinsèque de leur personne. C'est à répondre au réel du travail, tel qu'ils l'expérimentent quotidiennement. Et ils sont à une place privilégiée pour en identifier les exigences. Et s'ils sont mal formés à la réponse au réel du travail, c'est le fait de choix politiques qui ont instruit une intensification du travail, une casse des collectifs informels de travail et donc une perte des réservoirs de savoirs professionnels qu'ils constituent, ainsi qu'un démantèlement des lieux de formation et de la rencontre entre professionnels de terrain et chercheurs et chercheuses, instruisant ainsi une rupture avec le travail de la recherche.

En guise de conclusion

Les mécanismes visant à l'assujettissement des pratiques enseignantes sont pluriels. Si ces différents processus peuvent parfois apparaître, agissant de façon contradictoire, leurs effets conjugués rendent indispensables de faire des collectifs de travail des lieux de résistance capables d'imposer les contours d'un métier faisant de son expertise sur le réel du travail l'élément de légitimation d'un corpus revendicatif ainsi que de pratiques et contenus d'enseignement nécessaires à la démocratisation de la réussite scolaire. Les mécanismes de prolétarianisation, l'effacement de la controverse sur la définition des critères du travail bien fait permis par un management moderne participatif, et les attaques sur la formation se conjuguent pour occulter le réel du travail. L'enjeu est, face à ces processus, d'élargir et légitimer la place du travail vivant.

Adrien Martinez,

Enseignant syndicaliste

La souveraineté sur le travail

Nicolas Go

La proposition d'une « école démocratique » ne peut pas être entendue comme allant de soi. Elle est précisément ce qui fait problème. Je propose ici une courte discussion en introduisant quelques concepts susceptibles de contribuer à clarifier la position du problème, et à dessiner des orientations pratiques et théoriques pour sortir de la forme scolaire. Je propose une nouvelle définition de la « pédagogie », alternative égalitaire à une « scolastique » millénaire, en introduisant dans le champ éducatif le concept politique de souveraineté des travailleurs sur le travail. La coopération, sous certaines conditions, en constitue l'organisation sociale adéquate.

La coopération, c'est le communisme des petits nombres. Telle est la formule incisive qui pourrait orienter une réflexion sur le problème d'une « école démocratique » faisant l'objet du présent numéro de la revue Carnets rouges.

École démocratique et société capitaliste

Ne tournons pas autour du pot, et considérons les propositions suivantes : dans l'hypothèse d'une société communiste réalisée, quelle en serait la forme scolaire la plus adéquate ? Et dans l'hypothèse d'une société communiste à venir, quelle est la forme scolaire la mieux susceptible de la préparer ?

Il convient en toute rigueur, avant d'examiner les questions, de préciser ce que l'on entend par société communiste, et par forme scolaire. D'autant que, techniquement, la notion de « forme scolaire », à en croire son principal promoteur Guy Vincent, disconvient absolument dans ce contexte : il lui oppose celle de « socialisation démocratique », appelée à « pénétrer dans nos institutions scolaires en les transformant, en faisant éclater la forme scolaire »¹. La distinction est d'autant plus légitime ici que, pour ce qui concerne la définition

du communisme, on retiendra la fameuse formulation de Marx et Engels : « le communisme n'est pour nous ni un état qui doit être créé, ni un idéal sur lequel la réalité devra se régler. Nous appelons communisme le mouvement réel qui abolit l'état actuel »².

Contre la tentation dogmatique de poser un modèle clos sur lui-même, ceci nous induit à réfléchir, a minima, en termes de processus de socialisation et de mouvement réel.

Ceci étant dit, on voit mal ce que pourrait être une école démocratique (entendons là l'école comme institution et son système scolaire) dans une société qui ne l'est pas. À moins de joindre notre voix au chant des sirènes, qui qualifie de « démocratique » ce qui ne l'est que de fort loin, voire pas du tout. Prenant au sérieux l'idée de souveraineté du peuple, force est de reconnaître que « l'état actuel » contrarie cette exigence, et qu'il convient en effet de l'abolir. C'est le problème des rapports sociaux à l'échelle de l'histoire. Pour parodier Spinoza, disons que l'école n'est pas un empire dans un empire, et qu'elle participe pleinement de l'ordre social. À cet égard, parler de « crise de l'école » comme on le fait communément depuis au moins Hannah Arendt, des décennies donc, est un autre abus de langage – en contradiction avec la définition même du mot crise. Il dissimule

(1) G. Vincent, « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », revue *Éducation et francophonie*, vol. XXXVI.2, automne 2008, p. 56. L'auteur réserve le terme de « forme scolaire » à cet agencement caractérisé par « le silence de l'écolier, l'apprendre par cœur, la soumission obtenue par contrainte et habitus à des règles impersonnelles », *ibid.* p.60.

(2) Marx-Engels, *L'idéologie allemande*, éditions sociales, 1977, pp.69-70.

grossièrement ce double fait de la cohérence de l'école avec l'ordre social inégalitaire, et de leur commune contradiction avec le principe égalitaire qui fonde l'idée démocratique. Pour conclure sur ce point, disons que l'idée d'une école démocratique dans une société capitaliste néolibérale est une billevesée.

Pédagogie ou scolastique : un problème de rapport social

En revanche, qu'il puisse exister une pratique démocratique au sein de la forme scolaire, comme « mouvement réel » chargé de l'abolir, cela ne fait aucun doute. C'est même déjà le cas, et depuis longtemps. Tentons d'en dire quelques mots. Il est d'usage en pareil cas, dans les études historiques, d'en appeler au courant de l'Éducation nouvelle, associé de manière plus actuelle aux dites pédagogies alternatives³. Nous n'en ferons rien. Car nombre de composantes de l'Éducation nouvelle étaient parfaitement compatibles avec le capitalisme (sinon avec le fascisme), et que de façon générale les « pédagogies alternatives » répondent rarement, ou confusément à la question : alternatives à quoi ?

Suivons notre hypothèse de départ, l'hypothèse communiste (mais d'autres pourront la qualifier autrement), et admettons cette proposition, faute de pouvoir la développer, qu'une société capitaliste ne peut pas d'elle-même produire une école démocratique. Ce que confirme la persistance, depuis quatre siècles, de la « forme scolaire ». Je propose de baptiser la pratique concrète d'apprentissage-enseignement propre à la forme scolaire du nom de « scolastique ». Et contradictoirement, celle que Guy Vincent nomme socialisation démocratique du nom de « pédagogie ». Disons ainsi que la pédagogie désigne le mouvement réel de sortie de la scolastique (ou d'abolition de la forme scolaire). La « pédagogie », comme pratique d'émancipation, est alors alternative à la forme scolaire, et par conséquent à la scolastique qui lui donne consistance.

Mais il faut aller plus loin que ces simples dénominations, encore insuffisantes, jusqu'à un niveau de généralité convenable. Ce niveau de généralité est celui des rapports sociaux. La forme scolaire se caractérise par un certain type de rapport social, celui de subordination. La forme scolaire, et donc la scolastique, se caractérisent par des rapports

sociaux de subordination, dont la figure la plus évidente est celle du rapport maître-élève. À plus haute échelle, il y a la structure hiérarchique du système scolaire lui-même, structure de mouvement descendant, depuis le ministre jusqu'aux enseignants, en passant par les différents niveaux administratifs. Division sociale et hiérarchie de pouvoirs. L'école démocratique, par définition, substitue aux rapports de subordination hiérarchique des rapports de souveraineté. On comprend que cela ne soit pas acceptable en régime capitaliste, qui ne tolère en matière de « démocratie » que ces misérables aménagements, pourtant arrachés de haute lutte, que sont en France les dispositifs formels d'éducation « à la citoyenneté » (élection des délégués, conseils de classe, etc.), dispositifs de participation, en réalité d'apprentissage du consentement, car sans aucun pouvoir de décider. Laissons ce point bien connu des études sociologiques, qui présente néanmoins l'intérêt de désigner la pierre d'angle du problème : la souveraineté, qui s'institue comme pouvoir collectif de décider, est précisément l'objet fondamental du déni scolastique. Au nom de « l'autorité » (au sens du rapport autorité-obéissance), la forme scolaire agence la scène des rapports sociaux de subordination.

La coopération : égalité et souveraineté sur le travail

L'école démocratique, insistons sur ce point, ne peut déployer qu'une œuvre de souveraineté. La souveraineté des travailleurs sur leur propre travail – admettons que les élèves travaillent, et qu'ils sont donc des travailleurs. Une souveraineté, à vrai dire, à trois composantes : ⁽¹⁾ sur le travail lui-même ; ⁽²⁾ sur sa propre vie, ce que par exemple Michel Foucault a nommé le gouvernement de soi ; ⁽³⁾ sur le collectif, ou collectif souverain. Ceci implique, au regard de la forme scolaire, une transformation majeure, la transformation des rapports de production des savoirs.

La forme sociale la plus adéquate pour cette œuvre, que l'histoire nous a léguée, c'est la coopération. C'est un legs équivoque, qui n'a cessé d'osciller depuis le XIXe siècle entre tradition réformiste et tradition révolutionnaire. Robert Owen, l'un des principaux initiateurs de l'idée coopérative, a d'emblée compris la corrélation entre les champs économique et éducatif. Il a, dès les années 1810, transformé le travail dans

(3) De manière plus actuelle, mais surtout très abusive, en enfermant sous la même catégorie vague des propositions incompatibles entre elles, niant notamment le caractère révolutionnaire de travaux comme ceux du Groupe Français de l'Éducation Nouvelle par exemple.

(4) Lénine a publié en 1923 un texte intéressant où il défend l'idée que, le pouvoir politique ayant été conquis par la classe ouvrière, la coopération, autrefois écartée du processus politique, coïncidait désormais entièrement avec le socialisme, et que le centre de gravité devait en outre se déplacer vers l'action éducative ; cf. Lénine, *Mieux vaut moins mais mieux*, Éditions de l'Éclat, 2014, pp.62-76.

(5) Cette formulation suggère que le savoir n'est pas, comme dans la tradition scolastique, une propriété privée (qui par exemple à l'université se compte en « crédits »), produite par les enseignants (seuls détenteurs de ce savoir), mais un bien commun, produit en commun ; c'est en ce sens qu'est requise une transformation des rapports de production des savoirs (et non seulement des rapports au savoir, comme on le dit souvent dans la perspective paradoxalement conservatrice de « l'innovation pédagogique » - en négligeant d'ailleurs, au nom de cette « innovation », le caractère émancipateur des savoirs).

(6) Entendons alors le mot méthode au sens que lui donne Edgar Morin, celle d'un apprentissage « dans l'erreur et l'incertitude humaines », et qui cite le poète Machado : « voyageur, il n'y a pas de chemins, le chemin naît de ta marche », dans Edgar Morin et al., *Éduquer pour l'ère planétaire*, Balland, 2003, p.22.

ses filatures écossaises de New Lanark, et envoyé les enfants d'ouvriers dans l'école qu'il a créée, inspirée notamment de la pédagogie moderne de Pestalozzi. Socialisme utopique, dira Marx, mais socialisme quand même. Réformisme, encore, car Owen et ses continuateurs ont pensé que la forme coopérative locale s'autoriserait d'elle-même, et proliférerait spontanément au détriment du mode de production capitaliste. En France, Charles Gide pour l'économie, puis Barthélémy Profit pour l'éducation, ont au tournant du siècle suivant pensé de même. Pour les révolutionnaires, Marx en tête, la coopération n'était qu'une composante de la lutte des classes⁴. Dans le champ éducatif, c'est Célestin Freinet et son mouvement pédagogique qui ont le plus significativement assumé le caractère révolutionnaire de la coopération.

Étymologiquement, coopérer, c'est faire œuvre commune. Faute de place, je me contenterai d'en proposer ici ma définition, sans la développer : la coopération, comme organisation du travail, institue un rapport social égalitaire et souverain par lequel ce qui est commun est produit en commun⁵, selon un mode de vie fraternel. C'est pourquoi je suggère aussi la notion de communisme des petits nombres, car le passage à l'échelle macro-sociale, celui de la lutte politique, appelle le phénomène anthropologique de la violence auquel on n'échappe pas. Et que, à l'échelle, disons de la nation, une réforme entière du système scolaire se trouve engagée, par laquelle une pratique généralisée de la coopération serait rendue possible.

La méthode de l'élève : tâtonnements, incertitude et affect commun

Mais la coopération ne suffit pas à la construction d'une « école démocratique ». Il lui faut aussi une transformation des pratiques d'apprentissage-enseignement, c'est-à-dire de ce que font concrètement les élèves lorsqu'ils apprennent, et où l'enseignement est second par rapport à l'apprentissage. Disons pour schématiser à l'excès que, là où la scolastique présuppose l'ignorance (le maître qui sait enseigne à l'élève qui ignore), la pédagogie affirme la capacité de n'importe qui (chacun sait toujours déjà quelque chose). La référence fondamentale n'est pas le programme, et avec lui la programmation par le professeur séquence par séquence, à laquelle les élèves sont soumis, la référence est ce que les élèves savent déjà, ce qu'ils peuvent en fonction de ce qu'ils savent, et à partir de quoi ils s'émancipent

collectivement eux-mêmes par le travail (accompagnés en cela par le professeur).

Du point de vue épistémologique, la clause principale est celle de l'incertitude : comment en effet concevoir autrement un processus qui s'invente, qui se crée en chemin ? Comment instituer la souveraineté des élèves sur leur propre travail, et dans le même temps leur dénier les tâtonnements et expérimentations nécessaires à la construction d'une telle souveraineté ? L'incertitude, qui est une propriété fondamentale de la complexité, ne conduit au chaos que sous certaines conditions négatives ; elle est bien mieux la condition générale des phénomènes d'émergence, qui désignent l'apparition de propriétés nouvelles. La scolastique introduit dans le milieu scolaire des choses qui le composent par avance. La pédagogie d'émancipation institue un milieu social capable de produire ses propres événements. Un milieu en ce sens souverain. Si l'organisation du travail est coopérative, l'agencement du milieu est en outre complexe, au sens épistémologique du mot. La pédagogie est en quelque sorte la méthode⁶ de la complexité.

D'un point de vue philosophique, c'est très largement une histoire d'affect, et d'affect commun. Non pas ces émotions désordonnées, disqualifiées sous le nom de passions, mais, suivant Spinoza, le travail des affects actifs, « sous la conduite de la raison », des affects de joie. En somme, l'affect commun coopératif. Il faudrait pouvoir entrer dans le détail de la pratique, qui est déjà, bien que de façon très minoritaire, très largement avancée en ce sens. Puisqu'il faut conclure néanmoins, je renvoie le lecteur de bonne volonté au nom propre de Freinet. « Nom propre » pour signifier à la manière d'Alain Badiou « un déplacement de la personne à la pensée », contre la pente de l'hagiographie ou du culte de la personnalité, pour désigner « l'unité possible des idées sous lesquelles peut se penser l'action en cours, laquelle est elle-même une création ».

Cette petite contribution opère, si l'on veut bien m'accorder cette facétie, une légère digression du thème de la revue, « libertés et responsabilités pour une école démocratique », vers la formulation suivante : « égalité et souveraineté pour une école démocratique ».

Nicolas Go

MCF sciences de l'éducation
CREAD EA3875
Université Rennes 2

Bibliographie

A. Badiou, *Petrograd, Shanghai. Les deux révolutions du XXe siècle*, La Fabrique, 2018.

Ch. Gide, *La coopération contre le capitalisme*. Alternatives économiques, 2013.

V. Lénine, *Mieux vaut moins mais mieux*. Éditions de l'Éclat, 2014.

Marx-Engels, *L'idéologie allemande*, Éditions sociales, 1977

G. Vincent, « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. XXXVI.2, pp.47-62, 2008

Libertés académiques en danger

Sylvie Bauer

Parmi les principes qui guident l'Université française depuis ses débuts, les libertés académiques forment un socle sur lequel repose l'indépendance de l'enseignement et de la recherche, seule à même de contribuer à l'émancipation de chacun.e. Entre projets de lois liberticides et polémiques violentes, ces libertés sont régulièrement attaquées, alors que les acteurs de l'Université ne cessent de les défendre.

De quoi parle-t-on ?

L'Article L952-2 du Code de l'Éducation stipule que « Les enseignants-chercheurs, les enseignants et les chercheurs jouissent d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et de leurs activités de recherche, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions du présent code, les principes de tolérance et d'objectivité. » Il s'agit d'un principe fondamental du métier d'enseignant.e-chercheur.e. sur lequel repose non seulement le dynamisme de la recherche mais aussi l'esprit critique et la distance nécessaires à une recherche au long cours et à un enseignement qui participe de l'émancipation de chacun.e.

En quoi consistent les libertés académiques ? Force est de constater que, comme toute expression consacrée, on finit par l'utiliser comme un sésame sans s'interroger sur ce qu'elle signifie et induit. Le site de l'UNESCO rappelle que la Recommandation de 1997 définit les libertés académiques comme « la liberté d'enseignement et de discussion en dehors de toute contrainte doctrinale, la liberté d'effectuer des recherches et d'en diffuser et publier les résultats, le droit d'exprimer librement leur opinion sur l'établissement ou le système au

sein duquel ils travaillent, le droit de ne pas être soumis à la censure institutionnelle et celui de participer librement aux activités d'organisations professionnelles ou d'organisations académiques représentatives. » Une telle définition et l'article du Code de l'Éducation délimitent un espace et consacrent l'Université comme étant l'un des lieux de la liberté de pensée, construite sur un travail de recherche et forcément liée à une subjectivité qui fait la richesse de toute pensée. Les limites de ces libertés académiques ne sont alors pas tant à entendre comme des restrictions mais plutôt comme l'état d'une parole et d'écrits fondés sur l'observation, l'analyse, la théorisation et la modélisation du monde afin d'en rendre compte dans sa diversité, afin peut-être aussi de l'agencer dans un récit (multiple, souvent contradictoire).

La responsabilité qui incombe aux acteurs de l'Université est alors immense, à la hauteur peut-être de l'humilité de leur tâche. Qu'il s'agisse d'isoler un génome pour comprendre et éradiquer une maladie, de préparer des expériences scientifiques sur Mars ou de proposer des analyses sociologiques, la recherche s'invite dans le débat démocratique et y joue un rôle politique, en introduisant le dissensus, que Jacques Rancière définit comme « la reconfiguration des rapports entre sens et sens, c'est-à-dire entre présence sensible et signification. [...]

En politique, ce mécompte prend la forme d'introduction de sujets qui n'étaient pas comptés et qui, en se donnant un nom, se font compter comme aptes à compter les choses et les êtres qui font partie de la communauté, à redécouper le donné des situations, à changer les noms qu'on peut leur donner. »¹ Il ne s'agit pas alors de faire assaut d'opinions qui ne seraient fondées que sur des places assignées ou des doctrines, mais bien au contraire de proposer des reconfigurations, une économie et un partage du sensible. La responsabilité est d'autant plus grande que les activités de l'enseignant.e-chercheur.e. ne sont jamais neutres ni détachées de la présence sensible du sujet dont la recherche s'articule certes sur des données précises mais aussi sur le lieu à partir duquel on traite ces données.

Chasse aux sorcières

La question, récurrente, des libertés académiques se pose depuis plusieurs mois avec une acuité renouvelée, d'une part avec une brutalité et une violence inouïe, d'autre part de manière plus insidieuse, à travers l'adoption de la LPR.

Dans son édition du 11 juin 2020, le journal Le Monde rapportait les propos d'Emmanuel Macron sur « le monde universitaire [qu'il jugeait] coupable [d'avoir] encouragé l'ethnisation de la question sociale en pensant que c'était un bon filon ». Ces mots montrent au mieux l'ignorance totale du chef de l'État de ce qu'est la recherche menée ici et ailleurs, au pire une volonté de la mettre au pas. Tout dans ces paroles exprime le mépris dans lequel le président de la République tient les chercheurs, qui exploiteraient des « filons », tels des orpailleurs à l'affût d'on ne sait quel effet de mode ou de gloire indue. S'arroger le droit de juger le monde universitaire coupable et l'accuser de « casser la République en deux » en dit bien plus long sur un pouvoir qui s'est d'emblée déclaré comme Jupitérien que sur les questions cruciales soulevées par les études intersectionnelles et par l'analyse des formes d'oppression sur lesquelles se sont fondées nombre de grandes puissances et dont les effets réels pèsent encore et toujours de tout leur poids sur nos sociétés contemporaines.

