

## L'école et son dehors : quels savoirs pour quelle égalité ?

Juliette Chauveau, Florence Eloy, Edgard Garcia, Isabelle Harlé, Jean-Marc Lange, Joël Lebeau,  
Francis Lebon, Jordi Le Cointe, Anne-Sophie Legrand, Claude Lelièvre, Corinne Mérini,  
Emmanuelle Murcier, Claire Pontais, Catherine Remermier, Stéphanie Rubi, André Tricot

Un discours récurant prône l'ouverture de l'école par le renforcement de ses liens avec la réalité sociale, économique et culturelle du monde grâce à des intervenants extérieurs ou des partenaires. Cette aspiration réunit des finalités des plus contradictoires où se mêlent les volontés de facilitation d'accès à la culture, la réduction de l'ambition éducative à des finalités comportementales, la légitimation d'une délégation du service public au secteur privé et les perspectives marchandes qu'elle offre. Parfois, elle se suffit des seules visées budgétaires d'une réduction des coûts publics.

Dans le contexte actuel, cette incitation à l'ouverture de l'école sur des partenaires extérieurs n'est pas sans paradoxes. Elle invoque la liberté alors que les injonctions autoritaristes et les pressions idéologiques se multiplient. Elle appelle à la diversité des apprentissages culturels alors que l'obsession des « fondamentaux » réduit le champ des enseignements. Elle invoque l'innovation, l'initiative et le projet alors que les diktats méthodologiques ne cessent de réduire la liberté pédagogique des enseignantes et enseignants. Elle se nourrit des visions positives d'une coopération qui prétend se fonder sur le partage des finalités alors qu'elle se limite bien souvent à des compromis d'intérêt.

Pourtant nul doute que l'école doit être ouverte... Nous n'avons pas l'intention de défendre une séparation d'avec le monde que d'aucuns réclameraient pour préserver l'entre-soi des meilleurs élèves, pour entretenir la nostalgie de l'exercice scolaire formel, par crainte intrinsèque de l'intervention d'autres acteurs sociaux et culturels ou par refus de la prise en compte de champs nouveaux de connaissance. Il ne s'agit pas de hiérarchiser les différents milieux d'acculturation et de mépriser ceux qui permettent aux enfants et adolescents d'apprendre

# édito

Paul Devin

Christine Passerieux

ailleurs qu'à l'école. Mais il faut prendre garde que les finalités spécifiques de l'école ne se diluent pas dans des enjeux asservis à des demandes sociales ou politiques qui seraient, in fine, guidées par les enthousiasmes fugaces des modes passagères ou les intérêts particuliers des classes dominantes. Par influence des présupposés de notre société, ce serait risquer de voir privilégier l'épanouissement individuel par la concurrence aux dépens d'une émancipation collective par la coopération. Et nous voyons déjà comment se développent des interventions qui inculquent des comportements plutôt que de développer savoirs et pensée critique dans les ambitions d'une éducation démocratique qui ne forge pas un citoyen modèle mais lui donne la capacité d'exercer sa liberté par la culture commune et la raison.

Une porosité insuffisamment réfléchie entre culture scolaire et culture non scolaire laisse croire à la similitude des objectifs de l'école, du loisir éducatif ou de l'éducation populaire, risquant de faire perdre aux uns comme aux autres leur nécessité spécifique. Les visées propres de l'école ne peuvent prétendre modéliser l'ensemble des expériences éducatives d'un enfant : elles ne peuvent s'imposer à la famille, à la maison de quartier, au service éducatif du musée ou à la colonie de vacances qui ont d'autres singularités éducatives à développer. Il faut les affirmer, les soutenir, les financer plutôt que de vouloir les soumettre à n'être que des temps de soutien des apprentissages scolaires. Quel paradoxe que nous voulions imposer des « vacances apprenantes » à l'extérieur de l'école quand, par ailleurs, nous négligeons les enjeux égalitaires de ces apprentissages en son sein même ! Et seules des visions superficielles peuvent défendre qu'une meilleure prise en compte de la globalité de la personne supposerait l'unicité des actions éducatives. La prescription de continuité, de cohérence de parcours, d'harmonisations de tous genres obéit davantage à des mirages institutionnels qu'à une volonté politique déterminée de démocratisation de l'accès à la culture commune.

Ce numéro de Carnets rouges a pour objet d'explorer comment et à quelles conditions les relations entre le « dedans » et le « dehors » peuvent affirmer la volonté d'une éducation en prise sur la réalité sociale et culturelle du monde tout en se gardant des risques d'une ouverture irréfléchie et mal maîtrisée dont nous devrions constater qu'elle produirait davantage d'inégalités au contraire des prétentions de ses discours fondateurs. La fonction spécifique de l'école s'avère toujours plus nécessaire pour que la démocratie et ses valeurs de liberté et d'égalité perdurent, non pas comme des objets d'adhésion et de croyance mais comme les choix responsables et éclairés de citoyennes et de citoyens émancipés.

Paul Devin  
Christine Passerieux

# Sommaire

L'école et son dehors : quels savoirs pour quelle égalité ?

**carnets rouges n°25**

- 2** Paul Devin, Christine Passerieux  
**Édito**
- 4** Claude Lelièvre  
**Un « modèle républicain » des savoirs scolaires ?**
- 7** André Tricot  
**La spécificité des apprentissages scolaires**
- 10** Francis Lebon  
**L'éducation populaire : spécificités et convergences avec les visées de l'École**
- 14** Anne-Sophie Legrand, Jordi Lecointe  
**Cité éducative : laboratoire de la dérégulation du service public d'éducation.**
- 17** Florence Eloy  
**La culture tout contre l'école : de la circulation de modèles et contre-modèles éducatifs**
- 20** Corinne Mérini  
**Quand le projet commun est la réussite scolaire des élèves : principes et conditions nécessaires à la construction des partenariats.**
- 23** Jean Marc Lange  
**Éducatifs transversaux scolaires : apports, risques et limites**
- 26** Isabelle Harlé  
**Ouverture de l'école aux savoirs extérieurs : tensions, résistances et contradictions**
- 29** Catherine Remermier  
**Les enjeux de la connaissance des métiers : quels leviers pour l'émancipation des élèves ?**
- 32** Juliette Chauveau, Emmanuelle Murcier  
**Devoirs à la maison : quand des parents-chercheurs s'en mêlent**
- 35** Edgard Garcia, Zebroek  
**Un détour par la chanson pour apprendre ?**
- 38** Claire Pontais  
**EPS et culture : un sport de combat !**
- 41** Joël Lebeaume  
**Travaux à l'aiguille, enseignement ménager, travail manuel... à l'école et pour l'école : enjeux sociaux et éducatifs et contraintes scolaires**
- 44** Stéphanie Rubi  
**Tous à la ludo ! Le jeu au centre ... de la ludothèque**
- 47** **Entretien avec Christian Foiret**
- 50** **Propositions de lecture**

**Carnets Rouges :**

Erwan Lehoux, Directeur de publication.  
Christine Passerieux, rédactrice en chef

Publication quadrimestrielle éditée par l'association Carnets rouges  
33, route de Dieppe - 76250 DÉVILLE-LÈS-ROUEN

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

Conception/réalisation : yoann.boursau@fat4.fr

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

Abonnement annuel (France) : 20€

N° ISSN2800-7824

Dépôt légal à parution

# Un « modèle républicain » des savoirs scolaires ?

Claude Lelièvre

*Retour historique sur deux moments topiques : les débuts de la Seconde et de la Troisième République. L'institution du régime républicain implique une instruction obligatoire pour tous qui ne soit pas limité au « lire-écrire-compter » car la République c'est la co-souveraineté. Problématique de « l'élémentation des savoirs » et/ou du « viatique ».*

## **Seconde République. Le projet « Carnot » d'instruction obligatoire dans le cadre du nouveau régime politique institué**

Dès les débuts de la Seconde République instituée après les journées révolutionnaires de février 1848, la grande affaire du ministère de l'Instruction publique dirigé par Hippolyte Carnot a été de préparer en quelques mois un texte de loi présenté le 30 juin à l'Assemblée constituante. L'exposé des motifs situe le projet dans son contexte politique, plus précisément dans le cadre du nouveau régime politique institué : la République.