Ce n'était là que la première séquence d'une série d'attaques de plus en plus violentes sur les libertés académiques et qui visent particulièrement les SHS. En octobre 2020, le Ministre de l'Éducation Nationale revient à la charge, ciblant un prétendu

“islamo-gauchisme”, néologisme qui fleure bon l'extrême droite, qui, selon lui, fait « des ravages à l'Université ». Puis sont venus les débats parlementaires sur la Loi de Programmation de la Recherche et l'introduction de l'amendement n° 234 qui subordonnait les libertés académiques au respect des valeurs de la République, amendement finalement modifié pour réaffirmer « [le] principe à caractère constitutionnel d'indépendance des enseignants-chercheurs ». Si la manœuvre de la CMP a échoué, il n'en reste pas moins que ce principe d'indépendance se voit opposer depuis plusieurs semaines des accusations portant sur cet « islamo-gauchisme » qui, selon les dires de la Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation gangrènerait l'Université. Tout comme deux députés, Julien Aubert et Damien Abad, qui réclamaient dès le mois d'octobre une enquête parlementaire sur « ce qu'écrivent les universitaires », Frédérique Vidal a décrété vouloir commander une enquête au CNRS. Le résultat de ces agitations politiques est une mise en cause de la recherche en Sciences humaines et sociales, l'affichage de noms d'enseignant.e.s-chercheur.e.s désignés comme « complices de l'islam radical »(sic) sur des comptes Twitter et des sites web, une polémique sans fondement dénoncée par celles et ceux qui font l'Université et par leurs représentants (CPU, CP-CNU, CNRS). L'objectif de ces attaques est double : d'une part, on observe une manœuvre grossière pour chasser sur les terres de l'extrême droite à l'approche de l'élection présidentielle. D'autre part, il s'agit de parachever l'œuvre de destruction de l'Université publique en dénonçant les libertés académiques comme étant complices du terrorisme (J-M Blanquer).

Il ne s'agit pas pour le chef de l'État, ses ministres et une presse bien à droite de s'inspirer de travaux dont la rigueur et la richesse vont de pair avec un engagement intellectuel et social nécessaire au débat démocratique, mais bien de s'ériger en juges qui condamnent sans autre forme de procès. Au moins ces déclarations reconnaissent-elles implicitement la place essentielle de la recherche et du monde universitaire dans toute société démocratique. Contrairement à ce que les propos de M. Macron et consorts laissent entendre, les travaux en SHS ne provoquent pas les violences mais contribuent à les révéler, en décentrant le regard et en levant les fausses évidences.

On le sait, la censure ne s'attaque qu'à ce qui est susceptible de mettre en cause un ordre établi. La

recherche, toutes disciplines confondues, nourrit la pensée, s'inscrit dans le débat et dans le dissensus, prévenant ainsi tout risque d'une pensée unique, mortifère et néfaste à l'émancipation des peuples et des individus. Mettre tout un pan de la recherche au banc des accusés revient à nier toute réflexion construite et instruite sur des sujets qui, par définition, ne sont pas neutres. Les chercheur.e.s, loin d'être dans une tour d'ivoire où on a parfois trop tendance à vouloir les reléguer, participent pleinement par des travaux qui ont souvent eu l'heur de déplaire au pouvoir à la construction d'une société dont il est sain que les fonctionnements et les discours dominants soient déconstruits par leur recherche.

Projet idéologique

Les attaques dont font l'objet les chercheur.e.s dénotent une vision de l'Université à l'opposé des principes d'émancipation sur lesquels les universitaires fondent l'accomplissement de leurs deux missions que sont l'enseignement et la recherche. Elles sont en effet une remise en cause directe des libertés académiques et scientifiques car elles ne jettent pas seulement l'opprobre sur une démarche intellectuelle et empirique d'observation, d'analyse de réflexion mais aussi sur la légitimité d'objets d'étude susceptibles de faire apparaître des processus de domination dans la société française.

Ces attaques médiatiques s'articulent sans peine avec la LPR qui vise à « renforcer l'engagement des établissements dans les orientations et les politiques de l'ESRI ». Soumettre les financements de la recherche majoritairement à des appels à projets, à des orientations politiques, revient à dicter des objets de recherche dans des perspectives économiques et idéologiques. On aura souligné l'absurdité des appels à projets sur la COVID-19 en pleine crise sanitaire alors que Bruno Canard, chercheur au CNRS, a rappelé au mois de mars 2020, le désengagement des pouvoirs publics de la recherche sur les coronavirus dès 2006. Les avancées scientifiques ne peuvent pas fonctionner au coup par coup, dans une logique opportuniste, pour seulement se soumettre à un agenda politique ou économique. Elles doivent s'appuyer sur une recherche fondamentale qui a besoin de temps long, de financements pérennes et de personnels sur des postes de titulaires en nombre suffisant et qui relève de la liberté de ne pas s'inscrire

dans une vision de rentabilité à court terme. Dans cette perspective, le choix des objets de recherche doit essentiellement relever des compétences, aptitudes et subjectivité des chercheur.e.s qui doivent pouvoir sans restriction autre que la rigueur scientifique développer leur travail, quel qu'en soit le domaine. Liberté académique signifie alors aussi non seulement la possibilité de rendre publics les états de l'art et les résultats de cette recherche mais également de la partager avec les étudiants.e.s. Les questionnements menés par les chercheur.e.s dans toutes les disciplines ont en effet pour vocation à porter un regard sur le monde et à en façonner les contours, que ce soit en interrogeant les structures politiques, sociales, culturelles, historiques du monde que nous avons en partage ou en inventant les outils susceptibles de le rendre plus juste et plus sûr (les vaccins en sont un exemple parmi bien d'autres).

La question des libertés académiques est revenue sous le feu des projecteurs, par le biais d'amalgames nauséabonds, lorsqu'elles sont décrétées complices du terrorisme ou lorsque les réunions non mixtes au sein des universités sont assimilées à du séparatisme. Qu'elles soient interrogées n'est pas en soi un problème : il est toujours utile de rappeler que l'indépendance des chercheur.e.s fonde la curiosité qui a toujours abouti à la découverte et à un travail collaboratif. Il est aussi toujours nécessaire de montrer que ces libertés, comme toutes les autres, ne sont pas gravées dans le marbre. En revanche, que les attaques politiques se fondent sur un mot (l'"islamo-gauchisme") qui, comme le rappelle le CNRS, n'est pas une réalité scientifique² et qu'elles émanent directement de la Ministre en charge de l'Enseignement supérieur et de la recherche est de bien mauvais augure. La chasse aux sorcières a déjà commencé sur les réseaux sociaux. On se rappellera que les criminels n'ont jamais été les sorcières, mais bien ceux qui les ont menées au bûcher, en toute impunité.

(2) Communiqué de presse du CNRS du 17 février 2021

Sylvie Bauer,

Professeure de littérature américaine (Etats-Unis) à l'Université
Rennes 2
Présidente de la CP-CNU

Le programme n'est pas l'alpha et l'oméga du métier d'enseignant

Denis Paget

La notion de « programmes » d'enseignement est une notion trop étroite pour définir ce que doit être une éducation partagée par tous les enfants de notre pays. Ils ne s'incarnent que dans la seule juxtaposition de savoirs disciplinaires, ils ne font sens qu'auprès de ceux qui en connaissent très tôt les codes et les implicites et qui sont capables d'établir des liens que les concepteurs eux-mêmes n'ont pas vraiment réfléchis. Les enseignants sont pris en tenaille entre ces prescriptions rarement justifiées et la réalité quotidienne des élèves : ils aspirent contradictoirement à une « liberté pédagogique » et à des « programmes nationaux » fixant plus ou moins étroitement les consignes de leur métier. Ne faudrait-il pas sortir de cette tenaille (programmes / liberté pédagogique) qui empêche de penser à la fois le sens de ce que l'on enseigne et les ressources collectives pour y parvenir ?

Comme dans tous les métiers à fort investissement cognitif et relationnel, le métier d'enseignant a besoin d'un fort potentiel culturel régulièrement mis à jour et d'une grande autonomie intellectuelle. Ce que l'enseignant construit jour après jour avec ses élèves ressemble au travail d'un lissier tissant une tapisserie de basse lisse : suivre scrupuleusement le « carton » de tapisserie dessiné par un artiste et qui apparaît sous les fils de chaîne, qui servira de guide mais qu'il faut transformer en oeuvre textile unique ; choisir les laines ou les soies, harmoniser les couleurs, jouer des pédales du métier, écarter les fils de chaîne pour passer la flute, régler le serrage avec un peigne, anticiper les effets de son action en passant de temps en temps un miroir pour voir, sur un petit fragment ce que donnera l'oeuvre une fois terminée etc. Travail long

et coûteux inséré dans un collectif comprenant l'artiste, le cartonnier, le teinturier, le ou les lissiers pour une tapisserie de grand format et exigeant un dialogue permanent entre toutes ces personnes. Le lissier n'effectue jamais une transposition mécanique ; il interprète l'oeuvre comme un musicien interprète une sonate.

Un professeur, quel que soit le niveau où il enseigne, est contraint par un programme qu'il a l'obligation de respecter dans ses grandes lignes mais il en fait lui aussi une interprétation qui tient compte d'une multitude de déterminations. D'abord la réalité des élèves selon l'établissement, le type de recrutement, la variabilité des groupes constituant les classes, les niveaux, les options ou les spécialités... ; les élèves ne sont pas une page

blanche sur laquelle on imprime le programme, ils sont matière vivante et active, participative ou rétive, chargée de représentations ou de préjugés avec lesquels il faut composer ou qu'il faut contrarier. Ensuite la nature des savoirs à enseigner : des notions plus ou moins difficiles, des parties de programme que l'enseignant lui-même maîtrise plus ou moins bien, des doutes et des certitudes sur l'intérêt d'enseigner telle ou telle notion, tel ou tel langage, des questions qui surgissent sans cesse sur le séquençage de tout cela dans le temps contraint imparti. Et puis le rapport personnel que l'enseignant a construit avec un ou des champs du savoir ; puissant moteur pour garder vivante la passion mais aussi obstacle dont il faut se méfier tant les savoirs les plus fondateurs paraissent simples à celui qui les maîtrise, alors qu'ils sont si compliqués pour celui qui les découvre.

On croit parfois que le professeur est seul maître à bord mais on se trompe. Quand il entre dans sa classe d'autres, invisibles, y entrent aussi. Il n'en a pas toujours conscience, mais ses collègues sont présents : ceux qui ont eu les mêmes élèves l'année précédente, ceux qui les auront l'année suivante, qui partagent les mêmes pratiques professionnelles ou, au contraire, qui se font du métier une idée très différente et qui vont soit tisser la même tapisserie, soit en changer radicalement l'orientation. Entrent aussi, de plus en plus souvent, les parents qui n'hésitent pas à contester les méthodes ou les évaluations, avec lesquels il faut discuter et échanger ou qu'il faut remettre à leur place.

D'autres enfin occupent déjà l'espace comme un surmoi plus souvent menaçant que protecteur : l'institution et ses représentants, inspecteurs, chefs d'établissement, tuteurs ou formateurs labellisés, référentiels de métier, rendez-vous de carrière qui peuvent détruire au détour d'un jugement des années d'équilibre professionnel, entraîner une déprise du métier et parfois des crises dont on ne se remet pas. L'institution s'incarne au quotidien dans le programme et les instructions, que l'enseignant lit de moins en moins comme la référence majeure de son métier, tant le rythme de leur renouvellement s'est accéléré à chaque changement de ministre, avec des virages à 180°. Le grand cartonier, pour reprendre ma comparaison initiale, n'en a cure. Le même inspecteur étant chargé de dire parfois le contraire de ce qu'il avait affirmé quelques années auparavant, le professeur est maintenant passé maître dans l'art de louvoyer,

au risque d'un brouillage dont les élèves font régulièrement les frais.

Il y a enfin des réseaux professionnels en qui l'on a davantage confiance, sites de partage ou experts plus lointains auprès de qui l'on puise ses choix pédagogico-didactiques, son dynamisme, ses convictions et son énergie.

Dans ce filet qui m'enserme où est ma liberté ?

Elle ne se trouve que dans le collectif de travail dont nous venons de voir que, s'il peut apparaître parfois comme relevant du virtuel, il n'en est pas moins construit sur des êtres réels avec lesquels, moi professeur, j'entre continuellement en dialogue pour fixer, même provisoirement, la composante interprétative de mon métier. Mais le plus souvent la composante relationnelle, qu'elle revête une apparence institutionnelle lors des réunions statutaires, ou plus souvent informelle, me permet de structurer mes convictions éducatives, mes modalités d'action et d'enrichir plus ou moins mes ressources personnelles pour que mon métier ait un sens assez fort pour trouver l'équilibre qui me permette de l'assumer.

S'institue alors une composante à valeur paradigmatique où le registre de la croyance et de la révérence envers le programme s'effrite vite, remplacé par une boîte à outil collective, plus ou moins solide selon les lieux et les missions, qui rassemble des savoir-faire largement partagés, architecturés sur des convictions et des repères symboliques consensuels que les programmes venus d'en haut ne peuvent guère infléchir que dans les apparences, ce que Yves Clot et Jean-Luc Roger appellent le « genre professionnel ». L'expérience présente montre que ce « genre professionnel » est fragile, que les consensus sur les manières de faire se fissurent. La notion même de « liberté pédagogique » devient un obstacle pour penser des reconstructions du métier et de la formation des enseignants.

Un équilibre fragilisé par la prescription

Formuler des avalanches de prescriptions de plus en plus autoritaires et tatillonnes qui ne tiennent

pas compte des pratiques du métier et des manières de faire capitalisées me semble totalement contre-productif, même si c'est un conseil scientifique (où ne siège aucun professionnel de l'enseignement) qui les formule. Et surtout si cela ne s'accompagne d'aucun progrès de la formation initiale et continue théorique et pratique des personnels. Aucun programme n'apportera du progrès tant que l'on pensera les enseignants comme de simples exécutants des ordres venus d'en haut sans souci d'un enrichissement continu de la palette des ressources pédagogiques dont ils pourraient bénéficier.

Pire encore, le brouillage des idéaux de la démocratisation scolaire et des finalités d'une éducation nationale qui croit en ses missions, l'introduction de logiques de management à grand coup d'opérations d'évaluation et de diffusion d'indicateurs culpabilisants, ne laissent plus aucune place à la réflexion collective au niveau d'une école ou d'un établissement. Le risque est grand alors d'un délitement du genre professionnel. Pas plus de chance au niveau global de retrouver un sens mobilisateur du métier tant on a laissé de côté une réflexion sur les finalités entre démocratisation et sélection, entre mode de mobilisation des élèves et renforcement de formes coercitives de l'autorité, et surtout abandon de toute recherche d'une culture scolaire accessible à tous les élèves et utile aux progrès de tous. Le récent rapport du CSP sur les écoles maternelles est typique d'une démarche prescriptive autoritaire qui vient bouleverser un consensus en revenant à une grande section propédeutique du CP. Une telle démarche ruine les acquis professionnels, sème le trouble et disqualifie la prescription elle-même. Bon courage aux IEN qui vont aller porter cette bonne parole.

Programmes et curriculum

Mais le problème est plus vaste encore. Le système éducatif français vit sur ses heures de gloire passée (mais la glorification a bien souvent été construite à des fins politiques moins glorieuses). Il a sacralisé les « programmes » comme représentant l'essence même des finalités de l'éducation ; mais d'éducation il n'est nulle part question. Les programmes sont censés constituer le balisage des apprentissages sur toute la scolarité, garantie d'une égalité de traitement de tous les élèves quelle que soit leur localisation ou leur origine pour en faire des

citoyens français ; mais la société française est multiculturelle ; mais les élèves à tous les niveaux sont divers ; mais le monde est maintenant connecté à l'école ; mais la société s'ouvre à de nouveaux savoirs plus ou moins ignorés des disciplines scolaires ; mais le rapport à la vérité est devenu une grande question à dimensions multiples, scientifiques, politiques, morales etc. ; jamais l'anthropologie n'a été aussi nécessaire pour penser l'avenir des sociétés humaines dans un environnement naturel bien malmené. Les programmes scolaires ne sont plus la Bible laïque qu'ils ont voulu être. Mais qui s'en soucie ?

C'est bien l'ensemble de ce que l'on appelle le curriculum des élèves qui doit être repensé à l'aune de grands objectifs, ceux de notre devise nationale si contredite par la réalité mais aussi à l'aune de toutes les difficultés vécues par toutes les minorités plus ou moins opprimées de notre pays. Tant de questions restées en suspens : mobiliser tous les élèves ? leur donner des responsabilités ? leur faire réaliser concrètement des projets ? établir des liens entre les disciplines ? pousser au travail en équipe des élèves et des professeurs ? sortir de la passivité ? accroître l'autonomie des élèves le plus tôt possible ? travailler sur des thématiques, sur des langages, sur des notions, sur des attitudes, des comportements sans oublier la dimension affective et émotionnelle et en déduire des formes différenciées de pédagogie ? introduire de nouvelles ouvertures moins ethno-centrées ? effacer la hiérarchie des savoirs ? trouver de nouvelles formes d'évaluation des élèves qui rendent réellement compte de ce qu'ils savent et de ce qu'ils sont ? tant de questions à reprendre avant même de rédiger des programmes ...

Arrêter l'inflation des prescriptions

Il est temps, comme souhaite le faire le CUIP en novembre prochain de reprendre toutes ces questions et bien d'autres à nouveaux frais. Mais il est temps aussi que le cadre national revienne à la raison en s'inscrivant dans une temporalité qui ne peut être celle du ministre de l'éducation nationale et du gouvernement auquel il appartient mais celle d'une scolarité complète de la maternelle à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Il est temps aussi que ce cadre national soit la vraie traduction d'un débat ouvert à partir de l'expérience enseignante, des acquis de la recherche en éducation au sens

large, d'une analyse précise de l'état des savoirs et des besoins de l'humanité avec tous ceux qui se soucient d'éducation.

Autre temporalité mais aussi renouveau de la notion même de « programmes » : un cadre général et non pas un outil de coercition dictant aux enseignants ce qu'ils doivent faire jusqu'au choix des manuels.

Rêvons de programmes qui autorisent et permettent et non pas qui contraignent et interdisent de telle sorte que l'on réactive la créativité professorale. Laissons aux professionnels la liberté d'interpréter, de coller au réel, de ne pas courir derrière le programme mais de se soucier de ce qui est vraiment appris par les élèves.

Rêvons d'une cohérence d'ensemble qui fasse communiquer les disciplines dans ce qu'elles ont de complémentaire et d'utile à la compréhension des langages et des concepts.

Rêvons aussi d'une division par 3 ou 4 du volume des textes, en excluant tout ce qui relève de la gestion de la classe et qui appartient aux professionnels de l'enseignement.

Rêvons d'un continuum éducatif entre la classe, le hors classe, le quartier et la famille.

Et donc rêvons d'une formation approfondie des enseignants et de tous les personnels d'éducation qui articule une large culture théorique et historique en matière d'éducation à une connaissance approfondie des enfants et des adolescents en situation d'apprentissage.

Denis Paget,

Enseignant expert auprès de France Éducation international
– CIEP.

Bibliographie

J.L. Roger, **Refaire son métier**, ERES, 2007

C. Fleury, **Ci-Gît l'Amer**, nrf Gallimard, 2020

CUIP, Comité Universitaire d'Information Pédagogique, « **Désordre dans les savoirs scolaires** » Hypothèse.org

Les enjeux idéologiques des programmes de maternelle

Christine Passerieux

Quelles missions sont assignées à l'école maternelle au-delà des grandes déclarations de principe ? Pourquoi remettre en cause les programmes de 2015, dans une accumulation depuis 2017 de textes, de décrets, de prescriptions dont les orientations idéologiques promettent l'aggravation du creusement des inégalités ?

Petite étude comparée

2015 : refondation

La rédaction du projet de programmes pour l'école maternelle a été confiée en 2013 à un collectif réunissant des universitaires, des enseignants, des formateurs, des membres d'associations pédagogiques (GFEN, AGEEM), qui s'est réuni et a travaillé plusieurs mois durant. Il s'agissait, dès le lancement du projet, de réunir des personnalités compétentes en la matière, indépendantes du pouvoir politique mais toutes porteuses d'une réflexion pédagogique et didactique sur les enjeux de l'école maternelle. Le texte des programmes avant d'être finalisé par le CSP, a été proposé à la consultation des organisations syndicales, puis des enseignants qui les ont très favorablement accueillis. Ils ont fait l'objet d'un vote unanime au Conseil Supérieur de l'Éducation en 2015. Ces programmes, malgré certaines ambiguïtés, des points à retravailler, s'inscrivent dans une volonté de redonner à l'école maternelle sa mission : permettre à tous les enfants de s'approprier les modes de dire et de faire spécifiques aux apprentissages scolaires, dans une perspective d'ouverture culturelle adaptée à leur âge. Les modalités d'apprentissage visent à

prendre en compte tous les enfants dans leurs différences, quel que soit leur milieu d'origine. Le seul objectif est que tous apprennent à devenir élève, ce qui n'est en rien naturel.

2017 : changement d'orientation

Dès sa nomination, le ministre de l'Éducation a affirmé haut et fort qu'il ne serait pas le ministre de nouveaux programmes. En effet les programmes de 2015 sont toujours en vigueur mais les promesses ici comme ailleurs sont vite oubliées, et l'on assiste à un détricotage méthodique à coups de prescriptions multiples, voire contradictoires qui, programment des orientations en rupture avec le texte de 2015. Déterminer ce qui devrait relever des spécialistes et des professionnels de l'école maternelle est désormais le fait du prince et de ceux qui en sont les courroies de transmission.

En 2018, puis en 2019, les textes ministériels préfigurent la note du CSP sollicitée par le ministre et parue en 2021. Cette note, dite d'analyse des programmes de 2015 est conçue par des non spécialistes dans un bricolage de copiés-collés, sans consultation aucune des professionnels. Le

pilotage de l'enseignement par l'évaluation, dès 3 ans, tourne résolument le dos aux missions spécifiques de l'école maternelle et fait peser de lourdes menaces sur la démocratisation de l'accès aux apprentissages scolaires.

Quels objectifs pour l'école maternelle ? La maternelle une école... ou pas ?

L'histoire de l'école maternelle a longtemps été marquée par des conceptions apparemment antinomiques qui, soit privilégient l'épanouissement dans une vision naturalisante du développement, soit impliquent une primarisation, dans une adaptation étroite à l'élémentaire. Ce sont les deux faces d'une même médaille qui produisent les mêmes effets sélectifs avec l'abandon de ce qui relève spécifiquement de l'école maternelle et sur lequel nous reviendrons dans cet article.

On se souvient de la déclaration de Xavier Darcos au Sénat : « Est-ce qu'il est vraiment logique, alors que nous sommes si soucieux de la bonne utilisation des crédits de l'État, que nous fassions passer des concours à bac+5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants ou de leur changer les couches ? Je me pose la question, ces personnes ayant la même compétence que si elles étaient par exemple institutrices en CM2 ». Il n'y aurait donc pas de formation nécessaire pour la maternelle. Sans doute est-ce pour cela que la formation continue des enseignants de maternelle est quasi inexistante !

En 2018, Boris Cyrulnik en a bien retenu la leçon. Non spécialiste de l'éducation, il devient pourtant le grand organisateur des assises pour l'école maternelle et déclare lors d'une interview : « L'expérience montre que les enfants ne s'attachent pas forcément à celui qui a le plus de diplômes, mais à celui qui établit les meilleures interactions avec lui ». Et aussi : « quand les enseignants maîtrisent bien la relation, la transmission du savoir se fait très facilement ». Ou comment la « bienveillance » et l'attachement résolvent tous les problèmes d'inégalité face aux apprentissages scolaires ! En même temps, l'école maternelle est déclarée obligatoire dès 3 ans. Mesure qui ne change rien à l'existant puisque la quasi-totalité des enfants sont déjà

scolarisés en maternelle sauf à Mayotte et en Guyane, privés des structures nécessaires pour les accueillir. L'obligation scolaire à 3 ans est l'occasion de donner plus de moyens à l'école privée qui devra être financée à hauteur du service public par les municipalités avec pour premier effet de renforcer les inégalités territoriales. Mais n'aurait-elle pas aussi pour fonction d'imposer des « programmes », qui ne peuvent qu'achever l'institutionnalisation d'une école à deux vitesses ?

Tous capables vs tous talentueux ou méritants

Le projet ministériel de mener « chacun au plus haut de son talent et de son mérite »¹ est le retour aux dons dénoncé avec force par Lucien Sève dans le texte de 1964 : « Les dons n'existent pas »². L'école maternelle serait l'école de l'épanouissement, c'est-à-dire de l'éclosion d'un déjà là, comme les goûts, les intérêts... Il s'agit bien de faire accepter les logiques de domination à l'œuvre en faisant admettre par tous que chacun est responsable de ses échecs ou réussites puisque porteur ou non de capacité à s'épanouir. Un peu de bienveillance et chacun aura ce qu'il mérite en fonction de ses origines. La démocratie est bafouée, quand le système scolaire ne s'adresse pas à tous.

Or les travaux de la recherche en sciences de l'éducation attestent unanimement les effets d'une école maternelle qui produit de l'échec en ne prenant pas en compte la nature des différences, qui non seulement ne sont pas fatales mais peuvent être considérablement réduites si les conditions en sont créées. Ces travaux de plusieurs années, confirment nombre de pratiques professionnelles pour montrer que la logique du manque constitutif (de vocabulaire, de syntaxe, de curiosité, d'intérêt ...) ne rend pas compte de la réalité observée et analysée dans les classes.

C'est dans la conviction intime de la capacité de tous à entrer dans les apprentissages scolaires, dans les pratiques qui s'appuient sur cette conviction en donnant à tous les outils requis pour apprendre, que se construit pour tous les enfants le sens des apprentissages autant que leur plaisir à apprendre.

(1) J.M. Blanquer, rentrée 2018
(2) L. Sève, *Les dons n'existent pas*,
texte republié dans *Carnets Rouges*,
n°21, mai 2021

Apprentissages fondateurs ou « fondamentaux » ?

Avec la meilleure volonté du monde, il est difficile d'identifier ce qui serait fondamental dans les « fondamentaux » du ministre, sauf à penser qu'une culture commune dès la maternelle n'est pas à l'ordre du jour. Les réduire à deux disciplines, mathématiques et français, c'est évacuer d'un revers de main tout ce qui, dès la petite enfance, concourt au développement des enfants et à l'émancipation. Les réduire à une préparation étroite aux évaluations en CP, c'est transformer radicalement l'école maternelle et en particulier sa fonction d'acculturation à un nouveau milieu. Enfin en matière de pédagogie, les contenus proposés pour ces deux domaines sont à la fois indigents et ineptes. La question du langage en maternelle en est un parfait exemple. La confusion entre langue et langage fait empêchement à un enseignement instruit de pratiques langagières, telles que requises par l'école, c'est-à-dire le passage d'un langage du quotidien à un langage du questionnement, de la réflexion, de la formalisation. C'est un changement de posture qui est attendu et procède d'un changement de rapport à soi, aux autres, et au savoir. Là est la fonction de l'école maternelle, afin de réduire les inégalités.

C'est pourquoi il ne s'agit pas de « donner plus à ceux qui ont moins » mais de pratiquer autrement afin de mettre en œuvre des réponses pédagogiques connues pour enfin se préoccuper des difficultés que rencontrent les enfants des classes populaires dès leur première scolarisation. Mais il ne s'agit pas non plus de les leurrer avec des apprentissages qui resteront ponctuels faute d'avoir été construits, appropriés dans leur dimension culturelle, : l'acquisition de vocabulaire ne consiste pas à apprendre des mots mais nécessite une activité de la pensée où les mots deviennent nécessaires pour que cette pensée soit mise en forme.

Les fondamentaux du ministre signent l'abandon d'une conception démocratique de l'accès aux savoirs, en voulant imposer un outillage technique inefficace et indigent qui ne peut que reproduire voire augmenter les inégalités. La dimension culturelle des apprentissages est abandonnée comme l'est le monde de la culture désormais « inessentielle ».

Pronostiquer ou donner valeur ?

Le projet ministériel pour la maternelle s'appuie sur un pilotage de l'enseignement par des indicateurs de performance dès la PS. Alors que pour nombre d'enfants le milieu scolaire est un milieu étrange, voire étranger, ils seront évalués sur leurs compétences avant même que d'avoir le temps de se familiariser avec les pratiques de ce nouveau milieu. A travers les « performances » de leurs enfants les familles seront également évaluées (jugées ?) selon qu'elles les auront « bien » ou « mal » préparés à l'école maternelle. Cette évaluation à un temps T n'a aucune validité pédagogique, car au regard de l'âge, les probabilités sont grandes que les résultats varient à T+1. Cette évaluation normative ne peut qu'aggraver les écarts, et donner valeur prédictive aux éventuels réussites ou échecs pour la suite de la scolarité. Quelques exemples d'items concernant le comportement en PS laissent pantois : « coupe la parole ; quitte l'activité avant de l'avoir achevée ; est facilement distrait par tout ce qui se passe autour ; réagit de façon excessive ; ne réfléchit pas avant d'agir ... » !

Cette évaluation normative est aussi un pas de plus dans l'individualisation des apprentissages alors que les programmes de 2015 s'étaient attachés à promouvoir une évaluation positive, véritable outil pour les enseignants, qui pouvaient faire retour sur leurs pratiques, les infléchir, en s'appuyant non sur des « manques » mais sur les avancées, toutes les avancées de leurs élèves. Dès trois ans les enfants seront entraînés à la concurrence, la course aux résultats en guise de projet scolaire. La jubilation à prendre conscience de ses nouveaux pouvoirs d'agir et de penser, indispensable à l'engagement dans les apprentissages, ne peut qu'en être contrariée.

Enseignant : exécutant ou concepteur ?

La prescription de bonnes méthodes, qui sont pour reprendre une formule d'Yves Clot « des scripts comportementaux » assigne les enseignants à l'obéissance aux injonctions y compris contradictoires. Il ne s'agit plus d'enseigner mais de faire preuve de charisme et de bienveillance pour restituer du prêt à consommer, répéter, mémoriser, restituer.

Il ne reste alors pas grand-chose du métier qui s'exerce dans la complexité et la singularité, à la croisée entre le cadre national (les programmes), la fonction institutionnelle de l'école publique, l'histoire dont chacun hérite à travers un outillage théorique et pratique et la manière singulière dont il s'en empare. Ce qui en fait quelque chose de personnel, voire d'intime comme le dit Yves Clot, pour qui l'activité empêchée intoxique la vie professionnelle et personnelle.

Enfin, l'exigence de docilité, voire de soumission à l'égard des enseignants est incompatible avec la fonction de l'école de former les sujets critiques et responsables que doivent être les citoyens.

Conclusion

C'est l'achèvement de la casse d'une école républicaine et démocratique qui est à l'œuvre dès la maternelle. Le traitement de l'école (comme celui de l'épidémie) montre à quel point l'heure n'est ni au débat ni à la pensée critique. La rédaction de la note du CSP, dans sa forme et ses contenus, lève le masque (copiés-collés, allégations mensongères, contre-sens pédagogiques...) : les préoccupations ministérielles sont bien éloignées d'un projet égalitaire. L'école ne serait qu'un outil puissant pour poursuivre une politique néolibérale amorcée depuis des années de sélection, d'exclusion, qui fait peser de graves menaces sur l'avenir des enfants autant que sur celui de la société.

Mais la fatalité n'est que celle que l'on accepte. Alors rappelons-nous que le pessimisme de l'intelligence n'interdit en rien l'optimisme de la volonté³.

(3) Antonio Gramsci, *Lettres de prison*, Gallimard, 1971

Bibliographie

Yves Clot, *Le travail à cœur*, La Découverte, 2010

Christine Passerieux,

Carnets Rouges

Apprentissage de la lecture : les stratégies d'une reprise en main...

Paul Devin

Dans les querelles sur l'apprentissage de la lecture, il est courant d'opposer la liberté pédagogique des enseignants à leur responsabilité à faire réussir leurs élèves. Le débat est légitime s'il s'inscrit dans les controverses nécessaires aux choix servant la démocratisation des usages de l'écrit. Mais il ne peut être le prétexte d'une injonction à se soumettre aux impératifs d'une méthode officielle unique.

Rhétoriques ambiguës d'une liberté par la prescription

Interviewé par le Parisien, le 26 avril 2018, le ministre Jean-Michel Blanquer veut manifestement donner le signe d'une fermeté quant à l'application des mesures qu'il entend mettre en œuvre et qui prétendent améliorer les résultats scolaires en matière de lecture. Les stratégies de sa communication n'en restent pas moins habitées de leurs usuelles relativisations bienveillantes et l'interview est particulièrement révélatrice de ces rhétoriques qui affirment à la fois le bien-fondé de la liberté pédagogique et la nécessité de la contraindre.

La véritable liberté, explique le ministre, ne serait permise qu'aux conditions d'un cadre. Et Jean-Michel Blanquer d'argumenter : « C'est d'ailleurs beaucoup plus sécurisant d'avancer à la lumière de ce que l'institution a défini, sur la base de la recherche. La

clarté libère¹. » La prescription institutionnelle serait donc protectrice du fonctionnaire : en l'épargnant de la complexité et du doute, en procédant aux choix à sa place, elle constituerait sa véritable liberté... Le livret qui accompagne « Lego, je décède », manuel d'apprentissage de lecture CP produit à l'initiative du ministère et actuellement expérimenté dans une dizaine de départements, propose, lui aussi, de mettre fin aux débats pour permettre la « sécurisation » des professeurs : « Nous avons pu constater combien certains d'entre eux, notamment les plus jeunes, sont préoccupés par les difficultés en lecture rencontrées par leurs élèves, au point de douter de leur enseignement. Cela tient d'abord aux débats toujours vivaces, contradictoires, portant sur l'apprentissage de la lecture, lesquels ne sont pas de nature à sécuriser les professeurs [...] »²

Nous ne pourrions souscrire à une telle stratégie car c'est au contraire dans le débat, la controverse, l'échange, l'hésitation, le doute,

que la qualité des actes d'enseignement se forge et que la construction de l'expertise est à même de rassurer les enseignants.

Redéfinir le métier enseignant comme celui d'un exécutant de prescriptions présumerait d'une réceptivité commune à tous les élèves qui nie l'inscription sociale et culturelle de leurs différences. Aucune méthode pédagogique n'a jamais été capable de répondre à l'ensemble des problèmes d'apprentissage posés et postuler son universalité relève du leurre ou de la manipulation. Car une telle volonté suppose un postulat : les choix institutionnels seraient légitimés parce qu'ils se fondent sur des faits démontrés par la recherche et capables de définir des certitudes méthodologiques. Cette affirmation, sans cesse répétée par le discours ministériel avec l'intention qu'elle finisse par former une évidence, se heurte pourtant à de sévères contradictions.

Tout d'abord celle que constitue le doute, admis par les chercheurs eux-mêmes, sur la possibilité de convertir les données collectées dans le cadre de leurs travaux en certitudes méthodologiques capables d'être opératoires, quels que soient les contextes d'enseignement, les difficultés rencontrées par les élèves et la diversité des enjeux d'apprentissage de la lecture. Que les travaux de laboratoire puissent contribuer à mieux comprendre les processus d'apprentissage ne les rend pas capables de produire une méthode infaillible.

Ensuite par une contradiction plus essentielle encore qui est produite par l'influence de considérations idéologiques et de parti-pris politiques sur les choix institutionnels. La centration de l'apprentissage de la lecture sur le décodage d'énoncés totalement artificiels plutôt que sur l'accès à la culture de l'écrit est un choix politique qui présume d'une ambition peu émancipatrice. La « clarté » qui émanerait d'un tel choix institutionnel est donc loin d'être « libératrice » et constitue au contraire un risque démocratique majeur dont déjà Condorcet³ voulait prémunir l'instruction publique quand il revendiquait qu'elle devait être indépendante de l'autorité politique. Car, il faut le rappeler, la visée première de la liberté pédagogique est d'inscrire

l'enseignement dans les perspectives de l'intérêt général afin d'éviter qu'il puisse servir les finalités particulières de cette autorité politique⁴.

Discours et réalités quotidiennes des contraintes

À en croire le discours ministériel actuel, il n'y aurait nulle intention de réduction de la liberté des enseignants dans les prescriptions engagées. Déjà, dans la tribune⁵ dans laquelle il défendait la circulaire de la rentrée 2006 qui imposait la méthode syllabique, Gilles de Robien affirmait tout d'abord qu'il ne condamnait pas la liberté pédagogique. Il y a de ce point de vue une grande similarité entre 2006 et 2017 : la mise en œuvre d'une gouvernance autoritariste se pare d'un discours commençant par affirmer la liberté !

Quelques exemples suffiront à décrire comment, sous le couvert d'une telle affirmation, une forte contrainte vient cependant s'exercer.

Depuis plus de 10 ans, l'association Agir pour l'École cherche à s'implanter dans les classes pour y développer une méthode syllabique d'apprentissage de la lecture exclusivement centrée sur le déchiffrement et la fluence. Le ministère assure que ces implantations ne concernent que des enseignants volontaires mais en réalité, à tous les échelons de l'organisation hiérarchique, une pression institutionnelle vient inciter l'engagement des équipes et, pour celles qui veulent s'en dégager, tente d'empêcher leur retrait. Il n'y a pas de prescription réglementaire, donc pas d'obligation pour le fonctionnaire, ni de mesure disciplinaire possible en cas de refus, pourtant la réalité témoigne d'une pression suffisamment prégnante pour être vécue comme une contrainte à laquelle il est difficile de résister. Certains théorisent même une telle conception de l'exercice hiérarchique, masquant derrière la bienveillance charismatique du leadership les formes les plus insupportables d'autoritarisme, celles qui se donnent les atours de la bienveillance et de la confiance. A la vision idéalisée de ce management par la conviction, s'oppose la

(1) *Le Parisien*, 26 avril 2018

(2) *LEGO, Je décode, Pour apprendre la lecture et l'écriture au CP*, livre du professeur, p.2

(3) N. Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, présentés les 20 et 21 avril 1792

(4) P. DEVIN, *Dialectique de la liberté pédagogique et de l'intérêt général*, *Carnets Rouges*, n°7, juin 2016

(5) *Libération*, 2 novembre 2006

(6) DGESCO 2017-0025, 8 septembre 2017

(7) Par exemple le LIRDEF à Montpellier ou EMI à Cergy

(8) M. WEBER, *Le métier et la vocation d'homme politique (1919)*, dans *Le savant et le politique*, 10/18, 1963

multiplicité des témoignages d'enseignants qui évoquent la perte de sens dans leur activité professionnelle, le sentiment d'être déconsidérés et l'usure morale d'être enjoint par des formes injonctives qui ne permettent pas de s'opposer rationnellement.

Il en fut de même pour l'usage des évaluations CP. Ce n'est pas une circulaire qui en exprima réglementairement l'obligation mais une lettre du directeur général de l'enseignement scolaire⁶ concluant qu'il savait pouvoir compter sur l'engagement et la mobilisation des enseignants. Pourtant, la mise en œuvre fut considérée comme si elle relevait d'une obligation réglementaire et les stratégies utilisées pour y contraindre allèrent jusqu'à menacer de retraits sur salaire pour services non faits.

Des pressions analogues conduiront-elles des enseignants à devoir utiliser le manuel « Lego, je décède » ? La procédure de légitimation scientifique de son élaboration et de ses effets a été largement mise en doute, par exemple par l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF) ou par des laboratoires universitaires de recherche⁷ mais le ministère entend bien pourtant soutenir sa diffusion tout en assurant qu'aucun enseignant ne sera contraint. Le passage, à la rentrée 2021, d'un échantillon restreint à 370 classes à un développement massif de son usage pourra-t-il tenir cet engagement à respecter les choix des enseignants ?

Conviction et responsabilité

Dans une récente formation incitant à l'usage de la méthode Lego, le formateur concluait : puisqu'il est prouvé que la méthode syllabique permet de mieux apprendre à lire, il n'y aura pas besoin d'une obligation réglementaire pour en généraliser l'usage, c'est la responsabilité des enseignants qui y suffira. Déjà en 2006, de Robien avait usé d'une même logique en conclusion de sa tribune : « Sur ce sujet [la réussite de tous] je ne participe pas à un débat, j'exerce une responsabilité ». Douze ans plus tard, Jean-Michel Blanquer affirme lui aussi que le débat doit se

clure : « j'aimerais vraiment que ce débat soit une fois pour toutes derrière nous. ». Il n'y aurait donc plus lieu de débattre puisqu'une vérité indiscutable s'impose quoiqu'elle ne puisse, d'évidence, être prouvée ! Tout au plus montre-t-on que les élèves avec qui on multiplie les activités graphophonologiques ou les exercices de fluence développent des compétences dans ces domaines mais cela ne suffit pas à en faire de meilleurs lecteurs sauf à réduire la finalité de l'apprentissage à des compétences de déchiffrement. Mais tout cela, nous dit-on, n'est qu'arguties face à un credo affirmant les vertus prouvées de la méthode syllabique.

Une telle affirmation conduit à un usage inquiétant de l'obligation de responsabilité qui accuse ceux qui ne souscriraient pas à la méthode prescrite et refuseraient ainsi l'accès à la lecture à une part de leurs élèves. D'aucuns pour justifier une telle logique dénaturent les propos de Weber pour opposer une idéaliste et inopérante éthique de la conviction face à une pragmatique et efficace éthique de la responsabilité. Pourtant, Weber les avait pensées de manière complémentaire et dialectique voulant justement condamner ceux qui font usage de l'éthique « pour avoir toujours raison » et railler ceux qui la confondent avec « un fiacre que l'on peut faire arrêter à son gré pour y monter ou en descendre suivant le cas⁸ ». Force est de constater, pourtant, que le recours est croissant à cette logique qui ne veut plus s'inscrire dans les exigences du débat, de la complexité, de la dialectique mais dans celles d'une vérité unique, prétendument fondée par la science qui engagerait l'adhésion de l'enseignant au nom de sa responsabilité.

Il n'est pas nouveau que des ministres de l'Éducation nationale aient cherché à imposer des modèles pédagogiques même si, jusque-là, ces tentatives n'avaient jamais osé aller jusqu'au manuel de lecture produit par le ministère. Mais ce qui est nouveau c'est que de telles pressions s'exercent aujourd'hui dans un contexte de moins en moins protecteur de la liberté pédagogique et ce malgré son introduction dans la loi en 2005.

Le renforcement du pouvoir hiérarchique lié à l'acculturation aux modèles managériaux, à la précarisation des emplois par le recours à la contractualisation, à la diminution du contrôle paritaire des mutations et des progressions de carrière, au recours croissant au profilage des postes ou aux indemnités liées au mérite, au contrôle grandissant des contenus de formation initiale et continue ... tout contribue à renforcer le pouvoir institutionnel sur les enseignants et donc à offrir de multiples prises à l'imposition d'une méthode.