« La différence entre la République et la monarchie ne doit se témoigner nulle part plus profondément qu'en ce qui touche les écoles primaires. Puisque la libre volonté des citoyens doit désormais imprimer au pays sa direction, c'est de la bonne préparation de cette volonté que dépendront le salut et le bonheur de la France ».

L'enseignement primaire doit être rendu obligatoire pour tous les enfants « parce qu'un citoyen ne saurait être dispensé sans dommage pour l'intérêt public d'une culture reconnue comme nécessaire au bon exercice de sa participation personnelle à la souveraineté ».

Le suffrage universel paraît donc appeler à l'évidence et immédiatement l'instruction obligatoire universelle parce que chacun se retrouve, en République, « co-souverain », et que le « souverain »- collectif- ne sera éclairé que dans la mesure

où tous ses membres le seront.

En conséquence, le programme de l'enseignement primaire doit renfermer dorénavant « tout ce qui est nécessaire au développement de l'homme et du citoyen tel que les conditions actuelles de la civilisation française permettent de le concevoir ».

Plus concrètement le périmètre de l'instruction primaire devait comprendre :

« I) La lecture et l'écriture, les éléments de la langue française, les éléments du calcul, le système métrique, la mesure des grandeurs, des notions élémentaires sur les phénomènes de la nature et les faits principaux de l'agriculture et de l'industrie, le dessin linéaire, le chant, des notions élémentaires sur l'histoire et la géographie de la France. II) La connaissance des devoirs de l'homme et du citoyen, le développement des sentiments de liberté, d'égalité, de fraternité. III) Les préceptes élémentaires de l'hygiène et les exercices utiles au développement physique.

## **« L'élémentation des savoirs » ? An II de la Première République**

On aura remarqué les nombreuses références aux « éléments » ou à l'« élémentaire ». On peut y voir la réplique significative de l'importance de « l'élémentation des savoirs » dans la problématique initiée lors du concours pour la rédaction de livres élémentaires décrété par la Convention en l'an II

de la Première République.

Ce qui est alors envisagé, ce n'est nullement une vulgarisation procédant par « abrégés » comme le précise Lakanal : « Les auteurs ont généralement confondu deux objets très différents, des élémentaires avec des abrégés. Resserrer un long ouvrage, c'est l'abrégé ; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter. Ainsi l'abrégé, c'est précisément l'opposé de l'élémentaire » (« Lakanal, discours à la Convention du 28 octobre 1794).

Condorcet – qui produira lui-même l'un de ces livres en mathématiques - a la même volonté d'orienter la première instruction vers la capacité d'apprendre par soi-même à partir des éléments fondamentaux.

Il s'agit d'ordonner les éléments à partir desquels on peut reconstruire les savoirs. Dans cette direction qui- de fait – n'a pas été suivie réellement sous la Révolution française (mais était-ce vraiment possible ?), le « propédeutique » l'emporte à l'évidence sur le « viatique ».

### **L'instruction obligatoire pour tous : impossible ou « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » ?**

Les résultats des élections ne sont pas en faveur des républicains décidés et progressistes. Hippolyte Carnot et ses amis politiques doivent quitter le pouvoir. A la place de son projet de loi d'instruction obligatoire républicaine, on aura la loi du 15 mars 1850 qui porte le nom du ministre de l'Instruction publique alors en place : le comte Albert Frédéric de Falloux.

Dans les « attendus » du projet de texte de cette loi, la notion même d'instruction obligatoire et la possibilité d'obligation scolaire a été écartée : « Quelle partie de l'enseignement rendra-t-on en effet obligatoire ? Demandez-vous beaucoup ? Vous imposez une rigueur excessive. Demandez-vous peu ? Vous abaissez le niveau de l'enseignement général. ». Frédéric de Falloux en conclut que la notion même d'instruction obligatoire pour tous n'a pas de sens.

Jules Ferry va une trentaine d'années plus tard relever le défi en précisant ce qui est en jeu dans l'instauration même de l'instruction obligatoire,

une règle de base présente dans les Instructions officielles de 1882 : « Nous l'avons souvent répété et les bons maîtres le savent comme nous, l'objectif de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières qu'il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. »

### **Jules Ferry : « la grande ligne de séparation entre l'ancien régime et le nouveau » ne réside pas dans le « lire-écrire-compter »**

Pour Jules Ferry, le principal fondateur de l'École de la Troisième République, il est clair qu'elle ne peut pas en rester aux rudiments. Ce n'est pas le moindre des paradoxes que cette légende qui attribue à Jules Ferry une fixation sur le « lire-écrire-compter » (et plus généralement une focalisation sur les « rudiments », sur un « primaire rudimentaire »), alors qu'il n'a cessé de lutter en sens contraire. En réalité, Jules Ferry tente au contraire d'inverser la hiérarchie entre les enseignements dits fondamentaux (et traditionnels) et les enseignements dits « seconds » ou « accessoires ». C'est précisément dans ces enseignements accessoires que réside pour Jules Ferry la rupture entre « l'ancien régime » et le « nouveau », une véritable révolution.

« C'est autour du problème de la constitution d'un enseignement vraiment éducateur que tous les efforts du ministère de l'Instruction publique se sont portés [...]. C'est cette préoccupation dominante qui explique, rallie, harmonise un très grand nombre de mesures qui [...] lorsqu'on n'en a pas la clef pourraient donner prétexte à des reproches d'excès dans les nouveaux programmes, d'accessoires exagérés, d'études très variées et qui ne paraissent pas, au premier abord, suffisamment convergentes : tous ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental et traditionnel du « lire, écrire, compter » : les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel, le chant, la musique chorale. Pourquoi tous ces accessoires ? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce que ces accessoires feront de l'école primaire une école d'éducation libérale. Telle est la

grande distinction, la grande ligne de séparation entre l'ancien régime, le régime traditionnel, et le nouveau » (Discours de Jules Ferry au congrès pédagogique des instituteurs de France du 19 avril 1881).

On est loin, on le voit, des multiples déclarations actuelles qui se focalisent sur les "fondamentaux" « lire, écrire, compter » comme on l'a vu - plus que jamais - lors de la campagne des dernières élections présidentielles. Ce qui, d'ailleurs, en dit long sur la dégénérescence de l'horizon proprement républicain en France.

### **Une École de la Troisième République plus proche du « viatique » que de l'« élémentation des savoirs »**

Il n'en reste pas moins en effet que les programmes effectifs de la période « ferryste » et des suivantes ont été pour l'essentiel plus proches du « viatique » que du « propédeutique », des « applications utiles » que de l'« élémentation des savoirs » même si leur périmètre a dépassé largement le « lire, écrire, compter ».