Une longue évolution, dans l'histoire de la fonction publique, avait fini par poser les conditions de l'exercice de la responsabilité professionnelle du fonctionnaire enseignant dans la relation dialectique entre sa libre responsabilité à concevoir ses enseignements et le cadre des finalités d'une politique nationale de l'éducation et de ses programmes. Certes, elles n'avaient pas suffi à construire la réalité d'une école égalitaire mais elles rendaient possible de lutter contre les tentations d'instrumentalisation idéologique qu'une volonté ministérielle tenterait d'imposer. La prétendue modernisation de la fonction publique guidée par la réduction des dépenses de l'État ne contribue pas seulement à réduire l'action publique, elle la soumet aux effets de variations continues poussées par des stratégies politiciennes et des volontés idéologiques. Ainsi ballottée, la responsabilité enseignante peine à se fonder sur ses compétences professionnelles et ses engagements démocratiques, pour se trouver à la merci des pressions que les uns et les autres exerceront pour des motivations qui sont bien loin de celles de l'émancipation intellectuelle, culturelle et sociale des élèves.

Paul Devin

Ouvrir l'enseignement des sciences aux pratiques de savoirs critiques ?

Christian Orange

Nul doute, la formation de « l'esprit critique » est annoncée comme un objectif majeur de notre système scolaire. Un document du site officiel Eduscol¹, ne déclare-t-il pas « L'esprit critique, fil rouge des enseignements et finalité majeure de l'école ». Chaque domaine et chaque discipline est censée y contribuer. Peut-on affirmer pour autant que les enseignants sont en situation, de par les indications qui leurs sont fournies, de pouvoir exercer cette responsabilité ? Nous posons ici cette question d'un point de vue didactique et dans le cas particulier de l'enseignement de la biologie et de la géologie, en espérant que cela puisse faire écho pour d'autres domaines de savoirs.

« L'esprit critique », un slogan officiel : et après ?

La contribution de l'enseignement des sciences à ce grand objectif de formation de « l'esprit critique » est généralement présentée comme allant de soi. Un ouvrage², référencé sur Eduscol et distribué officiellement dans des écoles primaires, l'explique : « L'esprit critique est au cœur des attitudes et des compétences propres à la culture scientifique et technologique du socle commun de connaissances de compétences et de culture ». Cela dit, de quels repères dispose l'enseignant de biologie et de géologie qui lui permettent de contribuer à cet objectif ?

Les programmes de SVT (Sciences de la vie et de la Terre) du cycle 4, par exemple, donnent les indications suivantes : « Il s'agit aussi de permettre aux jeunes de distinguer faits et savoirs scientifiques des opinions et

des croyances, pour entrer dans une relation scientifique avec les phénomènes naturels ou techniques, et le monde vivant. Cette posture scientifique est faite d'attitudes (curiosité, ouverture d'esprit, esprit critique, exploitation positive des erreurs...) et de capacités (observer, expérimenter, modéliser...). » « L'esprit critique » serait ainsi une attitude qui s'allierait avec des compétences scientifiques générales. Mais quels rôles jouent alors les savoirs scientifiques ? Leur fonction dans la pensée critique se limiterait-elle à l'attention portée à leur validation, notamment empirique, par opposition aux opinions ? La séparation des connaissances (ou savoirs³), des compétences générales et des attitudes est une vieille tradition des SVT, comme d'autres disciplines, depuis plusieurs dizaines d'années. Cette épistémologie médiocre et l'essentialisation de « l'esprit critique » entrave fortement les possibilités pour les enseignants de mettre véritablement

au travail une pensée critique des élèves. Y opposer une épistémologie et une didactique où les savoirs sont, par construction, des savoirs critiques, qui relèvent d'un dépassement de la pensée commune et qui portent une agressivité intellectuelle, permet d'ouvrir d'autres possibles.

Nous allons tenter d'illustrer cela par des exemples tirés de l'enseignement au cycle 4 ; cela nous oblige à questionner quelque peu des savoirs scolaires.

La parcellisation des savoirs les prive de force critique

Un premier exemple concerne le point de programme : « Les changements climatiques passés (temps géologiques) et actuels (influence des activités humaines sur le climat notamment par l'émission de gaz à effet de serre) ; leurs conséquences sur la répartition des êtres vivants ». Quels savoirs scientifiques se cachent derrière cet énoncé ? Que pourrait vouloir dire, pour un élève de cycle 4, « s'y connaître en changement climatique » et quelle force critique cela pourrait-il lui conférer ?

Voici ce qu'il peut apprendre à ce sujet si l'on suit la présentation d'un manuel (Hatier cycle 4 SVT 2017) :

■ une explication de l'effet de serre, en tant que phénomène naturel qui influe sur la température moyenne de la Terre ; les gaz atmosphériques responsables de cet effet sont le dioxyde de carbone, le méthane, la vapeur d'eau (page 47).

■ l'évolution de la teneur atmosphérique en CO₂ au cours du dernier millénaire montre une augmentation importante depuis la révolution industrielle (page 47).

■ l'exploitation de pétrole augmente les émissions de CO₂ (page 72) ce qui permet de conclure : « sa production et son utilisation libèrent du dioxyde de carbone (CO₂), un gaz à effet de serre. Son augmentation dans l'atmosphère est impliquée dans le changement climatique » (page 76).

Dans le cours de physique-chimie, ce même

élève apprend, selon le programme, à identifier les gaz à effet de serre produits lors de transformations chimiques.

Chacun de ces morceaux de connaissances est validé dans ce manuel par un ou des documents censés répondre à une question, comme, par exemple : « quelles sont les conséquences de l'exploitation du pétrole sur le climat ? ». Le travail intellectuel des élèves consiste donc en la recherche d'informations pour répondre à ces questions dans des documents présumés fiables (puisque dans le manuel). Cela leur permet-il vraiment d'exercer une pensée critique ? On peut en douter. D'autres possibilités existent, à condition de ne pas limiter le savoir à une somme de connaissances ponctuelles. Nous présentons ici une de ces possibilités.

Pour cela, tentons de relier toutes ces connaissances ponctuelles fournies par l'étude du manuel : le CO₂ est un gaz à effet de serre mais la vapeur d'eau aussi⁴ ; la combustion du pétrole et de ses dérivés produit du CO₂... mais aussi de l'eau en quantité de molécules au moins aussi importante. Or, pour penser l'évolution climatique en lien avec les énergies fossiles, les documents du manuel, comme le discours des médias, ne prennent en compte que le CO₂... et pas la vapeur d'eau. Est-ce justifié et pourquoi ? Il y a là un enjeu important :

■ travailler cette question oblige à abandonner la simple explication séquentielle : combustion, production de gaz à effet de serre, réchauffement. Il est nécessaire de penser en termes de cycle du carbone et de cycle de l'eau ; il se trouve que le cycle de l'eau se régule rapidement, notamment par les précipitations, ce qui veut dire que la vapeur d'eau rejetée par les combustions n'a que peu d'influence sur la teneur en vapeur d'eau de l'atmosphère donc sur l'augmentation de l'effet de serre. Ce n'est pas du tout pareil pour le CO₂ dont le cycle est plus complexe. Mettre les élèves devant ce problème peut les conduire à abandonner des explications en petites histoires, pour des raisonnements plus systémiques.

(1) « A l'école de l'esprit critique » : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2016/31/3/a_L_ecole_de_L_esprit_critique_680313.pdf
(2) Zimmermann, G., Pasquinelli, E. & Farina, M. (2017). *Esprit scientifique, esprit critique., un projet pour l'école primaire, cycles 2 et 3.* Paris : Le Pommier.
(3) Les programmes utilisent les deux termes sans que l'on sache s'il y a une distinction à faire. Pour nous « savoir » renvoie à une production culturellement construite et thématisée par le travail de problèmes dans un domaine d'étude ; les connaissances renvoyant alors à ce que sait telle ou telle personne.
(4) Elle intervient pour 60% de l'effet de serre de l'atmosphère terrestre.

■ si ce problème n'est pas abordé en classe, comment penser que les élèves vont pouvoir analyser de manière critique tout ce qui se dit sur l'évolution climatique. Les centrales nucléaires, par exemple, rejettent aussi de la vapeur d'eau (et ça se voit quand cette vapeur se condense à la sortie des cheminées de refroidissement), tout comme la casserole que je chauffe sur une plaque électrique ; les élèves peuvent-ils comprendre pourquoi on ne parle pas de leur influence sur l'effet de serre ?

Étudier un système morceau par morceau ne permet pas d'en discuter le fonctionnement

Voici un second exemple. Le même manuel (mais cela vaudrait pour tout autre), répondant aux programmes, présente dans son chapitre 5 la nutrition et l'organisation des animaux. Au fil des pages et des activités, on y apprend ainsi, concernant les mammifères :

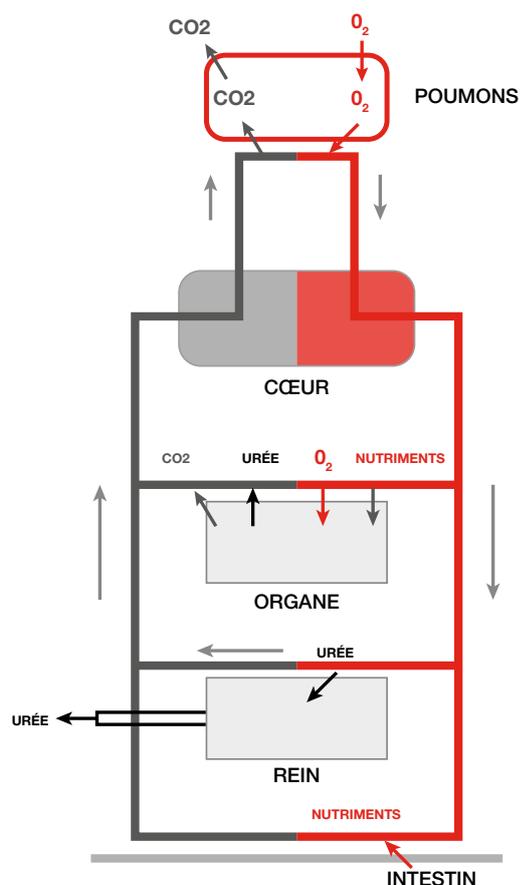
■ que l'oxygène et les nutriments passent dans le sang qui les distribue aux différentes cellules du corps (page 122) ;

■ que les poumons et tel muscle, par exemple, sont disposés en série dans la double circulation sanguine, quand les différentes organes (autres que les poumons et le cœur) sont en dérivation (ou en parallèle) (page 126) ;

■ que les déchets produits par la nutrition des cellules sont éliminés, via le sang, pour le CO₂ par les poumons et, pour les déchets azotés (de type urée), par les reins (pages 128-129).

Les élèves ont ainsi idéalement la connaissance de toutes les pièces du système, chacune validée par des prises d'information sur des documents et, possiblement pour certaines d'entre elles, par des observations ou des expériences. L'ensemble est résumé (page 133) dans ce que le manuel nomme « l'essentiel », par un schéma du système circulatoire où les organes (qui produisent du CO₂ et des déchets azotés) sont représentés en parallèle par rapport aux reins (voir la figure qui reprend les grandes

caractéristiques de ce schéma). C'est scientifiquement tout-à-fait pertinent et cohérent avec les différentes connaissances cumulées.



Cependant des recherches didactiques montrent qu'autant les élèves peuvent facilement accéder aux différentes pièces de ce système, autant il leur est impossible par eux-mêmes de comprendre le fonctionnement du système circulatoire assemblé : ils ne comprennent notamment pas (et c'est vrai chez des élèves plus âgés) comment il est possible que les reins fonctionnent en parallèle avec les organes produisant des déchets azotés car cela empêche, selon eux, ces déchets d'aller directement de leur production à leur élimination ; ils traînent ainsi dans le sang, ce qui ne leur semble guère acceptable. Au-delà de la force symbolique des déchets, l'incompréhension des élèves vient du fait, là encore, de leur explication séquentielle, en petites histoires, comme nous nous en racontons tous pour expliquer ce qui nous entoure : le déchet azoté est produit par les muscles et il doit pour eux aller en circuit court vers les reins ; la position des

reins en parallèle ne permet pas de penser la fin de l'histoire : combien de tours faut-il avant d'être sûr que les déchets passent bien tous par les reins ?

Ne pas permettre aux élèves de se confronter, ensemble et avec l'aide de l'enseignant au fonctionnement d'un tel schéma relève d'occasions manquées :

■ si on ne leur permet pas de le travailler en classe, de nombreux élèves penseront à tort avoir compris le fonctionnement du système; leur connaissance de la circulation sera anecdotique, sans aucune puissance critique ;

■ on a pourtant là une nouvelle occasion de dépasser les explications en petites histoire pour penser le fonctionnement d'un système.

« Rendre à la raison humaine sa fonction de turbulence et d'agressivité »

L'enseignement des SVT manifeste ainsi une forte tendance à parcelliser les savoirs, en cohérence avec la distinction entre connaissances, compétences et attitudes, puisque les savoirs ne sont alors que des informations vérifiées. Cette tendance produit des difficultés d'apprentissage que le recours à des schémas bilan ne suffit pas à réduire. Corrélativement, elle diminue fortement les possibilités d'exercer le travail critique des élèves. Par contraste, penser les savoirs en lien avec le travail de problèmes d'une certaine ampleur ouvre de réelles possibilités de développer la pensée critique des élèves et de les faire accéder à de nouvelles formes de raisonnement : « rendre à la raison humaine sa fonction de turbulence et d'agressivité », pour reprendre une exhortation de Bachelard⁵, passe par la construction de savoirs critiques, contre des connaissances antérieures, contre ce que l'on croit savoir.

Ces problèmes d'une certaine ampleur n'ont rien à voir avec ce qui est faussement nommé des « tâches complexes » ; ils portent sur le fonctionnement de systèmes plus ou moins vastes. Transposés à la classe, ils doivent avoir une cohérence épistémologique – à la fois être intéressants scientifiquement et

délimités de façon à ne rien laisser « sous le tapis » - et une pertinence didactique en ce qu'ils prennent en compte les formes usuelles de pensée des élèves et celles auxquelles ils peuvent accéder.

Pour cela, des recherches didactiques qui s'appuient sur des analyses épistémologiques et des essais poussés dans les classes peuvent proposer des repères guidant les choix des enseignants : il ne s'agit pas de leur dire ce qu'ils doivent faire ni d'affirmer que l'enseignement devrait se limiter à ce type de situations, ne serait-ce que pour une question de temps ; le but est d'ouvrir des possibles qui, s'ils ne sont pas explicitement envisagés dans les programmes, n'y dérogent pas : bref de permettre aux enseignants de mettre leur pensée critique au service du développement de celles des élèves.

(5) G. Bachelard, *L'engagement rationaliste*, Paris, P.U.F, page 7, 1972,

Bibliographie

G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938

G. Bachelard, *L'engagement rationaliste*, Paris, P.U.F, 1972

C. Orange & D. Orange, *Géologie et biologie : analyse de quelques liens épistémologiques et didactiques*. ASTER, 21, 27-49, 1995.

C. Orange, *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles, De Boeck, 2012

Christian Orange,

professeur émérite de l'Université de Nantes, didactique des sciences, didactique comparée.

Les SES et les valeurs républicaines.

Jean-Yves Mas

La question de la neutralité axiologique a souvent été évoquée à propos de l'enseignement des SES, car il a souvent été reproché aux professeurs de SES de faire des cours orientés ou politisés. Les nouveaux programmes de SES, mis en œuvre en même temps que la réforme du lycée de JM Blanquer, réaffirme donc le principe de la neutralité axiologique de cet enseignement. A la lecture de ces programmes, on peut toutefois se demander si ce principe est bien respecté et si des programmes de SES conformes aux valeurs républicaines peuvent réellement être axiologiquement neutres ?

Des programmes « neutres » dans l'intérêt de qui ?

Le préambule des nouveaux programmes de SES, qui viennent d'entrer en vigueur en 2018, rappelle que les enseignants doivent respecter le principe de la neutralité axiologique : « Les professeurs insistent sur l'exigence de neutralité axiologique. Les sciences sociales s'appuient sur des faits établis, des argumentations rigoureuses, des théories validées et non pas sur des valeurs. L'objet de l'enseignement des sciences économiques et sociales est le fruit des travaux scientifiques, transposés à l'apprentissage scolaire. Il doit aider les élèves à distinguer les démarches et savoirs scientifiques de ce qui relève de la croyance ou du dogme, et à participer ainsi au débat public de façon éclairée ; il contribue à leur formation civique »¹. En réaffirmant l'exigence de neutralité axiologique des programmes, le préambule des programmes de SES semble conforme aux principes de l'enseignement laïc selon lesquels les professeurs ne doivent ni porter atteinte à la liberté de conscience de leurs élèves, ni chercher à influencer leurs opinions.

Mais ce rappel de la neutralité axiologique

répond aussi aux préoccupations du patronat qui a mené de nombreuses polémiques depuis les années 2000 contre les programmes, les manuels et les professeurs de SES, en accusant l'enseignement des SES d'être partisan et de donner une mauvaise image de l'entreprise et de l'économie de marché. En 2017, l'ASMP (Académie des sciences morales et politiques) présidé par Michel Pébereau, a même publié un rapport estimant que l'enseignement des SES était « néfaste ». Pour ce dernier, la méconnaissance des mécanismes de l'économie de marché par les français est à l'origine de nombreux malentendus politiques : « Les Français ont une très faible connaissance des mécanismes économiques de base. Il en découle un risque plus élevé de vulnérabilité financière et une difficulté, pour les citoyens qui n'ont pas les notions de base, de discerner les réformes nécessaires. L'amélioration de la culture économique française doit passer en premier lieu par l'école »². Le diagnostic est simple : si les « gaulois sont réfractaires aux réformes », s'ils s'opposent aux projets du gouvernement, s'ils se mobilisent contre la loi travail ou s'ils soutiennent les gilets jaunes, c'est tout simplement parce qu'ils méconnaissent les lois du marché et les mécanismes économiques les plus élémentaires.

(1) Préambule des programmes de terminale SES, 2018, en ligne sur le site EDUSCOL.

Les programmes de SES respectent-ils vraiment la neutralité axiologique ?

Si les milieux patronaux s'étaient d'autre part émus de la « disparition » du thème du marché dans les programmes de seconde il y a quelques années, ils doivent être rassurés puisque ce thème est omniprésent dans les nouveaux programmes ; par contre les concepts d'« économie de marché » et de « capitalisme », n'y figurent pas. Certes les programmes soulignent le fait que le marché est une « institution », mais aucun cadrage historique ou anthropologique sur cette curieuse institution n'est prévu. On ne s'interroge donc ni sur l'origine du marché, ni sur l'existence éventuelle d'autres systèmes économiques. Le marché semble être l'unique système économique imaginé par les hommes pour produire et échanger. Au nom de la neutralité axiologique, les élèves n'entendront donc parler ni de libéralisme, ni de socialisme, ni de Keynes, et bien entendu ni des théories de la décroissance, de l'obsolescence programmée, de la filière inversée, de l'exploitation, de la frugalité volontaire, de la baisse du temps de travail, des délocalisations, des licenciements boursiers, du rôle des lobbys, du revenu d'existence, de la fin du travail ou du plafonnement des revenus. Par contre, ils apprendront que dans de nombreux domaines, comme la lutte contre les inégalités ou le réchauffement climatique, l'action des pouvoirs publics rencontrent de nombreuses limites. Mais les élèves doivent « comprendre qu'une croissance économique soutenable se heurte à des limites écologiques (notamment l'épuisement des ressources et la pollution) et que l'innovation peut aider à reculer ces limites ». Selon les concepteurs des nouveaux programmes de SES, le salut de la planète ne viendra donc ni de la mobilisation des citoyens, ni de la transformation de nos modes de vie, ni de l'action publique mais de l'innovation et de la croissance économique. Comme on vient donc de le voir, le respect de la neutralité axiologique dans les programmes de SES permet surtout de délégitimer l'action des pouvoirs publics dans la lutte contre les inégalités sociales ou le changement climatique.

Suffit-il d'instruire des élèves pour former des citoyens ?

Mais cette exigence de neutralité axiologique répond aussi aux revendications de certains professeurs de SES, ainsi selon Alain Beitone : « L'école n'a pas à promouvoir telle ou telle conception politique ou éthique, elle a à fournir aux élèves les armes intellectuelles de leur autonomie. C'est en ce sens que l'école est émancipatrice : en formant sans conformer »³. Pour former des citoyens capables de participer au débat public de façon « éclairée », il suffit de leur transmettre des savoirs solides, robustes et validés par la communauté scientifique, de les former au rationalisme scientifique et de leur démontrer que les sciences sociales sont des sciences comme les autres. Le citoyen n'a à la limite pas besoin d'être « formé », son instruction suffit à sa formation. Dans cette conception de l'enseignement, comme chez Condorcet, la diffusion de l'instruction s'accompagne forcément du goût de la liberté et du progrès moral des sociétés humaines.

Cette thèse a pour elle, le mérite de la simplicité. Elle est pourtant démentie par toute l'histoire de l'humanité depuis deux siècles car la Science et la Raison se sont non seulement souvent révélées incapables d'endiguer la montée du racisme et de la haine, mais elles ont été aussi facilement instrumentalisées par les régimes totalitaires. Comme le rappelle Philippe Meirieux « la culture ne protège pas de la barbarie ». L'instruction est bien une condition nécessaire mais pas toujours suffisante à la formation de citoyen intéressé et motivé par la chose publique.

La théorie webérienne de la neutralité axiologique

La notion de neutralité axiologique a été popularisée par notamment par Max Weber qui dans ses « Essais sur la science », fustige ses collègues qui jouent les prophètes en chaire⁴. Weber vise surtout ceux qui abusent de leur pouvoir pédagogique pour émettre des jugements de valeurs ou défendre des

(2) M. Pébereau, *Les Échos*, le 30/1/2017.

(3) A. Beitone, « « Éducation à » ... y a basta », en ligne sur le site du GRDS.

positions éthiques devant un auditoire « condamné » au silence. En se permettant d'émettre des jugements éthiques ou politiques, l'enseignant qui transforme « son cours en discours » porte alors atteinte à l'objectivité, la sévérité impartiale et la lucidité morale d'une leçon professorale et abuse de la confiance que l'institution et son public lui accordent. Mais si le professeur qui prophétise commet un véritable sacrilège, c'est notamment parce qu'il a devant lui un auditoire passif et muet qui n'a ni le droit de répondre ni celui de critiquer les jugements émis. Max Weber reconnaît que l'émission de jugement de valeur dans un cours est acceptable à condition de distinguer clairement devant des élèves jugements de faits et jugements de valeurs, de présenter l'ensemble des différentes doctrines sur le sujet et enfin d'accorder un droit de réponse à son auditoire. Si l'enseignant respecte ces trois conditions, qui sont les conditions élémentaires du débat démocratique, rien ne semble s'opposer à ce qu'un enseignant, s'il le souhaite, puisse ponctuellement émettre un point de vue normatif lors d'une leçon.

Demander aux enseignants de respecter une stricte neutralité en SES, quand ils abordent des sujets, comme la socialisation genrée, les inégalités sociales, les discriminations, l'exercice du pouvoir dans l'entreprise, la fiscalité ou l'égalité des chances, paraît de toute façon difficile. De même face à des réactions antisémites, sexistes, homophobes ou racistes l'enseignant doit-il rester neutre ? Face à de tels sujets, qui sont tout sauf neutres puisqu'ils portent à chaque fois sur des enjeux de pouvoir, sur la répartition des richesses, ou sur les rapports entre groupes sociaux, ne serait-il pas plus réaliste de recommander aux enseignants d'exercer, s'ils le souhaitent, une subjectivité assumée et explicite, respectueuse du pluralisme et non dogmatique, toujours ouverte à la critique, plutôt que de les exhorter à respecter une illusoire neutralité, qui loin de former les esprits au raisonnement scientifique, n'a souvent comme unique conséquence, que d'amener ces derniers au fatalisme et au relativisme. Un professeur qui évoque la théorie de la décroissance, qui approfondit les principes du marxisme en évoquant la théorie de l'exploitation, qui souligne la frilosité des

États et des firmes à s'engager dans une véritable politique climatique ou qui souligne le gaspillage engendré par la surproduction et la surconsommation de produits textiles par exemple, enfreint-il la neutralité axiologique ou à l'inverse participe-t-il à l'information des futurs citoyens en leur montrant les aberrations du capitalisme ? Fait-il une faute déontologique ou complète-t-il des programmes qui, sans doute, par souci de neutralité axiologique restent très discrets sur ces questions ?

La probité intellectuelle contre la neutralité axiologique

Sans pour autant transformer chaque cours en débat politique, des temps de débats ou de discussion ouverte doivent être possibles dans tout enseignement qui se veut démocratique. Un programme, un cours, une leçon sont de toute façon toujours le produit d'une construction, de sélection, d'une mise en ordre, voilà pourquoi un enseignement n'est jamais neutre. La neutralité est aussi un choix éthique, s'abstenir d'exprimer un point de vue subjectif, n'est-ce pas laisser d'autres institutions de socialisation prendre le relais de ce que le maître s'interdit de développer ? S'imaginer « protéger » les futurs citoyens de toute influence idéologique à l'école, ce n'est pas les mener sur le chemin de l'autonomie intellectuelle ou éthique, c'est infantiliser des élèves dont beaucoup sont déjà majeurs et électeurs.

À condition de respecter les règles non de la neutralité axiologique, mais de la probité intellectuelle, un enseignant qui s'engage ou engage un débat ou une discussion lors d'un cours montre que ces savoirs, empiriques ou théoriques, ont un sens puisqu'ils permettent d'orienter et de transformer une simple opinion, un sentiment ou une intuition en un jugement valide reposant sur des arguments factuels. Loin de transmettre des savoirs neutres et désincarnés, le maître montre que ces savoirs peuvent le cas échéant être engagés, mis en jeu et qu'ils permettent de défendre ou de renforcer une conviction éthique ou politique. Il montre que les savoirs ont un sens et une valeur

puisqu'ils participent à la construction des subjectivités et aident l'élève à devenir un sujet. Renoncer à l'expression de tout point de vue évaluatif sur le monde, c'est oublier que toute subjectivité ne se construit que grâce au débat et à la discussion, c'est donc renoncer à éduquer. Il s'agit ici de confronter des subjectivités afin d'aider nos élèves « à s'élever » et non sous le fallacieux prétexte de respecter leur conscience, d'empêcher celle-ci de se développer. C'est de toute façon assez mal connaître les jeunes d'aujourd'hui que de supposer que les enseignants, à l'heure d'internet et des réseaux sociaux, peuvent influencer leurs élèves et leur dicter ce qu'ils doivent penser. Mais vouloir proposer un enseignement de SES totalement coupé de toute préoccupation axiologique relève, de façon générale, de l'illusion scientifique ou, comme nous l'avons montré pour les nouveaux programmes, tout simplement de l'hypocrisie.

Dans une société démocratique, la diffusion des savoirs est indispensable car elle permet à la fois de lutter contre les démagogues, qui cherchent à gouverner en s'affranchissant des savoirs, et contre les technocrates, qui, à l'inverse, veulent gouverner, en s'en attribuant le monopole. Mais le projet démocratique, comme n'importe quel projet de société, repose aussi sur des valeurs et des pratiques qui permettent de leur donner un sens. Tout projet éducatif possède à la fois une dimension épistémique et une dimension éthique et c'est dans l'articulation de ces deux dimensions que se construit un véritable projet éducatif émancipateur. Reste à s'entendre sur ces valeurs et à les articuler aux savoirs que l'école a en effet le devoir de transmettre. Ces valeurs n'ont rien de très originales ; elles ne sont ni républicaines, ni socialistes, ni libérales mais communes à toutes les doctrines compréhensibles « raisonnables » dans le sens que John Rawls donne à ce terme. Ce sont les valeurs démocratiques minimales comme la tolérance, la formation à l'esprit critique ou l'amour de l'égalité. De même qu'il est légitime de sensibiliser les élèves aux risques sanitaires et environnementaux qui menacent la survie de la planète, les sciences humaines ont aussi le devoir de les sensibiliser aux risques qui menacent les sociétés démocratiques. Ces

risques, ce sont la déposssession et l'hétéronomie. Lorsque les citoyens ne participent plus au débat et aux affaires publiques, ils laissent d'autres personnes le faire à leur place. Pour paraphraser Benjamin Constant, il s'agit donc de donner au futur citoyen à la fois les moyens et le désir de participer au débat démocratique.

Jean-Yves Mas,

Professeur de SES

L'instrumentalisation politique du roman national

Laurence De Cock

À l'heure où se répondent et s'affrontent les commémorations des 150 ans de la Commune et de Napoléon, il n'est pas vain de revenir sur les enjeux politiques que recouvrent ces deux usages politiques du passé ; le premier à propos d'un évènement qui n'est jamais entré dans ce que l'on appelle le « roman national », le second qui en est au contraire l'un des thèmes phare. En France, le passé est lourdement mobilisé à des fins politiques. Que recouvrent ces débats ?

L'expression de « roman national » est assez récente même si elle renvoie au récit historique né au XIX^{ème} siècle. On date généralement son apparition et son succès des années 1990, lorsque se sont intensifiés les débats autour des supposées vertus nationalo-identitaires de la transmission d'une histoire nationale. Le roman national est donc une expression qui charrie l'idée d'une nécessaire reconquête identitaire, quitte à jouer avec la vérité, car l'histoire n'est pas roman. L'expression assume de n'être pas exactement récit et de pouvoir mobiliser l'imaginaire de la fiction. En ce sens, il s'agit d'une formule qui contient en elle-même l'idée de sa propre instrumentalisation. Tout cela explique l'importance de sa mobilisation politique, notamment dans les milieux les plus conservateurs.

Les ressorts du roman national

Comment définir ce récit particulier ? Il s'agit d'une modalité d'écriture de l'histoire qui remonte au début du XX^{ème} siècle, au moment où l'histoire se constitue comme une discipline académique et où la question de l'écriture d'un récit commun de

la France, autre que le récit royaliste, se pose avec acuité. Le contexte est en effet propice en Europe à la constitution ou au renforcement d'États-nations¹ qui, en sus d'institutions politiques, cherchent à se doter d'une culture nationale susceptible de nourrir une appartenance commune. C'est le moment que choisit Jules Michelet pour écrire une histoire de France fougueuse, entre légende et vérité, une sorte de déclaration d'amour à la France, mais aussi celui de la découverte de l'histoire des Gaulois, peuple immédiatement choisi comme origine d'une France populaire, par deux frères historiens : Augustin et Amédée Thierry. Quelque temps plus tard, le courant dit « méthodique », soucieux des archives et de la méthode historique entame l'écriture d'une épopée nationale qu'il fait commencer aux Gaulois et qui s'écrit comme la lente ascension d'une France gauloise, puis romanisée, christianisée, tendue vers un permanent progrès, traversant des périodes troubles mais qui réussit à surmonter toutes les situations et en ressort toujours grandie. C'est un récit qui repose sur des personnages héroïsés, masculins, qui épouse une frise chronologique événementielle avec des dates fétichisées : Alésia, le baptême de Clovis, Marnan etc. Pour la première fois s'écrivait un récit cohérent, rompant avec la logique dynastique des

(1) A.M. Thiesse, *La création des identités nationales, Europe XVIII-XX^{ème} siècle*, Seuil, 2003

fresques précédentes, destinées surtout à asseoir la légitimité des souverains.

Au service du patriotisme revanchard

À la fin du XIX^{ème} siècle, ce récit national correspond à une avancée scientifique importante pour l'histoire qui se cherche comme discipline scientifique. C'est plutôt son pendant scolaire qui va configurer un véritable « roman ». À la suite de la défaite de Sedan contre les Prussiens, les autorités françaises cherchent les causes d'une débâcle militaire inattendue. Pour quelques savants partis étudier le système universitaire et éducatif prussien, il y aurait en France un déficit flagrant du sentiment national et patriotique, lequel aurait en revanche stimulé le courage des soldats prussiens. Fort de ce constat, s'impose l'idée que l'ensemble du système éducatif français doit adopter aussi cette boussole et être mis au service d'un projet comparable, surtout au regard de la perte récente de l'Alsace et d'une partie de la Lorraine passée aux mains des Prussiens.

L'école va donc devenir un des creusets républicains chargé de construire cette culture commune : fabriquer du Français, fabriquer du soldat. Naturellement ce sont les programmes d'histoire, géographie et instruction morale et civique qui deviennent les principaux réceptacles et vecteurs de ce projet. Il faut désormais raconter une belle histoire, compréhensible pour tous les enfants destinés à peupler l'école gratuite, laïque obligatoire officialisée par Jules Ferry. Ce sera l'histoire qui commence par cette célèbre formule : « Il y a 2000 ans, notre pays s'appelait la Gaule et ses habitants les Gaulois ». Parmi les intercesseurs entre l'histoire académique et l'histoire scolaire, on connaît le nom d'Ernest Lavisse, professeur d'histoire moderne à la Sorbonne, ancien précepteur du neveu de Napoléon III, et auteur de manuels scolaires allant du cours préparatoire à la classe de Terminale, son fameux Petit Lavisse correspondant à celui du CE1. Infatigable pédagogue, Lavisse fait partie de ceux qui inventent une pédagogie de l'histoire reposant sur les affects, et visant à provoquer de l'amour patriotique : « l'histoire ne s'apprend pas par cœur mais pour le cœur » disait-il². Un récit scolaire de l'histoire, pétri de héros et d'événements suscitant la fierté nationale, s'écrit et s'enseigne. Le moment colonial de la France en détient les pages parmi les plus savoureuses

autour de l'idée d'une Grande France exportant généreusement sa civilisation vers les peuples primitifs et sauvages.

(2) Sur la pédagogie Lavissienne, voir Laurence De Cock, *Sur l'enseignement de l'histoire*, Libertia, 2018.

La politisation de l'enseignement de l'histoire nationale

Cette matrice de l'histoire scolaire reste quasiment inchangée jusque dans les années 1970, période de massification scolaire accompagnée par un succès grandissant des discours et préconisations autour des pédagogies actives, dans la lignée de mai 1968, et qui participent à « ringardiser » l'histoire nationale à l'école. Ce n'est pas un hasard, dès lors, si la première véritable politisation de l'enseignement de l'histoire, accompagné d'une forte médiatisation, éclate en 1979, date à laquelle l'historien populaire Alain Decaux lance un cri d'alerte en une du Figaro magazine : « On n'enseigne plus l'histoire à nos enfants ».

Le débat s'enflamme, il atteint les partis politiques, les associations professionnelles, ou encore les syndicats. Les termes en sont les suivants : faut-il enseigner l'histoire de France aux enfants, dans ses dimensions les plus conventionnelles, selon la trame ancestrale du récit national ou faut-il privilégier une histoire plus active, locale et mondiale, populaire, sociale, libérée du carcan national et de son déroulé événementiel traditionnel ? Pour les partisans de la première option, la chose est évidente : l'histoire nationale fournit des repères aux enfants, notamment aux enfants d'immigrés, et tisse de l'appartenance nationale et de l'adhésion républicaine ; pour les autres au contraire, cette manière d'écrire et de raconter l'histoire est désormais beaucoup trop éloignée des apports historiographiques et trop chargée de finalités identitaires et civiques alors que la discipline historique doit être mise au service du plaisir et de l'intelligence critique et non d'un endoctrinement nationaliste.

Les termes du débat se fixent à cette période et n'auront de cesse de se rejouer dans les décennies suivantes jusqu'à aujourd'hui.

Diverses instrumentalisation politiques

Toutes les instrumentalisation politiques du roman national épousent en effet les contours de ce débat. Parmi les exemples les plus récents,

(3) L. De Cock et alii, *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France*, Agone, 2007.

(4) M. Riot-Sarcey, « On a gracié, mais jamais la Commune de Paris ne fut ré-intégrée dans l'histoire républicaine », *Le Monde*, 21 mars 2021.

on peut prendre la dernière campagne présidentielle. Le lancement de campagne de François Fillion, candidat à droite, se fait de la Sarthe, par un discours dans lequel il s'élève contre une vision trop noire de la colonisation. Il rappelle alors le fameux triptyque régulièrement mobilisé par les nostalgiques de la colonisation, au mépris de tous les travaux historiques : « les écoles, les routes, les hôpitaux » pour appuyer sa démonstration. Selon lui, la transmission d'une vision négative du passé colonial nourrit un désamour de la France, une idée qu'il étendra jusqu'aux programmes scolaires soupçonnés de ne pas faire suffisamment la part belle à l'histoire glorieuse de la France. Deux autres candidats malheureux avaient carrément introduit l'obligation d'enseigner le « roman national » dans leur programme présidentiel : Bruno Lemaire et Marine Le Pen.

L'équation est la suivante : ne pas enseigner l'histoire nationale nourrit un sentiment antifrançais et, dans le contexte de montée de la radicalisation islamiste, il faut apprendre aux jeunes à aimer leur pays ...

Du côté d'Emmanuel Macron, la mobilisation du récit national n'est pas en reste, mais il tente de se démarquer de ses adversaires politiques. Lors de la campagne, il qualifie la colonisation en Algérie de « crime contre l'humanité ». Une fois élu, il tiendra cette ligne vis-à-vis des mémoires franco-algériennes, reconnaissant la torture et l'assassinat du mathématicien français communiste Maurice Audin et du militant FLN Ali Boumendjel par l'armée française, et commandant un rapport à l'historien Benjamin Stora pour apaiser les mémoires blessées. Toutefois c'est aussi le même Emmanuel Macron qui, plusieurs fois de suite, loue par exemple les mérites de Pétain, preux combattant de la Grande Guerre, ou accepte d'aller parader auprès de son ami Philippe de Villiers au Puy du Fou, l'ancre de la contre-révolution. Le président de la république souhaite réconcilier les mémoires, toutes les mémoires, et n'hésite pas à mobiliser dans le passé des figures de droite comme de gauche, comme on se sert dans un supermarché de l'histoire, à l'image de ce que faisait également Nicolas Sarkozy.³

Cette instrumentalisation en apparence neutre reflète en réalité un rapport néolibéral à l'histoire, considérant le passé comme pourvoyeur de valeur marchande (au sens électoraliste) à des personnages ou des événements, le dernier en date étant la commémoration à venir de Napoléon. De la sorte, la réputation du personnage honoré ruisselle

sur celui qui en ordonne la commémoration.

On ne note en revanche aucune mention de la Commune chez Macron, ses partisans ou chez des leaders politiques de droite actuellement au pouvoir. Ce n'est guère étonnant. Dans une récente tribune, l'historienne Michèle Riot-Sarcey rappelait à quel point la Commune peine à intégrer le récit national-républicain⁴. Comment la voir autrement en effet que comme l'acte de naissance, dans un bain de sang, de la Troisième République, laquelle reste encore la matrice idéalisée du « modèle républicain ». Contre le désordre de la Commune et la tâche originelle de la République, mieux vaut célébrer l'ordre Napoléonien.

Dans l'école aussi les débats sur le roman national se poursuivent incessamment. Ministre fraîchement nommé, Jean-Michel Blanquer affirmait dès 2017 son attachement à l'histoire de France, et c'est dans le journal d'extrême-droite *Causeur* que Souad Ayada, la présidente du Conseil Supérieur des programmes avait annoncé une réécriture des programmes de lycée beaucoup plus centrés sur la France.

Ces instrumentalisation politiques du roman national révèlent à la fois un rapport particulier à l'histoire comme discipline, et au politique. Plus aucun historien ne peut écrire l'histoire comme au XIX^e siècle, une histoire en surplomb, exclusivement événementielle, qui se moule dans une chronologie préconçue et qui invisibilise l'essentiel des acteurs, à commencer par les actrices, pour se focaliser sur les « grands hommes ». Une histoire sans social en somme qui n'a comme objectif que de légitimer une marche de l'histoire pilotée par les puissants. Ceci dit, on comprend parfois en quoi ce roman national intéresse certains responsables politiques en tant qu'elle valide leur propre rapport au pouvoir. C'est pourquoi toute instrumentalisation du roman national n'est jamais à prendre à la légère. Il ne s'agit jamais d'une innocente ignorance de l'histoire mais d'une tentative d'en perpétuer ou de revitaliser une vision autoritaire de la gestion du monde ainsi que de transmettre l'histoire non comme un vivier de questions, de doutes, ou même de rêves, mais comme un miroir d'un ordre dominant inféodé au bon plaisir de celui qui en a la charge.

Laurence De Cock,

enseignante agrégée en lycée et chargée

de cours en didactique de l'histoire

A Paraître : *École publique et émancipation sociale*,

Agone, 2021.

Petite histoire de l'enseignement des valeurs civiques et morales.

Pierre Kahn

Transmettre les valeurs morales et civiques est un projet aussi vieux que l'école républicaine elle-même, dont Jules Ferry, qui n'en fut pas le seul acteur, reste la figure fondatrice emblématique. Je me propose ici d'exposer les vicissitudes qu'a connues ce projet depuis Ferry, c'est-à-dire la façon dont, dans des circonstances politiques variables, et en étant tantôt entretenu, tantôt amoindri et tantôt réactivé, ses intentions et ses significations ont changé.

Une instruction morale et civique pour fonder la République (1882-1939)

La loi du 28 mars 1882, qui laïcise les enseignements et rend l'instruction primaire obligatoire pour les deux sexes jusqu'à 13 ans, fait de « l'instruction morale et civique » (qui a remplacé « l'instruction morale et religieuse » qui existait depuis la loi Guizot de 1833) la première, dans l'ordre de l'énumération, des matières que l'école a à enseigner. L'un des buts principaux de l'école de Jules Ferry a bel et bien été d'assurer la socialisation républicaine des petits français : âge d'or du projet scolaire républicain, qui cherche l'équilibre entre la visée individualiste

de la formation d'un citoyen autonome et responsable et un ordre scolaire moralisateur et autoritaire, entre l'appel à la liberté enfantine et un moralisme sans faille et triomphant.¹

L'école républicaine des origines, dans ces conditions, est marquée du sceau de l'optimisme civique qui a caractérisé ceux qui l'ont portée sur les fonts baptismaux. Véritable « séminaire de l'avenir », pour reprendre une formule de Gambetta, elle se pense capable de nouer dans le cœur et la raison des enfants le lien social républicain nouveau, une unité nationale nouvelle et laïque, fondée sur des vérités morales et civiques auquel tout honnête citoyen, quelles que soient ses croyances ou convictions

(1) M. Gauchet, *L'école à l'école d'elle-même*, dans *La Démocratie contre elle-même*, Paris, Tel, Gallimard, 2002, p. 119.