L'orientation générale des Instructions officielles du 28 mars 1882 (signées Jules Ferry) est fermement affirmée et ne va pas dans le sens de « l'élémentation des savoirs » mais vers le « concept pratique », y compris pour l'enseignement des mathématiques elles-mêmes. « Les exercices pratiques, les applications usuelles, les démonstrations simples et familières, telles doivent être l'âme et la vie de l'école [...]. Des modèles faciles, des opérations d'arithmétique simples et concluantes [...]. Le but, ce sont les applications utiles ; la simplicité pratique doit donc en être le caractère ».

On peut prendre pour exemple la célèbre « règle de trois ». On ne se préoccupe pas de penser la relation de proportionnalité. Chaque « règle de trois » a son « raisonnement » propre donné par des "problèmes types" résolus. Un problème fait-il intervenir des « règles de trois successives » ? On est alors en présence d'une « règle de trois composée » dont un « problème type » donne la méthode de raisonnement. Il s'agit de résoudre des problèmes particuliers : le « tant pour cent », les « règles d'escompte », la « règle d'alliage et de mélange », l'épargne, les revenus

Dans le célèbre « Dictionnaire de pédagogie » dirigé par Ferdinand Buisson (nommé par Jules Ferry à

la tête de l'enseignement primaire où il restera dix-sept ans), l'auteur de l'article « Histoire naturelle » souligne sans fard l'opposition entre l'enseignement secondaire donné dans les collèges ou lycées et celui délivré dans le primaire (dans les écoles communales et les écoles normales).

« L'enseignement secondaire [...] doit former les esprits, leur apprendre à juger, à raisonner, à distinguer entre une affirmation et une démonstration : il doit faire des hommes ayant foi en leur raison, capables de comprendre les idées de leur temps et d'accepter dans toute leur étendue les conséquences des découvertes nouvelles. Mais dans l'enseignement primaire, en raison du peu de temps dont on dispose en général et de l'obligation de condenser dans un enseignement d'un petit nombre d'années tout ce qu'il est indispensable de connaître dans la vie courante, on ne peut espérer réunir un nombre suffisant de faits pour qu'ils puissent fournir une base solide à des idées générales. Même dans les écoles normales, l'enseignement doit avoir un but plus immédiat et plus pratique ».

### **Pour conclure ?**

In fine, peut-on échapper à la recherche de ce qui peut paraître « fondamental » (en dépit de ses difficultés voire de ses apories ? Le terme de « fondamental » est sans aucun doute lié à une organisation "en profondeur" du monde de la culture, mais il apparaît aussi à l'évidence que celle-ci peut être diversement abordée : elle peut être de l'ordre du « logico-épistémologique » ou du domaine « patrimonial » (ce qu'une génération juge essentiel de léguer) ou encore de l'ordre « pédagogique » (les compétences « de base » comme condition des acquis ultérieurs). Or, la conjugaison de ces différentes dimensions est problématique (elles sont pour le moins en tension voire en concurrence, même si elles peuvent parfois se conjuguer). Et pourtant il faut décider et choisir, fermement et clairement, pour qu'il y ait quelque sens à parler d'une « instruction obligatoire » et a fortiori d'une « culture commune » devant être effectivement maîtrisée par tous et par chacun, en « commun ». Pas facile... Mais ce qui est sûr, c'est que cela n'a rien à voir avec les prétendus « fondamentaux » « lire, écrire, compter ».

**Claude Lelièvre**

Historien de l'éducation

#### **Bibliographie**

Denis Daniel et Pierre Kahn, **L'école républicaine et la question des savoirs**, CNRS Éditions, 2003.

Claude Lelièvre, **L'école obligatoire pour quoi faire ?** Retz, 2004.

Claude Lelièvre, **L'école républicaine ou l'histoire manipulée. Une dérive réactionnaire**, Le Bord de l'eau, 2022.

# La spécificité des apprentissages scolaires

André Tricot

*Enseigner à l'école implique quatre contraintes : temps, lieu, savoirs à apprendre, manière d'apprendre. Pour les enseignants, il ne s'agit pas uniquement de mettre en œuvre ces contraintes, il leur faut les faire accepter pour permettre l'émancipation des individus, futurs citoyens libres, responsables et critiques. L'article développe ce paradoxe de l'école : imposer des contraintes (moyen) pour émanciper les individus (but).*

## A quoi sert l'école ?

Comme les autres animaux, les humains apprennent en s'adaptant à leur environnement. Les enfants qui grandissent en France apprennent à parler le français, ceux qui grandissent dans un environnement bilingue parlent deux langues, etc. De cette manière, adaptative et largement implicite (non consciente), les humains apprennent notamment à parler, à vivre en groupe, à reconnaître l'expression des émotions. Cette capacité d'apprentissage par adaptation peut-être passive, mais elle est aussi fondée sur la capacité à coopérer et à imiter, sur les activités d'exploration de l'environnement, de jeux et d'interactions entre pairs. Cependant, malgré leur grande efficacité, les apprentissages adaptatifs présentent de sérieuses limites.

La première lacune des apprentissages adaptatifs réside dans leur caractère... adaptatif. Ces apprentissages ne permettent en effet d'apprendre que ce qui est présent dans l'environnement quotidien de l'individu. De cette manière nous n'apprenons à parler que la (les) langue(s) que parlent nos parents et les personnes avec lesquelles nous vivons quotidiennement.

La seconde lacune des apprentissages adaptatifs est qu'ils fonctionnent surtout pour les connaissances qu'homo sapiens utilise depuis les débuts d'homo sapiens, comme le langage oral ou la

reconnaissance des émotions. A l'échelle de l'espèce humaine, le langage écrit et les mathématiques sont des connaissances récentes ; et pour ces connaissances, les apprentissages adaptatifs et implicites fonctionnent beaucoup moins bien. Nous pouvons apprendre des connaissances récentes, mais pour cela nous avons besoin soit d'une pratique délibérée et quotidienne (professionnelle par exemple), soit d'un enseignement.

Le rôle principal de l'école serait de pallier ces deux lacunes, de permettre d'apprendre ce que l'on n'apprend pas de façon adaptative, d'apprendre ces connaissances à la fois récentes et qui ne font pas partie de notre quotidien, mais dont les enfants auront besoin pour devenir des adultes dans cette société. Ce fonctionnement est éminemment inflationniste : plus il y a d'école, plus il y a de chercheurs, d'artistes, d'ingénieurs, qui innovent, qui créent de nouvelles connaissances, rendant la société plus complexe. Les personnes sans diplôme sont de plus en plus pénalisées, socialement et économiquement.

Les savoirs scolaires ont plusieurs caractéristiques, que je vais examiner maintenant.

## Les spécificités des savoirs scolaires

Les savoirs scolaires ont une forme explicite. La

connaissance est individuelle. Elle est le fruit de l'expérience que chacun fait du monde. Certaines connaissances sont communes à plusieurs individus. Un savoir est une connaissance collective et instituée : il se trouve dans les encyclopédies, dans l'histoire des sciences, dans les programmes scolaires. Une caractéristique essentielle des savoirs réside dans la possibilité de les transmettre : ils ont une forme qui elle aussi a fait l'objet d'une élaboration consensuelle. Par exemple, le théorème de Thalès est un savoir : il appartient à l'humanité et il est transmissible par des personnes qui ne l'ont pas découvert, mais appris. Il possède : (a) une certaine légitimité, qui peut sembler peu évidente à certains élèves ; (b) une certaine dénomination, qui contient une part d'arbitraire (il n'est pas du tout sûr que Thalès soit l'auteur de ce théorème) ; (c) une certaine forme pour pouvoir être transmis, qui combine des représentations algébrique, géométrique et linguistique. Selon les périodes et/ou les lieux, cette forme peut varier et cette légitimité peut être discutée. Le piège de la forme des savoirs, déjà moqué par Rabelais ou Molière, vient de la vanité qu'il y a à seulement vouloir apprendre (par cœur) la forme, quand l'enjeu est de maîtriser le contenu (le comprendre, le conceptualiser) et sa mise en œuvre (savoir quand l'utiliser, pourquoi et comment). Or ce piège, dans lequel tombaient les pédants, est aujourd'hui celui dans lequel peuvent tomber les élèves les plus défavorisés.