(religieuses ou philosophiques) personnelles, ne pourrait manquer de souscrire.

Réparer la nation (de la Libération aux années 60)

À cet optimisme civique, la seconde Guerre mondiale, le régime de Vichy et la collaboration vont apporter un démenti douloureux. La Libération reprend le projet d'une instruction morale et civique mais à nouveaux frais : devant les déchirures d'une France divisée entre résistants et « collabos », l'histoire heureuse des territoires conquis de la République n'est plus audible. Transmettre les valeurs morales et civiques, ce n'est plus fonder la République, mais la refonder, ou pour mieux dire la réparer. L'enseignement moral et civique entend désormais tirer les leçons de la faillite morale qu'a représenté Vichy en s'attaquant aux vices qui l'ont rendue possible. Il devient un enseignement contre : contre « le mensonge, [...], l'oisiveté [...], l'égoïsme, l'indifférence à la souffrance des autres [...] »².

Mais à la Libération, il s'agit aussi de transmettre les valeurs morales et civiques autrement. S'affichent alors, au plus niveau de l'administration scolaire, les idéaux de l'Éducation nouvelle et des méthodes actives, portés par le plan Langevin-Wallon et par Gustave Monod, à la fois directeur de l'enseignement secondaire (jusqu'en 1951) et membre éminent de la commission Langevin. C'est dans des situations de classe impliquant la responsabilisation active des enfants, et non dans des leçons de morale et des manuels, que les valeurs à transmettre seront réellement transmises. Les refondateurs de 1945 entendent en cela rompre avec le moralisme affiché par les fondateurs de 1882.

Une éducation civique (et de moins en moins morale) pour promouvoir la démocratie (1960-1985)

La circulaire du 10 mai 1948 aura été la dernière à parler, comme relevant d'un seul bloc disciplinaire, d'« instruction morale et civique »... jusqu'en 2008 : une éclipse de soixante ans, pendant laquelle « l'instruction » va progressivement laisser la place à « l'éducation », terme sans doute jugé moins normatif, et la référence à la « morale » va s'estomper pour finalement disparaître, en 1961 dans les collèges, en 1965 dans les lycées. En 1969 c'est l'ensemble

« instruction morale et civique » qui disparaît de l'école primaire elle-même, pourtant bastion historique de cet enseignement. Ne disposant désormais plus d'un horaire, et donc d'une identification, spécifiques, la nouvelle formation morale et civique proposée s'oriente alors nettement vers un modèle de citoyenneté démocratique dont le fonctionnement même de l'école devrait être le modèle. Au modèle canonique du civisme républicain avec lequel la Libération voulait finalement renouer se substitue l'idéal démocratique du self government et de l'auto-gestion des classes. De même, les compétences individuelles qui rendent apte à la vie démocratique remplacent les vertus collectives traditionnellement associées à l'instruction morale et civique.

Bien entendu, tout cela ne peut pas se comprendre hors du contexte de remise à plat radicale des normes éducatives pédagogiques dont Mai 68 a été l'expression aiguë et emblématique... mais nullement l'origine. C'est bien dès les premières années de la décennie 1960 que s'amorce ce mouvement de transformation « démocratique » de l'éthos républicain traditionnel. Mai 68 n'inaugure pas une nouvelle séquence ; il achève, accélère et exacerbe plutôt un mouvement sociétal profond, caractérisé par les mutations du statut de la jeunesse dans les années 1950⁶⁰.

La touche finale de ce déclassement de l'instruction morale et civique sera apportée par le sort que René Haby, premier ministre de l'Éducation nationale de la présidence de V. Giscard d'Estaing, a réservé à cet enseignement. Jusqu'alors, l'instruction civique demeurait au collège un enseignement autonome. C'est ce à quoi a mis fin l'arrêté du 17 mars 1977 en inscrivant la désormais nommée « éducation civique » dans un ensemble composite (« enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'économie et de l'éducation civique ») orienté, sous le modèle des sciences humaines, vers une initiation à la vie politique, économique et sociale, et d'où toute formulation impérative est absente.

C'est donc bien un enseignement emblématique de l'école républicaine, dans son intitulé historique que la Libération avait rétabli à tous les niveaux de la scolarité, qui passe à la trappe ouverte par le nouvel esprit démocratique du temps : « l'instruction morale et civique »

devient une dénomination qui renvoie à un passé jugé dépassé. Dépassée la morale, désormais durablement et péjorativement associée au moralisme ; dépassée aussi, au profit de « l'éducation », conçue comme éclosion progressive de la personnalité des enfants, « l'instruction », terme qui connote de plus en plus négativement la passivité des élèves. L'instruction morale et civique semble progressivement appartenir à une école, un enseignement et une pédagogie traditionnelles avec laquelle il s'agit désormais de rompre.

Défendre les valeurs de la République et reconstituer le lien social (1985-2015)

À partir du milieu des années 1980 s'amorce pourtant une nouvelle phase pour l'enseignement moral et civique : celle de sa réhabilitation. En 1984, J.-P. Chevènement succède à A. Savary à l'Éducation nationale. Son républicanisme est affiché et l'éducation civique ne va pas manquer de bénéficier de ce retour de flamme républicain. Elle est réintroduite à l'école primaire et dans les collèges. J.-P. Chevènement demande à cette fin à l'historien Claude Nicolet un rapport remis au ministre le 1er novembre 1984. Son titre est éloquent : Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civiques.

Ce mouvement s'inscrit dans le contexte plus large d'une querelle de l'école qui oppose ceux qu'on qualifie alors communément de « républicains » ou « néo-républicains » à ceux que la presse a pris l'habitude de nommer les « pédagogues » et que les premiers appellent plutôt les « pédagogistes ». « Savoir » vs « pédagogie », « instruction » vs « éducation » furent les antinomies principales d'une telle querelle. Sans revenir sur son détail, remarquons, pour ce qui est de l'éducation civique, que sa réhabilitation en tant que matière spéciale d'enseignement s'intègre au discours « néo-républicain » ambiant à partir de la thèse selon laquelle l'éducation du citoyen passe par l'instruction dont le caractère émancipateur, à la suite de Condorcet, est fortement réaffirmé. Néanmoins, si l'éducation civique revient en gloire dans les programmes de l'école primaire et du collège, ce n'est pas encore le cas de la morale.

Le « néo-républicanisme » va survivre au ministère Chevènement, et dans les années

1980-90 nombreuses sont les voix en appelant à un civisme renouvelé mis à mal par ce qu'un succès de librairie, en 2002, a appelé « les territoires perdus de la République » : intégration difficile d'une immigration nouvelle, sécession culturelle d'une certaine jeunesse, radicalisation et politisation, elles aussi nouvelles, de la vie religieuse, et notamment d'un islam qui n'a jamais été numériquement aussi important... Plus le consensus républicain semble fragile, plus le retour à la tradition vénérable de l'école de la IIIe République, apparaît nécessaire. Chevènement l'avait annoncé, ou amorcé : il reviendra à Xavier Darcos, sous la présidence de Nicolas Sarkozy, d'en afficher la réalité enfin complète avec l'inscription dans les programmes de 2008 pour l'école primaire de « l'instruction civique et morale ». « L'instruction » prend sa revanche sur « l'éducation » et la morale reprend tous ses droits à figurer dans l'intitulé des programmes. L'héritage revendiqué de l'école de Jules Ferry est ici manifeste : la nouvelle dénomination reprend quasi à la lettre (en se contentant d'inverser l'ordre syntaxique original entre « civique » et « morale ») celle des programmes de... 1882.

Lorsque V. Peillon, sous la présidence de F. Hollande, prend les rênes de l'Éducation nationale, se trouve-t-on dans une configuration différente ? En un sens, oui. L'instruction civique et morale voulue par Darcos, comme par son successeur L. Chatel, relevait pour une bonne part d'une exigence d'ordre : la politesse devient une des premières choses qu'elle est censée enseigner, le vouvoiement est décrété obligatoire, les élèves doivent se lever à l'audition de la Marseillaise... L. Chatel en fait même un enseignement « sentencieux », fondé, dans le souvenir enjolivé des leçons de morale d'antan, sur l'apprentissage de maximes lapidaires. En cela, la réintroduction de l'instruction civique et morale participe de l'esprit de nostalgie d'une tradition perdue, dont l'ensemble des programmes porte la marque.

Toute autre semble avoir été la démarche de V. Peillon. La morale dont il proclame lui aussi, haut et fort, le salutaire retour, est qualifiée de « laïque ». L'épithète est absente des dispositions introduites par Darcos dans l'arrêté du 9 juin 2008. Elle a pour fonction de signifier la volonté de renouer avec une inspiration spirituelle de l'école des « pères fondateurs », telle notamment qu'elle s'est exprimée dans la « foi

Bibliographie

A. Bergounoux, L. Loeffel, R. Schwartz, (avec la collaboration de V. Fouquat, A. Rebeyrol et P. Laporte). **Pour un enseignement laïque de la morale.** Paris, MEN, 2013. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/134000246pdf>.

Y. Deloye, **École et citoyenneté. L'individualisme contemporain de Jules Ferry à Vichy : controverses**, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1994

C. Nicolet, **Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civiques.** <https://www.cairn.info/revue-le-debat-1985-2-page-147.htm>

laïque » de Ferdinand Buisson. L'enseignement moral et civique prévu par la loi de 2013 (et traduit en programme à la rentrée 2015) relève en somme d'un projet de nature philosophique pour l'école, qu'on serait en peine d'observer dans le traditionalisme des programmes de 2008. Même si ce projet a été contesté, en ce qu'il témoigne d'un perfectionnisme moral prononcé peu compatible avec les incertitudes contemporaines d'une conscience morale dont P. Ricoeur disait qu'elle n'avait plus « d'étoiles fixes » pour se guider, c'est l'ancrage de l'enseignement moral et civique dans de grands principes républicains davantage que dans un souci d'ordre et de discipline qui distingue les intentions de Peillon de celles de Darcos. Toutefois, malgré ces différences, on peut considérer que, du point de vue de l'histoire plus longue de l'évolution d'un tel enseignement depuis la Libération, ces deux projets appartiennent à une même séquence, initiée dès les années 1980 par le républicanisme de J.-P. Chevènement : celui de la réhabilitation d'un enseignement civique affiché comme discipline à part entière et réassocié explicitement à la morale.

Une telle réhabilitation d'un enseignement qui s'était vu plutôt déclassé dans les années 60-70 présente un trait remarquable et nouveau : l'importance accordée alors, dans le cadre de la transmission des « valeurs de la République », à la laïcité. La question laïque avait été bien sûr, depuis Jules Ferry et Ferdinand Buisson, au cœur de l'école. Mais elle l'était comme question politique et idéologique – contre le cléricalisme, contre l'enseignement privé – et non comme question pédagogique ou « curriculaire ». La défense d'une République dont le pacte tend à être perçu comme fragilisé, l'existence supposée ou réelle de ses « territoires perdus », la méfiance, elle aussi supposée ou réelle, d'une partie de la jeunesse à l'égard des valeurs qui la portent – plus encore que leur ignorance : tout cela va conduire à une modification curriculaire importante de l'éducation civique, dont la laïcité va désormais devenir un axe majeur d'enseignement, et qui requiert donc une pédagogie.³ Cette intégration de la laïcité au cœur même du curriculum de l'éducation civique est aussi, bien entendu, incluse dans la « morale laïque » dont parle V. Peillon. L'expression même suppose en effet que la laïcité n'est pas qu'un cadre juridique, ni même un principe politique ; elle est censée comporter une dimension éthique,

spirituelle, qui en fait de plein droit un objet d'enseignement.

Il va de soi que les attentats de 2015 n'ont pu que renforcer ce devenir « curriculaire » de la laïcité, notamment avec la réponse « scolaire » que Najat Vallaud-Belkacem a voulu leur donner en lançant la mobilisation pour la défense des valeurs de la République. Mais ils ne l'ont pas créé. Nous avons essayé de montrer qu'un tel processus résulte d'une entreprise de refondation de l'éducation morale et civique commencée dans les années 1980, dans le cadre d'une tentative de reprise républicaine de l'école dont l'enseignement moral et civique de V. Peillon fut au fond le dernier avatar. En regard des périodes précédentes, cette refondation a la particularité qu'elle se pense comme une réponse à une menace nouvelle à laquelle la République serait exposée. L'éducation morale et civique se pense désormais militante. Elle ne présuppose plus la disposition naturelle des enfants à en faire leur miel. Elle est même en partie structurée par la croyance selon laquelle c'est contre des représentations initiales contraires, voire hostiles, qu'il s'agit désormais de faire apprendre la République et ses valeurs.

Pierre Kahn,

Professeur des universités émérite à l'université de Caen

Entre normes scolaires et normes sociales.

Compenser ou étayer ?

Patrick Rayou

Une des responsabilités de l'école démocratique est, outre le fait d'admettre en son sein tous les enfants, de leur permettre de réussir. Or si le phénomène de « massification » n'a cessé de se développer dans les dernières décennies, jusqu'à concerner, pour le second degré, la quasi-totalité d'une classe d'âge, les réussites y sont très différentes selon les milieux sociaux d'origine et les mêmes diplômes obtenus ne garantissent pas des trajectoires scolaires et sociales d'égale valeur. L'idée s'impose assez vite que, plus connivents avec les normes scolaires, certains élèves et groupes d'élèves y jouent davantage « sur leur terrain » et n'y connaissent pas les conflits paralysants de ceux qui ne s'y sentent pas à leur place.

Normes scolaires et tensions

Ce procès semble au premier abord absurde puisqu'une caractéristique de l'école est précisément de ne pas se plier aux normes de la « vraie vie ». Depuis qu'elle existe comme un lieu et un temps spécifiques où on n'apprend plus par « ouï-dire et voir faire » dans son milieu familial, les élèves y sont, un temps, protégés des épreuves ordinaires de l'existence et préparés à les affronter plus tard. Le passage de la famille à l'école se fait par l'acquisition de normes différentes, qu'il s'agisse des façons d'apprendre, de se comporter avec les autres, même de se mouvoir. Le conflit y est donc inévitable et peut même être perçu comme nécessaire à la construction d'êtres humains nourris par la culture mise à leur portée et susceptibles de s'affirmer comme des personnes libres dans la cité. Durkheim¹ voyait ainsi dans la classe un modèle de « petite société »

qui aidait les enfants à passer du monde très personnalisé, peu régulé, de la famille à celui, plus froid et impersonnel, de la vie civile. Des théoriciens de l'apprentissage comme Vygotski² ont même fait du conflit un moteur qui, bien au-delà du développement naturel des êtres, permet d'accéder aux états les plus développés de l'humanité. L'école y joue selon lui un rôle déterminant car l'enfant y apprend « non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction ».

Il est néanmoins des conflits plus constructeurs que d'autres. Si, selon la belle métaphore de Hegel³, la réfutation du bouton par la fleur, elle-même réfutée par le fruit, peut apparaître comme une incompatibilité mutuelle, chacun de ces conflits peut cependant être regardé non comme la disparition du stade antérieur, mais comme la condition nécessaire au processus de développement de

(1) É. Durkheim, *L'éducation morale*. PUF, 1963, p.126.

(2) L. S. Vygotski, *Pensée et langage*, *La Dispute*, 1997/1934P.357.

(3) W.F. Hegel, *La phénoménologie de l'esprit*, Aubier-Montaigne, 1807

la plante. Pour qu'une telle dialectique se réalise dans les apprentissages scolaires, encore faut-il que les enfants, devenus élèves, s'en approprient les attentes sans se couper des premières expériences et apprentissages qui en ont fait les être singuliers qu'ils sont. Ils doivent intégrer l'idée qu'apprendre dans une école laïque se fait sur un mode particulier qui veut qu'on confronte ses certitudes à d'autres et qu'on en rende raison. Que la culture scolaire fait raisonner sur des objets qui ne sont plus exactement ceux du monde et que des valeurs comme la persévérance impliquent des satisfactions différées. Que la personne qu'on y est peut et doit parler en son nom propre mais selon des formes qui ne sont pas exactement celles qui prévalent en famille ou avec ses pairs. Il s'agit de fait d'une socialisation secondaire, imposée à tous, mais génératrice de conflits plus ou moins constructeurs ou destructeurs selon la manière dont la prime socialisation y aura préparé. Si les enfants d'enseignants peuvent, comme tous les autres, éprouver à un moment ou un autre de leur adolescence un sentiment de dépossession d'eux-mêmes à l'école, leur éducation dans des milieux qui les préparent à la forme scolaire a des effets d'après-coup qui les voient, globalement, réussir d'excellentes scolarités.

Des normes moins visibles

Une des caractéristiques de l'école d'aujourd'hui est vraisemblablement que ces conflits de normes, qu'elle induit, pour n'avoir pas disparu, sont devenus moins visibles. La mise de l'enfant « au centre » au début des années 1990 tend à rendre celui-ci beaucoup plus responsable de ses apprentissages et de son parcours, à insister plus sur l'autonomie qui doit être la sienne qu'à montrer les normes à partir desquelles elle se construit. L'État éducateur s'est effacé pour se mettre au service des familles et de leurs enfants. Ce d'autant plus que l'école n'est plus le sanctuaire qu'elle a pu être du fait de sa mission initiale de résistance aux forces conservatrices. Elle n'était certes pas étanche aux manières de voir et de faire des classes dirigeantes, mais elle présentait à ses élèves, selon les segments du système scolaire où ils se trouvaient, un monde homogène dans lequel les savoirs et les manières de les acquérir étaient relativement évidents. La démocratisation quantitative (parfois appelée « démographisation ») a troublé cette clarté puisque les élèves sont censés repérer eux-mêmes, dans les savoirs et apprentissages proposés, ce qui est de l'ordre du court, du

moyen ou du long terme. Dans le même temps, les évolutions curriculaires ont rapproché tous les degrés de l'école des univers plus savants, laissant à celle-ci une tâche de didactisation plus importante qu'auparavant.

La mise à disposition de savoirs s'est compliquée d'une demande de formation aux compétences et de leur évaluation. L'acquisition de savoirs a toujours été le support de dispositions à les utiliser dans d'autres contextes et sur d'autres objets. Mais le passage de modes de connaissance « positives » à d'autres, qui impliquent une métaréflexion, voire une dédisciplinarisation dans le cas des proliférantes « éducations à », constitue un important changement de paradigme.

La culture scolaire elle-même s'est « sécularisée ». Ses différents rituels (blouses, bons points, bonnets d'âne...), se sont affaiblis, ses objets fétiches (les images d'Épinal, la balance Roberval, la plume Sergent-major...) ont été remplacés par des outils en usage chez soi ou sur la toile. Une partie importante de l'activité des enseignants et des administratifs se passe à déterminer ce qu'il est normal d'utiliser à l'école (téléphones, couvre-chef, vêtements laissant voir telle ou telle partie du corps...), à tenter de scolariser des pratiques enfantines et juvéniles comme la lecture des albums de jeunesse ou la pratique de la break dance, certes porteuses de sens mais pas immédiatement solubles dans le projet scolaire.

Du point de vue de la construction des sujets, la normalité est également devenue moins perceptible. A la violence de l'« orientation » a succédé un processus plus insidieux, parfois qualifié de « distillation fractionnée », qui laisse les élèves, seuls responsables de leur destinée, s'embarquer pour des traversées au plus ou moins long-cours. L'élève en échec est devenu un décrocheur qui aurait décidé de sortir du jeu sans qu'à aucun moment quelqu'un l'ait explicitement poussé vers la sortie. Le sujet des apprentissages lui-même a changé, qu'il s'agisse du sujet lecteur en littérature ou de celui qui pratique une géographie expérientielle, sa personne empirique est convoquée pour être métabolisée en un sujet connaissant capable d'opérer sur lui la synthèse du singulier et de l'universel. Il est à noter que les désordres scolaires n'ont plus la forme classique du chahut, qui signait paradoxalement l'adhésion à l'ordre scolaire, mais se sont mués en « incivilités » au quotidien, en perturbation chronique de la classe, voire en incidents graves souvent imprévisibles, parfois tragiques.

Rétablir l'ordre ? Lequel ?

Les tentations récurrentes de rétablir l'« ordre », qui vont jusqu'à vouloir remettre au goût du jour un uniforme qui n'a jamais existé, sont l'expression de désarrois éprouvés face à ces phénomènes de dilution et d'invisibilisation de l'ordre scolaire. Car les normes scolaires, malgré leurs spécificités, ne sont jamais indépendantes de celles de la société globale. Elles évoluent donc sans cesse, mais ce qui ne devrait pas évoluer c'est le souci d'assurer la transposition des savoirs savants ou des pratiques sociales de référence qu'on veut rendre accessibles. Car si, comme l'a souligné Vygotski, les apprentissages naissent de la confrontation à des problèmes qui font migrer les concepts du quotidien vers des concepts scientifiques, c'est grâce à l'appui des enseignants qui sont capables de déterminer en travaillant avec l'élève, seul ou en collaboration avec d'autres, « la zone prochaine de développement, qui définit ce domaine des passages accessibles à l'enfant, (qui) est précisément l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement » (id.).