Les savoirs scolaires sont récents. La langue écrite, les mathématiques, l'histoire ou la philosophie ont toutes moins de 7000 ans. Cette caractéristique a largement tendance à être oubliée, notamment par ceux qui promeuvent les « compétences du XXI<sup>ème</sup> siècle » (communication, coopération, esprit critique et créativité, parfois résolution de problème). Or savoir coopérer, communiquer ou résoudre des problèmes s'apprend implicitement, ce sont des compétences extrêmement anciennes, elles précèdent très largement l'invention de l'écriture ou des mathématiques. La naïveté de cette idée de « compétences du XXI<sup>ème</sup> siècle » a une conséquence importante : il n'est pas du tout sûr que l'on sache enseigner des compétences à un humain qu'il « sait » déjà. Ou alors on sait en enseigner une forme explicite, qui n'a sans doute pas grand-chose à voir avec la façon dont les humains les mettent habituellement en œuvre (tout comme une conversation n'a pas grand-chose à voir avec un entretien d'évaluation) !

Les savoirs scolaires ont une faible valeur

adaptive. J'ai évoqué ci-dessus cette autre caractéristique fondamentale : on ne va pas à l'école pour apprendre à jouer à la PlayStation. Ce que l'on est capable d'apprendre par soi-même, parce qu'on le pratique tous les jours, n'est pas enseigné à l'école. Ainsi, les connaissances apprises à l'école peuvent présenter un déficit d'utilité perçue. Parfois, les élèves ne comprennent pas « à quoi ça sert d'apprendre ça ? ». Cette incompréhension semble toute légitime : elle découle de la raison d'être de l'école.

Les savoirs scolaires sont (souvent) contre-intuitifs. Les apprentissages adaptatifs permettent d'apprendre des connaissances dites primaires, naïves, ou intuitives. Elles sont le résultat de notre expérience quotidienne ordinaire. Les écoles sont les outils des sciences et des philosophies car on y apprend ce qui ne va pas de soi, et qui peut contredire nos connaissances intuitives. Cet apprentissage est coûteux et peut-être perçu comme peu utile.

Les savoirs scolaires sont spécifiques. Les apprentissages adaptatifs sont aisément généralisables. Avec les apprentissages scolaires, c'est exactement l'inverse qui semble se passer : les élèves rencontrent souvent des difficultés à transférer et à généraliser ce qu'ils ont appris à l'école. C'est Micheline Chi qui la première a montré cette évidence : si vous voulez prédire la capacité d'un élève à résoudre tel problème de physique, ne vous demandez pas s'il est intelligent, créatif, ou compétent en résolution de problème, demandez-vous plutôt s'il a appris les connaissances spécifiques en sciences physiques qui permettent de résoudre ce problème. Cela tombe bien en un sens : c'est cela que l'on enseigne à l'école. Les connaissances apprises à l'école sont essentiellement spécifiques à un domaine, voire à une tâche.

Examinons maintenant les spécificités de l'apprentissage de ces connaissances très atypiques que sont les savoirs scolaires.

## Les spécificités des apprentissages scolaires

La différence entre la connaissance et la tâche d'apprentissage. Avec les apprentissages adaptatifs, on apprend ce que l'on fait, on fait ce que l'on apprend (« c'est en forgeant que l'on devient forgeron »,



etc.). Avec les apprentissages scolaires, on peut presque systématiquement distinguer le savoir à apprendre (le but) et la tâche d'apprentissage (le moyen d'atteindre ce but). On donne tel problème de mathématiques à résoudre ou tel texte à lire (le moyen), pour que les élèves comprennent tel théorème ou telle notion (le but). Cette distinction entre la connaissance et la tâche d'apprentissage est à la source de grandes difficultés, notamment parce qu'elle est implicite, donc opaque pour certains élèves, qui pensent que le but à atteindre est de réussir la tâche, quand ils ne se méprennent pas sur la tâche elle-même.

Les apprentissages scolaires requièrent de l'attention. Avec les apprentissages adaptatifs et implicites, on apprend sans savoir ce que l'on apprend, ni que l'on est en train d'apprendre, et sans fournir d'effort attentionnel. Les apprentissages scolaires sont explicites, ils mobilisent de l'attention. L'effort attentionnel des élèves est double : ils doivent mobiliser leur attention pour réaliser la tâche et pour apprendre. Chez les élèves qui ont peu de connaissances dans le domaine abordé, le coût de la tâche est tellement élevé que l'élève peut s'engager totalement dans celle-ci, mais ne rien apprendre. Réciproquement, en réduisant l'exigence attentionnelle de la tâche, on améliore l'apprentissage ; tandis que quand on réduit l'exigence du but d'apprentissage, on enfonce encore un peu plus les élèves en difficultés.

Les apprentissages scolaires sont parfois peu motivants. Les apprentissages adaptatifs ne sont pas concernés par la motivation : il n'est pas besoin d'être motivé pour apprendre sa langue maternelle ou la reconnaissance des visages. En revanche, avec les apprentissages scolaires, à cause du déficit d'utilité perçue et de l'exigence attentionnelle, la motivation joue un rôle essentiel. Ce rôle est tellement important que la motivation des élèves a souvent besoin d'être soutenue par un ou plusieurs tiers (parents, enseignants, camarades). La motivation pour les apprentissages scolaires concerne la plus ou moins grande croyance des élèves dans l'utilité de l'apprentissage visé, mais aussi leur croyance dans leur capacité à réussir la tâche scolaire et l'apprentissage. Ainsi, il est a priori tout à fait rationnel de ne pas être motivé par les apprentissages scolaires. Réussir à engager les élèves constitue un enjeu majeur pour les enseignants.

Les apprentissages scolaires peuvent mobiliser les

moteurs des apprentissages adaptatifs. L'innovation pédagogique, depuis plusieurs siècles, tente de réutiliser dans la classe les moteurs des apprentissages adaptatifs : le jeu, l'exploration et les interactions entre pairs. Ce faisant elle augmente l'engagement cognitif dans l'apprentissage. C'est sans doute une très bonne idée, tant que cela ne se traduit pas par une trop grande augmentation de l'exigence cognitive de la tâche, i.e. tant que cela ne se transforme pas en une « pédagogie pour bons élèves », qui oublie l'importance du guidage.

## Conclusion

Cela fait des siècles que l'on essaie de résoudre le paradoxe de l'enseignement, qui repose sur l'exercice de trois contraintes (de temps, de lieu, de manière), pour pouvoir en exercer une quatrième, celle des savoirs. Rabelais a su railler le ridicule d'un enseignement qui fonctionne pour lui-même, le ridicule de savoirs qui ne servent qu'à s'exposer. Rousseau, et bien d'autres après lui, a dénoncé un enseignement qui repose sur l'imposition de contraintes... pour émanciper des individus. A la poursuite d'un idéal démocratique, l'éducation nouvelle, notamment au cours de la première moitié du XXème siècle, a cherché à développer des manières d'enseigner où l'exercice des contraintes de lieu, de temps, de savoir et de manière était moins fort. Il fallait que le moyen (l'école) soit plus en adéquation avec le but (former des citoyens d'une démocratie). Aujourd'hui il semble que l'enjeu puisse être reformulé : ce n'est pas en levant ces contraintes que l'on favorise l'apprentissage, au contraire. Le vrai risque est de laisser ces contraintes dans le registre de l'implicite, de considérer que c'est à l'élève de les identifier, puis de les comprendre et enfin de les gérer. Certains élèves trouvent à leur domicile les aides qui leur permettent de lever ces implicites ; d'autres élèves non. Quand les contraintes des apprentissages scolaires sont implicites, elles créent des difficultés au lieu de les résoudre.

**André Tricot**

Professeur de psychologie cognitive Université Paul Valéry  
Montpellier 3  
Chercheur au sein du laboratoire Epsilon.

## Bibliographie

Élisabeth Bautier, Roland Goigoux, **Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle**. Revue française de pédagogie, 89-100, 2004.

Élisabeth Bautier, Patrick Rayou P, **Les inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires**, Presses Universitaires de France, 2011.

Paul Arthur Kirschner, John Sweller, & Richard E. Clark, (2006). **Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching**. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.

Michael Tomasello, **Pourquoi nous coopérons**. Presses universitaires de Rennes, 2015.

# L'éducation populaire : spécificités et convergences avec les visées de l'École

Francis Lebon

*Les instituteurs ont longtemps pris en charge une large gamme d'activités culturelles et sportives à l'école. À présent, les activités proposées localement par des agents municipaux et associatifs contribuent à troubler la « forme scolaire ». Elles privilégient des compétences non académiques, l'expression de soi, la sociabilité et la découverte de nouvelles pratiques.*

« L'école enseigne moins qu'autrefois », note Guy Vincent dans un chapitre consacré à « l'école éclatée » des années 1970 : « l'enfant connaît de plus en plus deux séries successives d'activités : les activités scolaires proprement dites (langue, calcul essentiellement) et les activités physiques ou d'éveil. Certaines écoles sont même "ouvertes" : une partie des locaux est utilisée par les élèves et les adultes du quartier pour faire de l'artisanat, du théâtre, etc., avec des animateurs socio-culturels » (Vincent, 1980, p. 233). Encadrées par de nouveaux professionnels, les activités culturelles, sportives et de loisirs, qui ont pris de l'ampleur, viennent à présent redéfinir la « forme scolaire ». Mise en lumière par Guy Vincent, la forme scolaire est un « mode de socialisation » avec plusieurs caractéristiques : coupure de « l'écolier » avec la vie adulte, espace spatio-temporel spécifique, prédominance des pratiques d'écriture, découpages en disciplines et en cursus, mode d'apprentissage simultané avec des exercices dissociant savoirs et faire (voir faire, faire avec), règles de comportement impersonnelles (la discipline), le tout sous l'égide d'un « maître » défini par son statut et sa qualification.

Depuis les années 1970, les activités culturelles et sportives sont de plus en plus encadrées pendant le temps scolaire et dans les marges de l'école (autour de la cantine, après la classe, le

mercredi et durant les vacances) par différents personnels socio-éducatifs « non-enseignants » qui relèvent de l'éducation populaire : animateurs, édu-cateurs sportifs, inter-venants culturels, etc. Le travail éducatif n'est donc plus uniquement conduit par les enseignants. Ils/elles cohabitent au sein même de l'école avec des professionnels des activités culturelles et sportives. Ces groupes professionnels en relation les uns avec les autres adoptent des stratégies de différenciation et cherchent à défendre ou à étendre leurs territoires dans le domaine des loisirs, des arts et du sport. Le changement de position de l'un modifie la position des autres dans un contexte où l'encadrement éducatif des enfants implique de plus en plus un travail inter-professionnel entre animateurs, enseignants et intervenants spécialisés. Les concurrences et complémentarités professionnelles s'étudient de façon diachronique, à l'échelle de l'État et de l'action publique, mais aussi au plus près du « terrain », dans les écoles et les organisations (associatives, municipales, privées).

## Reconfigurations professionnelles

Les instituteurs de la IIIe République éduquent « hors de la classe » : les promenades instructives, séances récréatives, conférences populaires,

fêtes de fin d'année, etc., donnent l'occasion de s'intéresser aux réalités économiques et sociales. Par ailleurs, les instituteurs surveillent les cantines scolaires et encadrent bien souvent des études surveillées, des garderies, des patronages et des colonies de vacances.

Dans les années 1950, la figure de l'instituteur, homme syndiqué et engagé dans des associations républicaines et laïques d'éducation populaire, s'impose. Environ la moitié des instituteurs (contre une institutrice sur cinq) s'engagent dans l'éducation populaire. Jusque dans les années 1960, ces fonctionnaires de l'État sont particulièrement bien insérés dans l'espace rural. Le contexte commence néanmoins à changer avec la forte croissance urbaine et la planification par l'État d'équipements sportifs et socio-éducatifs pour la jeunesse du baby-boom. L'Éducation nationale se replie sur l'école du fait de la croissance de ses effectifs et de l'unification de ses composantes; deux nouveaux ministères sont créés, l'un pour la Culture, l'autre pour la Jeunesse et les sports. Le projet du « tout à l'Éducation nationale » n'est plus d'actualité. Une certaine ouverture caractérise alors l'école, y compris l'enseignement secondaire, avec un curriculum moins rigide et une pédagogie plus personnalisée. Les « activités d'éveil » des instituteurs et des institutrices au sein de la classe font l'objet d'une nouvelle reconnaissance. La demande d'éducation précoce des enfants de classes moyennes et supérieures, dont témoigne le recours croissant à l'école préélémentaire, favorise un nouveau modèle de pratiques sociales : références à la psychologie, expression personnelle et développement des potentialités enfantines par le jeu.

Jusque dans les années 1990, l'encadrement des temps périscolaires et extra-scolaires est resté un espace d'intervention possible pour des instituteurs. Ils sont encore à la tête des associations départementales et nationales d'éducation populaire, mais très peu dirigent localement des centres de loisirs par exemple. Le mode de vie des instituteurs et des institutrices s'est dissocié de leur profession du fait des reconfigurations d'un monde enseignant en expansion : diversification des modes d'accès au corps professionnel (suppléance, remplacement) et des conditions d'exercice (demandes accrues de scolarisation en écoles maternelles, développement des

collèges d'enseignement général), féminisation et embourgeoisement du recrutement social, nouvelles conceptions du métier, disparition des écoles normales, création du statut de professeurs des écoles en 1990, etc.

L'éducation est devenue l'affaire de toute la « communauté éducative » (élèves, parents et tous ceux qui participent à la formation des élèves). L'espace des activités périscolaires et de l'éducation populaire est progressivement tombé dans l'escarcelle de l'animation et de l'enseignement artistique et sportif. Dans un contexte de diminution du temps d'enseignement (30 heures en 1969, 24 heures en 2008) et de transformation des programmes scolaires (le travail manuel par exemple disparaît), de nouveaux groupes professionnels (et de nouvelles institutions) se partagent le territoire professionnel de l'éducation, ce qui contribue à infléchir la « forme scolaire ». Ce mouvement, qui participe de l'invention de nouvelles professions socio-éducatives en dehors de l'Éducation nationale, s'inscrit également dans un processus hétérogène de territorialisation des politiques. C'est dorénavant à l'échelle locale et avec de nouveaux professionnels que se définissent, sur une base contractuelle, certaines dimensions de l'action éducative.