Tâche ardue, qui suscite des solutions de facilité antagoniques mais débouchant l'une et l'autre sur un interdit d'apprendre des enfants des milieux populaires. La première est celle qui montre des savoirs une face tellement ésotérique que les élèves les plus fragiles pensent qu'il faut une qualité particulière pour y accéder⁴, l'autre est celle du « populisme pédagogique » qui privilégie le « discours horizontal »⁵ visant les relations entre personnes sur le discours vertical qui structure les savoirs et suppose une asymétrie de position entre ceux qui enseignent et ceux qui apprennent.

L'explicitation des normes scolaires semble alors indispensable à une démocratisation de la réussite.

Être clair sur les étapes, les continuités, les ruptures, les buts poursuivis, la nature des résultats trouvés en classe, etc. est assez facile car les responsables des apprentissages peuvent, au prix certes d'un effort, mettre en évidence leurs sous-entendus. Il est en revanche bien plus difficile d'expliciter les normes du travail scolaire, surtout lorsque l'enseignant, généralement ancien bon élève, n'a pas ou plus conscience de les avoir lui-même intériorisées. Des malentendus peuvent alors naître entre lui-même, convaincu de la naturalité de ses gestes intellectuels et l'élève, tout aussi convaincu de l'universalité des catégories d'analyse dont il est porteur. Pas d'autre

voie, pour Vygotski, que de faire intérioriser à l'élève qui « s'embrouille » cette norme de l'explicitation à soi-même qui est le meilleur moyen d'apprendre de ses erreurs. « Raisonne à haute voix » lui dit le maître, car s'il peut fournir une certaine réponse, il ne sait pas forcément comment il a fait et c'est le rôle fondamental de l'école de susciter en lui ce type de prise de conscience.⁶

Étayer plutôt que compenser

Les normes scolaires suscitent de fait deux types de conflits qu'il importe de ne pas confondre. Le premier résulte d'une manière de faire apprendre et d'apprendre qui n'est pas celle d'autres milieux de socialisation. Installer ce conflit, l'aider à se développer puis se résoudre fait partie de la mission centrale de l'école qui est de faciliter l'entrée dans la culture. Cet accès est plus difficile pour les enfants dont les normes de socialisation familiale sont les plus éloignées de celles que promeut l'institution scolaire. Le risque est grand d'un « effet Matthieu » qui consiste à y donner plus à ceux qui ont déjà plus. Il est aggravé par les évolutions curriculaires contemporaines qui rapprochent des normes de l'enseignement supérieur traditionnellement réservé aux élites sociales, éloignent de la culture de l'école primaire, « école du peuple ».

Pour éviter que ce conflit central n'en suscite un deuxième en transformant les inégalités sociales en inégalités scolaires et réciproquement, deux solutions sont généralement proposées. La première est de regarder les catégories sociales défavorisées comme privées de normes scolaires intangibles et, dans un souci de justice, de leur donner ce qui leur manquerait. De telles politiques de compensation ont montré leurs limites car elles érigent en idéal ce qui caractérise les classes qui maîtrisent l'école. La deuxième, plus complexe, mais vraisemblablement plus féconde, est de considérer que l'« enculturation »⁷ est un rapport entre des êtres singuliers et la culture humaine déposée au long de l'histoire et que c'est dans cette tension qu'ils deviennent humains. Certains cependant plus que d'autres si l'école ne procure pas à chacun et à tous les indispensables étayages.

(4) B. Bernstein, *Langage et classes sociales*. Minuit. 1975

(5) B. Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. PUL. 2007/1996

(6) L.S. Vygotski, *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques*. P. Lang, p.289. 1931-1934

(7) J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*. Retz. 2008/1996

Patrick Rayou,

Professeur émérite

Université Paris 8

La liberté pédagogique, plus que jamais ?

Jacques Crinon

Le Code de l'éducation garantit la liberté pédagogique des enseignants, « dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection » (article L912-1-1). Il revient aux enseignants de choisir les moyens qu'ils jugent adaptés pour poursuivre les fins fixées par l'institution et plus largement par une société qui leur a délégué le soin d'instruire et d'éduquer ses enfants. Elle s'exerce notamment dans le choix des supports de travail et des méthodes. C'est une tradition de l'école française depuis la III^e République, qui a renoncé aux manuels officiels des régimes autoritaires qui l'ont précédée et qui fait confiance aux enseignants pour trouver les meilleurs moyens, dans leur contexte d'exercice, pour permettre à leurs élèves d'effectuer les apprentissages prescrits.

Mais faudrait-il la limiter, voire la mettre en cause, au nom de l'efficacité ? La recherche, nous dit-on, permet de discerner, parmi les pratiques des enseignants, celles qui marchent. Imitons les États-Unis, nous dit-on encore, où des programmes de remédiation à grande échelle, fondés sur les protocoles standardisés, sont mis en place dans des écoles, lorsque leur efficacité est avérée par des données probantes (« evidence based »), c'est-à-dire résultant d'études expérimentales randomisées. Dans le domaine de la lecture, domaine d'autant plus sensible que la réussite des élèves y est décisive pour la suite de la scolarité et pour les autres apprentissages, un site, What Works Clearinghouse, diffuse ainsi depuis une vingtaine d'années des résultats

de recherches pouvant fonder des décisions d'implantation de dispositifs efficaces, que l'on pourrait qualifier de clés-en-main. Pour la mise en œuvre de ceux-ci, les enseignants disposent de supports, de consignes, de tâches-élèves et de modes d'emploi qu'ils doivent respecter de la manière la plus stricte afin de reproduire sur leurs élèves les effets constatés lors des expérimentations. Par contrat, les écoles s'engagent à l'application fidèle du programme.

Comme un contre-exemple, on constate en France les effets pervers d'une idéologie, très présente au sein des centres de formation, de l'enseignant créateur de l'ensemble de ses démarches et de ses outils. Au nom à la fois de la liberté pédagogique et d'un « sur mesure » où seul l'enseignant pourrait inventer ce qui correspond aux besoins de ses élèves, elle refuse les leçons et les progressions prédéfinies des manuels. Elle préconise que chacun (seul ou collectivement avec ses collègues) soit auteur de ses progressions et de ses supports d'enseignement et conçoive ses séances. En réalité, les contraintes du temps de préparation disponible étant ce qu'elles sont, cela aboutit bien souvent à recopier des supports et à emprunter des consignes disparates, éventuellement en les modifiant, à des manuels ou à des sites Internet. Les élèves sont amenés à travailler sur des supports de qualité médiocre, et les logiques des démarches d'où ont été retirés ces fragments sont brisées, les cohérences construites par leurs concepteurs s'effacent.

Je suis convaincu qu'il serait salutaire de sortir de

cette idéologie et d'affirmer au contraire que les enseignants peuvent s'autoriser à adopter des manuels qui leur conviennent et en suivre pas à pas les propositions, ou à reprendre des démarches empruntées telles quelles à d'autres, sans se sentir diminués, dès lors qu'ils s'en sont appropriés les objectifs et la cohérence. Ils pourront ainsi d'autant mieux garder du temps et de l'énergie pour d'autres aspects de l'acte d'enseigner, sur lesquels nous reviendrons plus loin.

Cette réflexion vaut pour les manuels, matériels et dispositifs imaginés par des collègues expérimentés, rôlés dans des classes ou réfléchis par une équipe conjuguant des compétences complémentaires ; elle vaut aussi pour des programmes et dispositifs conçus par des chercheurs à la lumière de ce que nous apprend la recherche. Il est nécessaire, certes, que les enseignants aient accès, au cours de leur formation, aux résultats de la recherche et pratiquent eux-mêmes des démarches de recherche qui leur permettront de comprendre comment se construisent des résultats de recherche et d'éviter aussi bien les arguments d'autorité que le scepticisme généralisé face à des débats assimilés à des opinions qui se vaudraient toutes. Mais cela ne peut suffire pour devenir capable d'emblée de construire des ingénieries didactiques tenant compte de ces savoirs issus de la recherche et mieux vaut, dans la plupart des cas, s'emparer d'ingénieries didactiques conçues par d'autres.

Pourtant, même si certains programmes d'action ou des dispositifs, cohérents et bien pensés, s'avèrent particulièrement capables de faire progresser les élèves dans les apprentissages souhaités, je reste très réservé sur l'idée que faire des enseignants de simples exécutants serait la garantie du succès. On croit parfois que, dès lors que l'enseignant a soigneusement installé le milieu didactique et donné des tâches adaptées à l'objectif, les élèves répondront par l'activité cognitive prévue.

Il n'en va pas ainsi. Les élèves réinterprètent les tâches qui leur sont proposées. Pour continuer à emprunter nos exemples à l'apprentissage de la lecture, des questions de compréhension posées pour stimuler la mise en relation de deux informations deviendront pour tel élève de cours moyen un jeu de devinette ; l'utilisation de la fiche technique sur la versification fournie comme ressource lors de la lecture d'un poème en Troisième

donnera lieu de la part des élèves à des remarques formelles déconnectées de cette lecture ; en cours préparatoire, un jeu aboutissant à classer des mots en fonction d'un phonème commun aboutira pour certains élèves à un classement sémantique, plus intuitif... Ainsi l'activité cognitive des élèves s'éloigne souvent de ce qui est attendu, quand bien même il y a activité, et non pas, comme souvent, simple réalisation mécanique d'une tâche matérielle, qui ne permet guère d'effectuer l'apprentissage visé. Le rôle de l'enseignant n'est pas seulement de mettre en place les conditions de l'activité, à travers un dispositif, des tâches, le maintien d'un climat propice au travail. C'est aussi d'observer l'activité des élèves, de repérer les malentendus cognitifs, de réguler cette activité par ses interventions, en réexplicitant les enjeux d'apprentissage du travail en cours, en faisant verbaliser par tel ou tel ce qu'il est en train de faire, en mettant en évidence des liens, en synthétisant régulièrement ce qui est acquis.

Nous sommes là au cœur des phénomènes de réussite ou d'échec scolaires et du lien mis en évidence par la sociologie de l'éducation entre réussite et origine sociale. Les élèves, en fonction de leur milieu, n'ont pas la même appréhension de ce qui est attendu d'eux, des gestes d'étude et de la nature du travail à l'école. Derrière toute tâche scolaire, il y a, de manière implicite souvent, un savoir ou une compétence à acquérir et une activité mentale, de recherche, de raisonnement, de mémorisation, d'entraînement qui contribue à cette acquisition. Amener tous les élèves à être réellement dans l'activité mentale que sollicite la tâche proposée constitue un enjeu de démocratisation.

Ce n'est pas là un travail d'exécutant, mais d'un professionnel hautement qualifié et formé. Celui-ci doit être capable, dans l'instant et en situation, en fonction des objectifs qu'il a fixés à la séance – y compris s'il a repris une séance conçue par d'autres – de susciter chez chacun de ses élèves l'activité mentale nécessaire pour qu'il progresse. Ce qui plaide pour l'utilisation, non pas de programmes fermés, mais d'outils qui font appel aux compétences professionnelles des enseignants – on pense par exemple à des outils numériques récents comme Lalilo, où l'intelligence artificielle est utilisée pour fournir à l'enseignant rapports et suggestions et non pour prétendre se substituer à lui.

Pour nous résumer, nous avons besoin de dispositifs « qui marchent », pensés en fonction des acquis de la recherche, mais aussi d'enseignants formés, capables, non pas de les appliquer aveuglément, mais de s'approprier leurs principes et les savoirs qui les fondent ainsi que de réguler le travail des élèves et l'interprétation que ceux-ci font des tâches. Et les dispositifs eux-mêmes, lorsque leurs fondements sont suffisamment explicités, peuvent contribuer à la formation des enseignants. C'est le cas par exemple des propositions de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux concernant la compréhension des textes écrits à différents moments de la scolarité (Lector & Lextrix, Lectorino & Lectorinette, Narramus) ou encore le développement de la conscience phonologique chez les élèves de maternelle (Phono). Une enquête récente des auteurs sur l'utilisation de Narramus indique que conformément à leurs hypothèses et à des résultats antérieurs obtenus par d'autres chercheurs en psychologie ergonomique, l'usage de ces outils et des scénarios conçus pour améliorer les apprentissages des élèves favorise aussi le développement professionnel des enseignants et conduit ceux-ci à mettre en œuvre les mêmes principes et à mobiliser les mêmes savoirs lors d'autres moments de classe.

Mettre à la disposition des enseignants de tels outils peut donc être une voie doublement favorable aux progrès des élèves, directement certes, mais aussi grâce à une augmentation des savoirs et compétences des enseignants qui les emploient. C'est tourner le dos aux politiques d'éducation qui, ministre après ministre, reposent sur la croyance qu'on améliorera l'enseignement et la réussite des élèves – et qu'on redressera les piètres résultats français aux évaluations internationale en termes d'équité – à coup de nouveaux programmes, de circulaires, de dispositifs mécaniquement appliqués, voire de manuels officiels. Ces politiques autoritaires sont en outre particulièrement contre-productives, car le manque de stabilité du cadre normatif et les influences de groupes de pression sur les changements d'orientation incessants lui retirent toute crédibilité auprès des acteurs.

La liberté pédagogique ne consiste jamais à suivre sa fantaisie indépendamment de toute rationalité et de toute prise en compte des savoirs permettant de mieux atteindre les objectifs prescrits par l'institution. La psychologie ergonomique du travail nous enseigne que le travail réel ne recouvre jamais tout à fait le travail prescrit : il le redéfinit

en fonction du concret des conditions de l'exercice professionnel. Tenir compte de ces contraintes dans l'élaboration d'outils et de dispositifs est sans doute une des conditions de la viabilité de ceux-ci. Tenir compte des savoirs de référence est une autre condition de leur efficacité sur les apprentissages, et en particulier sur les apprentissages des élèves les plus fragiles, efficacité qui doit aussi être évaluée.

Mais parler de liberté pédagogique oblige à poser la question de la formation. Former, est-ce commenter les instructions officielles et indiquer comment respecter les consignes assurant une application fidèle d'un dispositif de remédiation ? Ou bien n'est-ce pas plutôt entraîner à analyser des situations d'apprentissage et à expliciter les savoirs sur lesquels se fonde un dispositif ?

Plus que jamais, il faut affirmer et revendiquer la liberté pédagogique des enseignants, condition de leur responsabilité. Non pas pour tout inventer, créer seuls leurs démarches, leurs supports et leurs outils, mais pour choisir les situations et les supports qui leur conviennent, à partir de critères informés par leur connaissance des données scientifiques, et surtout pour analyser l'activité différenciée de leurs élèves dans les situations qu'ils mettent en place et étayer cette activité.

Jacques Crinon,

Professeur émérite de l'Université Paris-Est- Créteil

Vous qui êtes inspecteur de l'Éducation nationale, comment définiriez-vous la liberté pédagogique ?

Elle est définie par le code de l'éducation, qui affirme qu'elle s'exerce dans le respect des programmes et des instructions, dans le cadre du projet d'école ou d'établissement et avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection.

Le ministre, lui, donne à ce principe légal une définition plus interprétative : la liberté pédagogique n'a jamais été l'anarchisme, nous dit-il. Propos qu'il livre à la presse pour annoncer la publication de quatre circulaires destinées à donner un meilleur « cadre » aux enseignants de l'école primaire c'est-à-dire un ensemble de contraintes pédagogiques injonctives ... Pour Claude Lelièvre, historien de l'éducation, le mot liberté n'est peut-être pas approprié, la formule actuelle étant devenue un élément de langage parmi d'autres dans la communication des ministres.

Mais concrètement, ce principe se traduit comment dans le travail enseignant ?

C'est la liberté conférée à l'enseignant de choisir les moyens, les outils et les méthodes pour atteindre les objectifs qui lui sont demandés par les textes officiels.

Cette liberté ne peut pas s'interpréter comme la possibilité offerte à l'enseignant de faire ce qu'il veut, comme il veut et quand il veut. Elle doit être « raisonnée » par la compétence professionnelle et le sens de la responsabilité. Qui dit liberté dit à la fois libre choix et limites. Le choix, pour être librement fait, implique une connaissance des méthodes pédagogiques et de leur impact sur les apprentissages pour que les choix se fassent en fonction des buts à atteindre. Jouir de la liberté pédagogique ne signifie pas que l'on n'ait

l'entretien

avec **Éric Gutkowski**

inspecteur de l'Éducation nationale,
secrétaire général adjoint du SNPI-FSU

pas de comptes à rendre. Elle ne consiste pas à choisir une méthode au gré de ses lubies ou de ses humeurs. Mais ces limites ne justifient aucunement la prescription autoritaire de méthodes : un enseignant reste libre de ses options didactiques et de ses choix pédagogiques.

L'histoire de cette liberté pédagogique des professeurs est riche d'enseignements et de débats récurrents sur son bien-fondé. Instituée dans les années 1880 par Ferdinand Buisson, le directeur de l'enseignement primaire de Jules Ferry, cette notion voulait définir la relation hiérarchique en rupture complète avec les pratiques de contrôle de la Restauration ou du Second Empire, celles des monarchistes et des bonapartistes, dont la tendance était de suspecter les enseignants de « la communale »,

issus pour la plupart des classes populaires, d'être déloyaux. Ferry et Buisson accordaient ainsi aux institutrices et instituteurs une liberté inédite, assortie d'une claire responsabilité laïque et républicaine ! Et progressivement cela s'est traduit dans le statut du fonctionnaire enseignant : le code de la fonction publique définit, pour tous les fonctionnaires, à la fois la responsabilité de l'exécution des tâches confiées et la conformité aux instructions données. Ça ne peut pas se confondre avec une soumission aux ordres.

Ça n'est donc pas compatible avec une injonction pédagogique ?

Nous savons la complexité de l'acte pédagogique. Quand les débats sont clivés, ils donnent l'impression qu'une méthode efficace s'oppose à toutes les autres. Dans un ouvrage récent, « Éduquer, entre engagement et lucidité », Olivier Maulini rappelle cette complexité. Pour lui, les polémiques touchent peu les enseignants si elles sont excessives. Le travail de l'enseignant demande en fait « de tout un peu ». Ce n'est pas pour considérer que le terrain ait toujours raison mais c'est penser que les contraires s'y répondent autrement. Il s'agit donc bien de concilier guidage et participation, explicitation et mobilisation des savoirs. Une procédure est courante partant de la mobilisation des savoirs antérieurs allant vers la présentation de nouvelles notions en s'appuyant sur un questionnement régulier des élèves, des phases d'entraînement pour vérifier la compréhension puis une phase finale de pratique autonome permettant d'ouvrir la possibilité de liaisons progressives entre les connaissances. Cette pratique répandue n'est en rien un corset interdisant la créativité mais plutôt un garde-fou qui peut servir de base permettant à l'enseignant d'organiser la classe comme un espace de travail stimulant et sécurisant.

Par ailleurs, de nombreux travaux visant à comparer les pratiques pédagogiques confirment que leurs variations dépendent moins

de chaque praticien et de ses convictions que de son contexte de travail et de ses contraintes. Il apparaît ainsi que ce n'est pas tant le maître qui contrôle la situation que la situation qui contrôle le maître. Dans leurs travaux sur les professeurs des écoles au XXI^e siècle, Robert et Carraud montrent que les pratiques des enseignants semblent évoluer davantage par le comportement des élèves que par les convictions qui sont les leurs.

Mais la revendication de la liberté pédagogique n'est-elle pas souvent le signe d'une opposition ?

C'est vrai que la liberté pédagogique est souvent mise en avant lorsque les directives officielles, venues d'en haut, ne plaisent pas. Il y a quelques années ce sont les « désobéisseurs » qui refusaient la mise en place de certains dispositifs à l'école primaire. Je ne ferai pas l'éloge de la désobéissance en soi, compte-tenu de l'obligation légale de conformité mais cette obligation ne peut justifier qu'on tente d'imposer une méthode. Surtout que ces impositions se font souvent par pression et hors de toute véritable instruction officielle et même parfois en contradiction avec des textes réglementaires. Par exemple quand on cherche à imposer des progressions annuelles alors que la loi continue à se fonder sur une organisation en cycles.

Et puis l'enseignant doit absolument pouvoir exercer son autonomie professionnelle parce que ses missions s'inscrivent dans une « profession » où on est concepteur et décideur plutôt que dans un « métier » fait de gestes routiniers où on est réduit à être exécutant. L'enseignement n'est ni une vocation mystique ni une fonction d'exécution, mais un métier revendiquant sa compétence comme un droit et une obligation. Si chaque professeur fait ce qu'il entend ou si le ministère lui dicte ses conduites, nul besoin de métier, de connaissances, de déontologie à développer. C'est entre ces bornes que se situe la zone de la qualification partagée et de l'activité protégée socialement parce qu'elle profite à la collectivité. Elle doit être contrôlée

professionnellement parce que la plus-value doit être évaluée, vérifiée. Tout cela est à l'opposé d'un choix binaire entre obéissance et liberté absolue.

La prescription d'un modèle unique n'est donc pas acceptable ?

Le travail de l'enseignant relève de la singularité de ses propres choix pédagogiques tout en les inscrivant dans les finalités de l'enseignement qui visent à faire réussir tous les élèves, à réduire les inégalités sociales et culturelles. Il faut trouver une voie entre engagement et lucidité, entre idéal démocratique et inscription de cet idéal dans la réalité du travail pédagogique. Les pratiques pédagogiques composent depuis longtemps entre des nécessités contraires : parler aux élèves et les écouter ; former leur libre arbitre dans un lieu clos et normalisé ; demander leur adhésion au nom de leur émancipation ; valoriser le sens critique et la civilité ; viser l'égalité sans ignorer les différences. Nous pouvons ainsi poser que l'enseignement est impensable sans engagement. Le maître promet le savoir à l'élève ; il lui offre un gage d'apprentissage ; tout cela sans voir ni savoir ce qui se passera à l'arrivée. Le propre de l'engagement c'est d'être un pari sur l'avenir, sans garantie de retour sur un investissement.

Les enseignants visent à développer le pouvoir et la liberté de pensée des élèves pour leur développement personnel et celui de la société. Il convient donc de considérer le métier d'enseignant comme nécessitant un ajustement permanent à travers la capacité à observer les élèves, les comprendre et prendre les décisions nécessaires pour faire avancer tout le monde. Cela suppose la liberté pédagogique qui est à la fois liberté collective qui se construit dans le collectif professionnel et un espace de réalisation personnelle de l'enseignant qui poursuit un projet, une idée au service de la réussite et des progrès de tous les élèves.

La force d'un métier lui vient, comme le dit

Arthur Lochmann, dans « La vie solide », de savoir-faire transmis de génération en génération, considéré comme appartenant non pas aux individus mais à la communauté entière. Cette inscription dans le commun n'est pas compatible avec l'exercice d'un pouvoir vertical qui prétendrait imposer des procédures définies par lui seul.

Jean-Michel Blanquer met-il à mal la liberté pédagogique ?

La liberté pédagogique devrait assurément figurer au rang des premiers principes déontologiques, car il n'est pas de transmission sans liberté d'enseigner et sans indépendance intellectuelle. Dans l'école de la confiance que célèbre le ministre Jean-Michel Blanquer, la notion de liberté pédagogique devrait logiquement être portée au pinacle. Or ce n'est manifestement pas le cas, le ministre ayant laissé plusieurs fois entendre que la liberté de choix des méthodes et outils pédagogiques par les professeurs confinait à « l'anarchisme ».

A l'évidence, l'avalanche de guides et recommandations depuis la rue de Grenelle interroge l'exercice de la liberté pédagogique. En réalité, Jean-Michel Blanquer, entend remettre en cause un des fondements de l'exercice du métier qui repose notamment sur le libre choix des outils, des méthodes et des manières d'enseigner pour conduire les apprentissages des élèves fixés par les programmes de l'école. Un libre choix qui s'appuie sur l'expertise des praticiens de terrain. Ce principe, le choix des méthodes en connaissance de cause, était déjà inscrit dans le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson qui considérait que les enseignants doivent être en état de choisir parmi les connaissances et parmi les méthodes, celles qui répondent aux besoins et aux facultés de leurs élèves. Les fondateurs de l'école républicaine avaient bien mesuré que l'exercice du métier nécessitait d'accoutumer les enseignants à prendre eux-mêmes l'initiative et la responsabilité de la

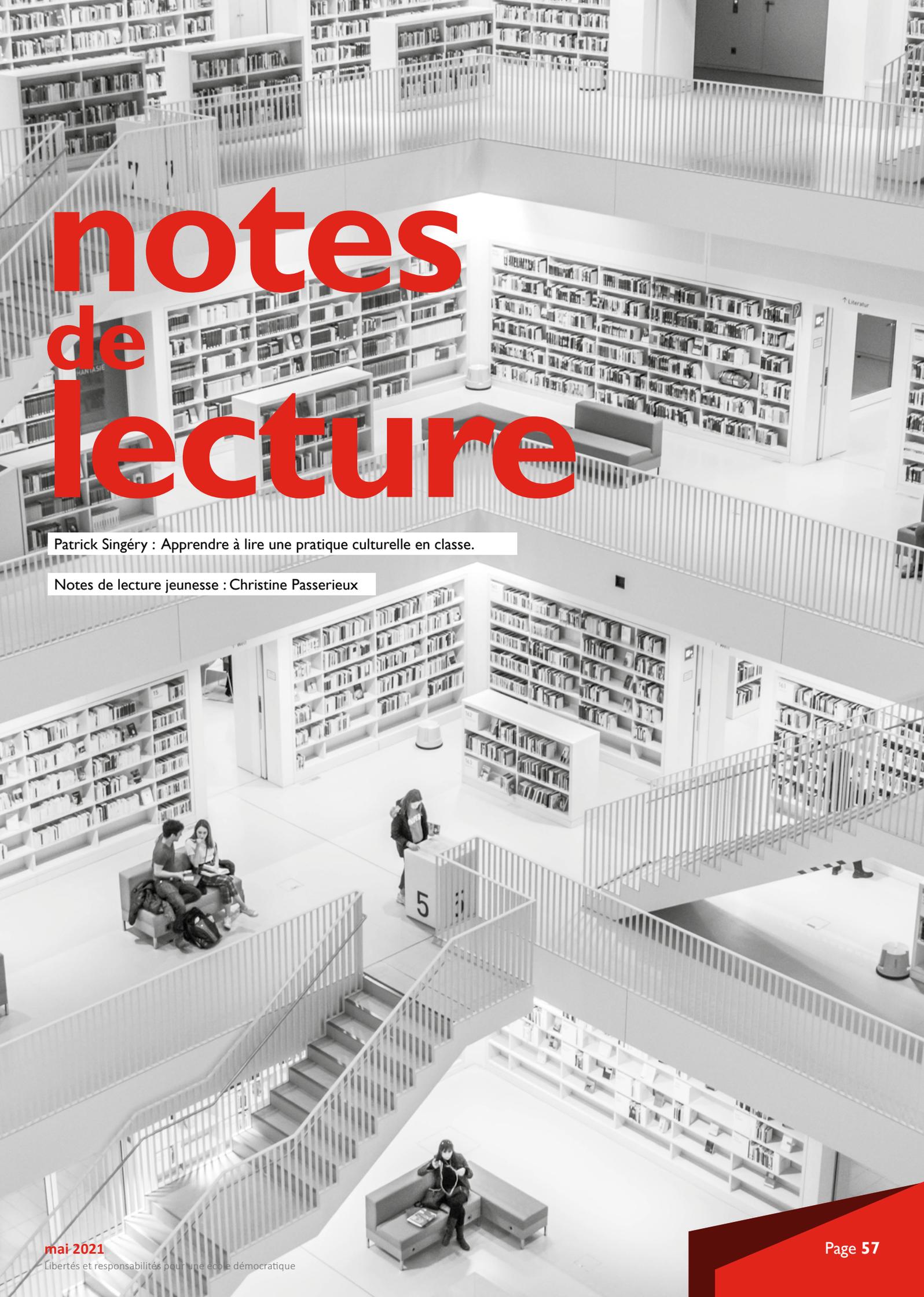
l'entretien

avec Éric Gutkowski

direction des enseignements comme le proclamait Jules Ferry. Il leur donnait même le conseil de se réunir, de discuter pédagogie et métier, de prendre des initiatives de manière à participer à l'élaboration de la réforme ! Nous sommes très loin aujourd'hui de cette conception par le ministère d'un enseignant capable d'initiatives en pleine responsabilité. Les publications multiples, les guides nombreux, ainsi que les nouvelles modalités d'animations pédagogiques pilotées depuis le ministère témoignent pour le moins, d'un véritable hiatus entre le slogan de l'école de la confiance et la réalité de la politique menée. Avec beaucoup d'humour Claude Lelièvre relève dans un entretien accordé à la revue Fenêtres sur cours à l'automne 2019 : « Imaginerait-on un ministre de la santé expliquer en huit pages comment on doit ausculter un malade, ou un ministre de l'agriculture comment on doit faire les labours ? ». D'autant que les injonctions ministérielles sont loin d'avoir fait la preuve de leur efficacité dans l'amélioration de la réussite scolaire.

S'il fallait conclure d'un mot ?

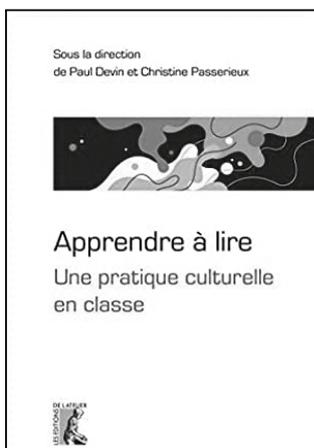
Je ferai mien le propos de Kant dans son Traité de pédagogie qui considérait qu'un des plus grands problèmes de l'éducation est de savoir comment on peut concilier la soumission à l'impératif de la loi avec le pouvoir d'user de sa liberté. Il faut que le travail d'équipe, les échanges de pratiques, la formation tirent les enseignants du côté de la réflexion et de la recherche et non pas du côté de l'exécution.



notes de lecture

Patrick Singéry : Apprendre à lire une pratique culturelle en classe.

Notes de lecture jeunesse : Christine Passerieux



Note lecture présentée par Patrick Singéry

Apprendre à lire une pratique culturelle en classe.

Sous la direction de **Paul Devin** et **Christine Passerieux**.
Les Éditions de l'Atelier, 2021. 140 pages.

Toute politique éducative doit être examinée à l'aune des partis pris idéologiques qui la fondent, des formes et modalités de sa mise en œuvre, des effets, notamment sociaux, qu'elle produit.

C'est à l'examen de celle menée par l'actuel ministre de l'Éducation Nationale, notamment dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, que nous invitent les cinq auteurs de cet ouvrage tout en affirmant le choix qu'ils font d'une école qui « donne à chacune et chacun de ses élèves la possibilité de faire une expérience culturelle de l'écrit [...] vecteur essentiel de l'émancipation intellectuelle et sociale ». Un choix qui irrigue le propos de l'ouvrage.

Paul Devin revient sur les controverses et consensus qui ont jalonné l'histoire de l'enseignement de la lecture. Retour nécessaire à l'heure où le ministre, maniant volontiers l'à-peu-près, les contre-vérités, s'affirme comme le vainqueur de ce qui aurait été selon lui une « guerre des méthodes ». Retour rigoureux car, s'appuyant sur les textes officiels et les travaux de recherche, il montre en quoi cette « guerre des méthodes » n'a jamais eu lieu. Retour salutaire qui met à jour ce qui est

une construction idéologique niant la réalité complexe des faits et des pratiques, visant à justifier la mise en place autoritaire d'un enseignement de la lecture techniciste et réducteur aux effets ségrégatifs avérés.

Cette mise en perspective de la réalité des faits permet de développer dans les chapitres suivants la question de l'apprentissage de la lecture dans sa véritable dimension, essentiellement culturelle.

Dimension culturelle qu'explore Jacques Bernardin en convoquant les apports de l'anthropologie, de la sociologie, de la psychologie, de la linguistique... Il montre comment, loin de se réduire à une question technique, l'apprentissage de la lecture s'inscrit dès le début dans une dynamique d'entrée dans une culture écrite (lire et écrire, écrire pour lire...) aux supports variés, au code particulier, aux pratiques langagières spécifiques... Il s'agit d'opérer les ruptures permettant le passage d'un rapport pratique à un rapport réflexif au langage. C'est, pour l'auteur, le rôle de l'école que de donner à tous les élèves les outils permettant d'opérer ces ruptures. L'auteur plaide pour une pédagogie exigeante permettant des apprentissages

vécus comme « aventure collective en classe », « terrain d'exploration pour les élèves », invités à « faire feu de tout bois » et ainsi se construire une culture écrite « transformant le rapport au monde, aux autres, à soi-même ».

A rebours des injonctions ministérielles centrées sur le « déchiffrage » qui serait légitimées par la référence aux seules neurosciences, Maryse Rebière appelle à une didactique croisant les apports des différentes sciences. Pour l'auteure, « lire est [...] une activité intellectuelle qui croise des savoirs et des savoir-faire multiples qui sont l'objet de son apprentissage ». Afin que les obstacles inhérents à la complexité de cet apprentissage ne se transforment pas en échecs (a fortiori socialement marqués), il faut les analyser dans toute leur diversité. L'auteure cite les travaux sur l'objet-lecture et les capacités linguistiques et métalinguistiques qu'il requiert, sur l'activité de lecture qui, à ces capacités, ajoute celle de l'abstraction, car, dit-elle avec Vygotski, « l'écrit n'étant pas la simple transcription de l'oral, son abstraction exige de l'enfant qu'il réorganise le système psychique élaboré antérieurement pour la pratique du langage oral ». Apports indispensables encore que ceux des travaux portant sur les représentations que

se font les élèves de la pensée, de l'activité scolaire, de l'acte de lecture... Le rôle de la didactique est d'articuler ces apports scientifiques étayés afin de « mettre en place une formation des enseignants qui leur permette de penser leur activité à partir d'arguments théoriques et pratiques issus de tous les domaines de la recherche ».

Ce sont les conditions et les modalités de mise en œuvre possible de ce « penser l'activité » qu'examine Jacques Crinon. A partir de deux situations de classe, il montre comment des pratiques pédagogiques peuvent permettre à tous les élèves d'entrer dans la culture de l'écrit. Condition première : la « conviction forte qu'aucun élève ne doit être laissé à l'écart des apprentissages », ce qui implique une mise en activité cognitive exigeante de tous les élèves et donc un cadrage lui aussi exigeant. Le langage est au cœur du travail, qui permet dans l'échange argumenté, de construire les significations, les réseaux de sens, de lever les « malentendus cognitifs ». Dans ce travail d'acculturation, l'écrit produit par les élèves est primordial, pour penser, garder en mémoire, pour... apprendre à lire. Il s'agit pour l'auteur de faire de la classe « un lieu de

culture permanent », permettant le développement d'un « réseau mental en perpétuelle expansion, sollicité pour comprendre le monde ». Cette entrée en culture est pour l'auteur un « enjeu social et politique essentiel de l'école ».

Ce travail d'acculturation est indispensable dès la maternelle – « parce qu'elle est la première école » nous dit Christine Passerieux – sous peine, sinon, de transformer des inégalités sociales en inégalités scolaires qu'aucun fatalisme ne saurait justifier. Renvoyant à leur vacuité les opinions selon lesquelles les « goûts », « intérêts » et autres « appétences » seraient « naturels », elle s'appuie sur de nombreuses recherches, des observations de classes pour affirmer que les rapports aux livres, à la littérature peuvent et doivent se construire en classe. Là encore, les pratiques pédagogiques doivent permettre à tous les élèves d'opérer les ruptures nécessaires. Passer d'un langage pratique à un langage réflexif (« dont le rôle est prépondérant dans le développement cognitif », E. Bautier), « apprendre à savoir ce qu'écouter veut dire », sortir des représentations préalablement construites sur l'acte de lire...

Il s'agit là aussi que « le processus interactif qu'est l'apprentissage

permette à tous de construire un bien culturel commun » et donne les outils permettant « à chacun et à tous de trouver sa place pour s'autoriser à penser ».

A partir d'exemples d'explorations d'albums, l'auteure nous montre comment l'acculturation à la littérature, dès la maternelle, est non seulement possible, mais « indispensable pour que l'histoire scolaire d'un enfant [ne soit jamais] écrite avant que d'être vécue ».

Au fil de ces contributions, l'ouvrage indique qu'il n'est, dans le champ des apprentissages, de pratiques émancipatrices que culturelles.

Les auteurs nous invitent à penser cet horizon et nous proposent quelques éclairages pour en explorer les chemins. Ils font en cela œuvre d'utilité publique.

La moufle

histoire racontée

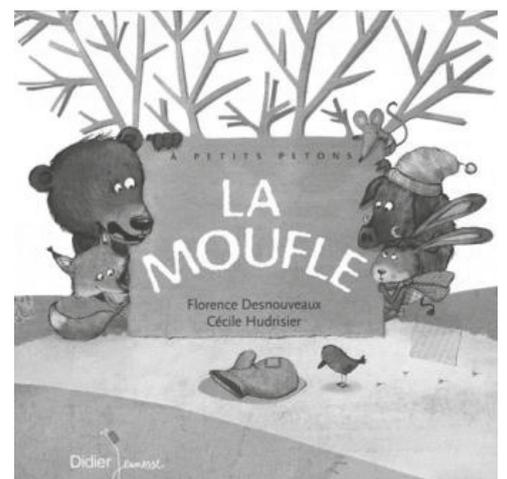


Note lecture présentée par Christine Passerieux

La moufle

Histoire contée par **Florence Desnouveau**, avec le concours littéraire de **Céline Murcier**, illustrée par **Cécile Hudrisier**, Éditions Didier Jeunesse. 2014

On retrouve dans cette histoire les personnages d'un conte de randonnée d'origine russe déjà publié dans différentes versions. Dans un paysage de neige le vent dépose une moufle rouge. Et c'est l'histoire de cette moufle en laine très attirante pour les animaux qui la croisent en ces temps hivernaux. Ch'krii ch'krii ch'krii, bruits de pas qui craquent dans la neige. Une souris décide de s'y installer, puis un lapin frigorifié, un renard qui demande asile. Trois dans la moufle, ils en apprécient la chaleur, lorsqu'arrive un sanglier qui lui aussi souhaite se réchauffer. Bien sûr la moufle devient trop petite pour accueillir ses habitants qui ont maintenant trop chaud et manquent d'espace. D'énormes bruits de pas annoncent l'arrivée d'un ours, qui veut entrer, se le voit refuser, insiste encore et encore, tente malgré tout d'y parvenir jusqu'à faire exploser la moufle. Tous s'enfuient sauf l'ours qui ne comprend pas ce qui lui arrive !



Les illustrations, dessins, collages, sont drôles. Reste alors à partager ce qu'évoque cette histoire pour chacun comme y invite la dernière page : « C'est comme-ci, c'est comme ça, le conte finit là ». Car plusieurs interprétations en sont possibles

dès 3 ou 4 ans, sans contre-indication pour les plus âgés !

La mouette et le goéland

Jeanne Boyer. Edition École des loisirs.
Collection Loulou et cie. 2019

Ce livre cartonné de petit format, destiné aux plus jeunes raconte l'histoire d'une mouette et d'un goéland qui jouent à cache-cache. Le goéland après avoir compté jusqu'à vingt, part à la recherche de la mouette. De page en page, le goéland explore les rochers, un château de sable... jusqu'à une

glacière où il découvre un cornichon dont la présence semble bien incongrue.... Mais où donc se cache la mouette ? Il la retrouvera finalement dans un lieu inattendu, où seul peut se cacher un oiseau, mais qui apparaissait comme indice dès la première page. Dessins et texte invitent le lecteur à accompagner ce goéland



un peu désespéré et à reprendre encore et encore le récit. Les dessins cernés de noir et de couleurs vives soulignent la quête du goéland avec humour.

Au secours Voilà le Loup !

Cédric Ramadier (auteur) et **Vincent Bourgeau (illustrateur).** Edition L'École des loisirs.
Collection Loulou et cie. 2019

Cet album cartonné s'adresse aux enfants de trois ans. Un loup approche, assez menaçant. Il est urgent de s'en débarrasser car la peur du loup... L'image et le texte sont parfaitement complémentaires et en appellent au lecteur, lui suggérant de tourner au plus vite les pages, de pencher le livre, de le retourner pour que le loup tombe dans un précipice. En un mot de trouver tous les moyens pour en être débarrassé. Et cela semble efficace

car le sol penche, le loup glisse, roule mais il faut encore pencher le livre pour qu'il tombe vraiment jusqu'à ce qu'enfin il disparaisse. Tombera, ne tombera pas ? Le loup est malin, il s'accroche dès que le livre est retourné, s'approche à nouveau. Alors une seule solution, fermer le livre pour que le loup ne soit plus là. Il ne reste qu'à recommencer pour retrouver les frissons de la peur du loup.

La mise en page très sobre participe



à alimenter le suspens. Dans de belles couleurs saturées, le lecteur au fil des pages mesure les effets de ses actions, renforcés par le choix du texte en rouge lorsque le loup fait peur, et jaune lorsqu'il intervient. Ou comment comprendre que lire engage le lecteur, que le récit s'adresse à lui et qu'il peut agir sur lui. Une belle réussite.

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. 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 coeur 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	=	€
20	Abécédaire critique de la « novlangue » dans le champ éducatif. Octobre 2020	5€ x	=	€
21	Lucien Sève et l'éducation	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

carnetsrouges²²

Prochain numéro

Octobre 2021 : L'enseignement professionnel.

Si l'orientation dans les filières professionnelles remplit massivement une fonction de relégation scolaire on ne peut l'y réduire. Pourtant les réformes les plus récentes sont très inquiétantes. C'est pourquoi il est nécessaire d'en comprendre le sens et les finalités, d'interroger la nature des tensions entre le système éducatif et le patronnat, mais aussi de connaître les pratiques démocratiques à l'oeuvre, afin de « penser l'école dans une perspective d'égalité des activités humaines » (Paul Langevin)