## **Au nom de la citoyenneté**

Aujourd'hui, la forme scolaire est un mode dominant de socialisation mais elle n'est pas toute la socialisation. Du fait notamment de la nouvelle division du travail évoquée précédemment, certains moments de « loisirs » échappent, pour partie, à l'emprise de la forme scolaire. Des projets et des dispositifs éducatifs l'infléchissent. Pour compenser une relative incompétence, l'enseignant cède la place à des intervenants : cette brèche temporelle correspond à une ouverture spatiale (au-delà des limites de la classe) et sociale (une diversité de partenaires plutôt qu'un seul maître) de l'école. Les activités menées redéfinissent le curriculum en fonction des opportunités et des affinités locales : interdisciplinarité, prévalence de l'oral, valorisation de nouveaux langages culturels et civiques (arts, sports, image, musique, numérique, etc.) qui

mènent parfois à des représentations publiques. La logique des « compétences » se superpose alors aux savoirs académiques inscrits dans des corpus scientifiques et diffusés dans un cadre formel.

Qu'elles soient encadrées par les enseignants, des animateurs ou des intervenants spécialisés, les activités sportives et culturelles semblent troubler la forme scolaire, y compris pendant le temps de classe. Elles correspondent à un « amusement aussi rare que salubre » : pique-niquer, « faire des choses » avec ses camarades, etc. Si cette perception est, dans l'enquête de Julien Netter, celle des élèves les plus faibles scolairement, s'il y a bien des « malentendus », il s'agit là d'une caractéristique majeure de ces activités, pour les enfants comme pour les professionnels (Netter, 2019, p. 149-154). Elles représentent souvent pour les professeurs des écoles une parenthèse, un moment de respiration par rapport aux routines scolaires. Les activités culturelles et sportives tendent à mettre en sourdine les apprentissages liés aux disciplines scolaires qui supposent la constitution et l'évaluation de savoirs scripturaux codifiés (leçons et exercices).

Les activités sportives et culturelles sont proposées soit par des animateurs généralistes, soit par des intervenants spécialisés dans les arts ou les sports (éducateurs sportifs, professeurs de musique, etc.). Du côté des animateurs, Jeunesse et Sports privilégie plutôt une logique de publics (les enfants, les filles, les ruraux, etc.) tandis que du côté des intervenants spécialisés, les ministères de la Culture et des Sports raisonnent plutôt par disciplines. Néanmoins, ces professionnels, qui s'inscrivent dans un ensemble de causes et d'engagements pour les loisirs, les vacances, le sport, etc., mettent plutôt en avant des enjeux liés à la citoyenneté des enfants et des jeunes (Lebon, 2020). Ces enjeux liés à la « socialisation démocratique » traversent nombre de dispositifs et d'activités, ce qui remet en question l'école en tant que forme sociale. La forme scolaire domine encore mais « aujourd'hui comme hier, des variantes, des variations, des alternatives, des contre-modèles s'ébauchent ou parfois même se construisent » (Vincent, 2004, p. 126).

Comment renforcer à la fois l'autonomie politique de l'enfant/élève, sa possibilité de négocier les règles de vie commune, et son autonomie

cognitive, sa capacité d'appropriation des savoirs scolaires ? Ne faudrait-il pas mieux reconnaître, à côté de la réflexion intellectuelle, les rencontres exceptionnelles, l'expressivité artistique, l'enquête comme processus de recherche, la culture technique (capacité de travailler manuellement) et la culture sportive quand elle rime avec plaisir, coopération et respect d'autrui ?

## Vers de nouvelles formes éducatives ?

Jusque dans les années 1990, les instituteurs ont animé et dirigé une large gamme d'activités autour de l'école, car les conditions d'exercice du métier les invitaient à assurer l'encadrement culturel et sportif des enfants en dehors de la classe, parfois dans une tonalité militante. Mais être professeur des écoles est de plus en plus devenu un métier (faire la classe) et de moins en moins un sacerdoce, même si les relations entre enseignement et animation n'ont pas totalement disparu. Reste que la figure de l'instituteur, homme syndiqué et engagé parfois mis à disposition (MAD) dans des associations républicaines et laïques d'éducation populaire a disparu. Après une première tentative en 1986, le ministère de l'Éducation nationale a d'ailleurs décidé, en 2008, de mettre fin au système des « mis à disposition » (il ne reste plus que quelques enseignants « détachés », rémunérés directement par les associations). Sur fond de reconfigurations du monde enseignant, l'avènement de l'animation et des métiers de la culture et du sport intervient dans un contexte de développement du travail social et d'un ensemble de métiers qui agissent auprès des enfants et des jeunes. Il se traduit par une nouvelle division du travail éducatif. Quand l'apport d'intervenants spécialisés est voulu, reconnu par les enseignants et installé de longue date, un travail de collaboration est possible, en particulier pour les activités sportives et artistiques conduites par des « pro ».

Dans ces conditions, la forme scolaire reste un socle de référence mais elle « se morcelle, devient plurielle, poreuse » à de nouvelles pratiques sociales, car différentes logiques traversent l'école : scolaires/ludiques, disciplinaires/thématiques (Netter, 2019, p. 235). Les activités sportives et culturelles proposées « clé en main » comme une offre municipale assignent

aux professeurs des écoles un rôle inhabituel du fait de la rencontre avec des professionnels qui engagent un autre rapport au savoir. Elles privilégient les apprentissages en situation informelle, l'expression de soi, la sociabilité et la découverte de nouvelles pratiques. Est-ce alors une forme dégradée (en deçà) de la forme scolaire qui reproduit les inégalités face à l'école? Ou bien est-ce autre chose (au-delà), c'est-à-dire des loisirs qui suspendent, pour partie, les enjeux strictement scolaires? Des moments où il faut apprendre par corps? Si l'école domine notre mode de socialisation, une partie du travail éducatif semble échapper aux disciplinares scolaires. L'éducation et la culture ne peuvent pas toujours être rabattues sur les apprentissages académiques, car le rôle de l'école ne se réduit pas à l'instruction. Mais dans quelle mesure la construction de sujets conscients et autonomes peut-elle faire abstraction des matières scolaires et des rapports de classe?

## Bibliographie

Francis Lebon, **Entre travail éducatif et citoyenneté : l'animation et l'éducation populaire**, Nîmes, Champ social, 2020.

Julien Netter, **L'école fragmentée**, Paris, PUF, 2019.

Guy Vincent, **L'école primaire française. Étude sociologique**, Lyon, PUL, 1980.

Guy Vincent, **Recherches sur la socialisation démocratique**, Lyon, PUL, 2004.

**Francis Lebon,**

Université Paris Cité, CERLIS, CNRS (UMR 8070).

# Cité éducative : laboratoire de la dérégulation du service public d'éducation.

Anne-Sophie Legrand

Jordi Le Cointe

*Préconisé dans le rapport Borloo, le label « cité éducative » a été lancé par les ministres de l'Éducation nationale et de la Ville le 5 novembre 2018. A la rentrée 2022, il concernera 200 Cités protéiformes. Elles subventionnent déjà de nombreuses associations favorables à la marchandisation de l'École. Elles pourraient aussi devenir le terrain d'expérimentation de l'école du socle.*

(1) Jean-Louis Borloo : « Vivre ensemble, vivre en grand pour une réconciliation nationale », publié le 26/04/2018

(2) CGET (Commissariat général à l'égalité des territoires)

(3) <https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/les-cites-educatives-ont-fait-la-preuve-de-leur-efficacite-104>

En avril 2018, le rapport de Jean-Louis Borloo<sup>1</sup> sur la politique de la Ville proposait la création de « cités éducatives », inspirées du fonctionnement mis en place par le maire de Grigny (91). Dès juillet 2018, le gouvernement lançait l'expérimentation de ce nouveau label pour la rentrée 2019 dans 60 quartiers politiques de la ville dont les maires avaient candidaté. Ce dispositif dépend à la fois du ministère de l'éducation nationale et du ministère de la ville, et regroupe un ou plusieurs collèges, les écoles et les lieux culturels, associatifs de quartiers politique de la ville. Il « vise à coordonner davantage les moyens publics et à mettre en cohérence les projets de la communauté éducative »<sup>2</sup> pour les jeunes de 3 à 25 ans. Devraient s'y développer les Cordées de la réussite avec des établissements du supérieur pour les élèves « méritant » et le développement de l'apprentissage, notamment pré-bac, pour beaucoup d'autres alors que l'on sait que 40% des contrats d'apprentissage sont rompus en cours de formation, laissant les jeunes sur le carreau.

Le principal du collège pilote de la cité, un délégué de la préfecture et un représentant de la collectivité

locale forment une « troïka ». Leur gouvernance peut s'imposer aux conseils d'école et d'administration des collèges, minorant la place des personnels, et promouvant l'entrisme d'associations non partenaïres de l'École. Les décisions font fi des personnels de terrain, dont les professeurs et CPE, etc. qui n'ont pas eu leur mot à dire sur la labellisation de leur école ou de leur collège.

Le label s'est étendu progressivement jusqu'à atteindre 200 cités éducatives à la rentrée de septembre 2022, qui couvriront alors 323 collèges et 600 écoles. Au total 1 000 000 de jeunes entre 3 et 25 ans seront concernés.

## Quelle évaluation ?

En mai 2020, l'Agence nationale de cohésion du territoire a publié un autosatisfecit<sup>3</sup> sur la gestion du premier confinement dans les cités éducatives. Ce rapport présente comment, dans l'urgence, les personnels de l'Éducation Nationale ont fait preuve d'un remarquable investissement et d'un grand sens de l'initiative, jusqu'à des dons alimentaires

effectués par des professeurs sur leurs deniers personnels ! Aucune mesure décrite ne paraît pourtant propre au fonctionnement des cités éducatives si ce n'est l'ouverture d'un compte Twitter pour deux d'entre elles et d'une dotation de 1 000 livres pour quelques autres. Le Comité national d'évaluation et d'orientation des cités éducatives (Cnoé) dirigée par la députée LREM Sylvie Charrière rapportait alors que « 80% des Cités ont indiqué un retard dans le déploiement de leur programme d'actions ». Le Cnoé rappelle, car il y en a besoin, que la gouvernance locale « doit être équilibrée, horizontale, en phase avec le terrain, et disposer d'une marge d'autonomie ».

En septembre 2021, un rapport de l'inspection générale a été publié, qui critique parfois « la culture du résultat » et indique que « Le rythme et le calendrier [...] des cités éducatives apparaissent [...] difficilement tenables ». Les pratiques pédagogiques y apparaissent en ligne de mire : « il est trop tôt pour mesurer des effets sur les résultats scolaires et sur l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignants mais toutes les conditions sont réunies pour que de tels effets soient observables à court terme ».

## Quelle place pour l'École dans la cité éducative ?

La Cité éducative s'inscrit dans l'idéologie néolibérale des « territoires apprenants » qui décrète que l'on peut apprendre et se former partout ailleurs qu'à l'école, dans les « tiers-lieux », ce qui participe à diluer l'importance d'un service public d'éducation de qualité. Après le premier confinement, Sylvie Charrière affirme que « L'école hors l'école » doit « être un acquis pour la suite autour notamment du numérique éducatif, du mentorat, et du couple enseignants/parents à conforter, ainsi que du rôle du tissu associatif ».

Les Cités éducatives, comme les Contrats locaux d'accompagnement (CLA) sont présentés comme « la nouvelle éducation prioritaire » par le gouvernement alors qu'il ne s'agit pas à proprement parler d'une politique d'éducation prioritaire puisqu'elle apporte très peu de moyens d'enseignement, et ne cherche pas à lutter contre les inégalités sociales de réussite à l'école. Les dotations en heures poste des collèges concernés n'ont pas augmenté. Les projets mis en œuvre ne sont financés que par des indemnités (IMP) pour mission particulière et quelques poignées d'heures supplémentaires effectives (hse). On

peut les mettre en regard du contexte de 8 000 suppressions de postes dans le second degré, y compris en éducation prioritaire, qui a accueilli 65 000 élèves de plus durant le quinquennat du président Macron.

Invité à l'OZP<sup>4</sup> à l'automne 2021, le chercheur Benjamin Moignard<sup>5</sup> constatait « l'ambition très forte des territoires sur les questions éducatives » ainsi que la « fragmentation de la politique publique » du fait de son renvoi au local. La Cité éducative « consiste à concentrer des moyens sur quelques-uns », donc à aller dans le sens de toujours plus d'individualisation. Les personnels constatent souvent une ingérence accrue des élus locaux dans des domaines de compétences de l'Etat et une délégation d'une partie des missions (orientation, aide aux devoirs...) à des sociétés privées dans l'opacité la plus complète.

Des moyens, il y en a en effet : 230 millions d'euros issus du budget du ministère de la Ville. Perçus par la mairie et par le principal du collège pilote, ils financent en grande partie des associations dont les actions peuvent avoir lieu hors mais aussi dans l'École, sans forcément que les personnels aient été concertés sur le choix de ces associations d'une part ni sur le contenu et le planning de leurs interventions d'autre part. Il arrive même que des personnels formés sur des questions précises se voient dessaisir de leur travail pour qu'une de ces associations intervienne sur le sujet. Les personnels vivent douloureusement le fait d'être ainsi mis à l'écart. (cf encadré)

Au cours de sa campagne électorale, le président Macron a poussé le paroxysme jusqu'à inciter les professeurs à apporter l'aide et le suivi aux élèves en se faisant rémunérer par des associations. Il propose donc les fonctionnaires d'Etat comme main d'œuvre de l'externalisation du service public d'éducation !

## Quel risque pour l'École ? EPLESF, école du socle

L'expression « école du socle » liée au projet de cité éducative a alerté le SNES-FSU dès la lecture du rapport de J.L. Borloo. Depuis 2014, il existe des expérimentations de ce nom, qui visent plus ou moins à intégrer des élèves d'écoles élémentaires dans des collèges avec possibilité d'échanges de service entre professeurs des premier et second degrés.

Après un vote majoritaire contre la loi « Pour une école de la confiance » au Conseil supérieur de l'éducation au printemps 2019, des députés LREM

(4) OZP : association Observatoire des zones prioritaires  
(5) Professeur des Universités à l'université Cergy-Paris et membre du laboratoire EMA

(6) Le ministère présente l'expérimentation des Territoires éducatifs ruraux (TER) comme étant conçus sur le modèle des cités éducatives... sans qu'ils en reçoivent les moyens cependant.

y ont ajouté un amendement pour créer des EPLESF (Etablissements publics locaux d'enseignement des savoirs fondamentaux) rassemblant écoles et collèges de secteur dans la même structure, pilotée par le principal du collège : un cadre législatif sur mesure pour les cités éducatives. Le discours ministériel les destinait à l'éducation prioritaire et aux établissements ruraux<sup>6</sup>. Les organisations syndicales, dont la FSU avec le SNUIPP et le SNES, ont fortement mobilisé la profession. Des maires de petites communes rurales, inquiets du risque de fermeture de leur école ont sensibilisé les sénateurs dans le contexte de la campagne municipale. L'amendement EPLESF a été supprimé par les sénateurs. J.M. Blanquer a conclu à l'Assemblée nationale qu'il représenterait bientôt ce projet. La crise sanitaire due au covid-19 l'a semble-t-il freiné... mais pas stoppé.

A quelques semaines des élections présidentielles, plusieurs députés LREM dont Anne-Christine Lang, relais de J.M. Blanquer ont publié une tribune accusant le collège d'aggraver les difficultés des élèves les plus fragiles. Leur projet est de primariser le collège en imposant au moins une bivalence voire une polyvalence plus large aux professeurs. Ce ballon d'essai de la campagne électorale du président Macron n'imagine rien moins qu'un corps unique pour les professeurs des écoles et ceux enseignant en collège, augmentant ainsi le nombre d'heures travaillées devant élèves pour ces derniers. Tout l'intérêt du ministère serait de faire de substantielles économies plutôt que de chercher vraiment à faire réussir tous les élèves. A la fin de cette tribune programmatique, les cités éducatives sont désignées comme le lieu d'expérimentation privilégié de cette réforme systémique du collège. L'idée n'est pas neuve de séparer une école fondamentale primarisée du bloc BAC-3/BAC+3. Un long débat entre les tenants de cette « école fondamentale » du SNI (syndicat national des instituteurs) et le projet d'« école progressive » porté par le SNES-FSU a traversé les années 70. Le principe de l'« école progressive » était de démocratiser l'enseignement secondaire et la poursuite d'études, en développant au plus haut niveau les enseignements, impliquant l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans. La création du « collège unique » par la loi Haby, en 1975 a tranché sans répondre exactement aux demandes des uns et des autres, puis n'a cessé d'évoluer au fil du temps.

## Quel projet alternatif ?

Alors que l'éducation prioritaire reste menacée

de perdre le label REP qui recouvre deux tiers de ses établissements, la FSU revendique à l'inverse une politique nationale d'éducation prioritaire ambitieuse, prenant en compte le creusement des inégalités sociales avec une carte étendue selon des critères concertés et transparents, réintégrant notamment des lycées dans la perspective d'une scolarisation obligatoire jusqu'à 18 ans. La formation initiale et continue des professeurs doit comprendre les apports de la recherche sur les effets des inégalités sociales sur l'apprentissage par les élèves.

## Entrisme des associations

Les cités éducatives favorisent l'entrée d'associations au sein des établissements scolaires sans nécessairement l'aval du conseil d'administration. Le site « Cités éducatives »<sup>1</sup> en recense une quinzaine parmi les partenaires nationaux. Par exemple, Les entretiens d'excellence<sup>2</sup> se positionnent sur l'orientation ou l'association Coup de pouce<sup>3</sup> sur l'enseignement de la langue. Ces associations sont souvent financées par de grands groupes d'entreprises à des fins d'optimisation fiscale et de marchandisation de l'École.

Loin des traditionnels partenariats avec des associations historiques, ces nouvelles associations, qui se multiplient notamment au sein de l'éducation prioritaire comme Le choix de l'école (recrutement et formation de personnels contractuels), Énergie jeune (orientation des élèves), TADAM (formation aux compétences psycho-sociales), JobIRL..., ont pour objectif d'externaliser des compétences jusque-là du ressort de l'État.

Ainsi, dans le cadre de la cité éducative d'Aubervilliers, une association a reçu 10 000 € pour former les personnels aux difficultés scolaires des élèves alors que ce type de formation peut être proposé dans les plans académiques de formation de l'Éducation Nationale.

1 <https://www.citeseducatives.fr/>

2 <http://www.lesentretiens.org/>

3 <https://www.coupdepouceassociation.fr/qui-sommes-nous/projet/>

**Anne-Sophie Legrand**

Secrétaire nationale du SNES-FSU, secteur collège

**Jordi Le Cointe**

Secteur collège du SNES-FSU



# La culture tout contre l'école : de la circulation de modèles et contre-modèles éducatifs

Florence Eloy

*Les formes prises par la transmission culturelle hors et dans l'école sont emblématiques de la porosité de la forme scolaire contemporaine. Ainsi, elles sont tramées par des représentations qui circulent entre institutions scolaires et champ culturel, dans un sens comme dans l'autre. Pourtant, c'est davantage une volonté de se distinguer de la transmission scolaire qu'on observe chez les acteurs culturels, comme le montre une enquête récente sur la médiation culturelle en direction des enfants<sup>1</sup>.*

Historiquement, les rapports entre l'école et l'action culturelle ont été marqués par leur ambivalence voire leur conflictualité. Ainsi, c'est en se démarquant de l'école qu'André Malraux a défini les grandes lignes de la politique de démocratisation culturelle qui orientera l'action du Ministère des Affaires culturelles pendant plusieurs décennies : « Notre travail, c'est de faire aimer les génies de l'humanité et notamment ceux de la France, ce n'est pas de les faire connaître. La connaissance est à l'Université ; l'amour peut être est à nous »<sup>2</sup>. Si depuis les années 1980, les sphères culturelles et scolaires se sont largement rapprochées à la faveur du développement de l'éducation artistique et culturelle, cette ambivalence n'a pas pour autant disparu, entre influences réciproques et volonté de définition et de défense de leurs territoires respectifs.

C'est ce que montrent notamment les résultats d'une publication récente, *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*, issue d'une recherche collective qui croise des domaines culturels variés, allant de la série télévisée à succès à l'édition jeunesse en passant par les musées, les théâtres pour jeune public, les orchestres

d'enfants et les actions des cinémas art et essai. A travers cette recherche, mais également sur la base d'une enquête antérieure sur l'éducation musicale au collège, nous décrivons tout d'abord cette ambivalence en nous penchant sur le regard porté sur l'école par les professionnels de la culture adressée aux enfants, pour ensuite nous intéresser à la manière dont l'école a pu investir et intégrer des domaines qui relevaient de ce que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron qualifiaient de « culture libre »<sup>3</sup>.

## Le refus du « didactisme » chez les professionnels de la culture

Les différents professionnels de la culture adressée aux enfants rencontrés dans le cadre de l'enquête *Comment la culture vient aux enfants* ont en commun le fait de penser leurs manières de faire en rupture avec celles portées par l'école. Ainsi, ils sont nombreux à affirmer leur refus du « didactisme », ce qui, dans leurs propos, renvoie en particulier à deux écueils qu'ils cherchent à éviter.

Premièrement, cela désigne des contenus ou médiations qui seraient trop « explicatifs », au

(1) Collectif Médiations (dir. de Florence Eloy), *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*, Paris, ministère de la Culture - DEPS / Presses de Sciences Po, 2022.

(2) André Malraux, intervention au Sénat, 8 décembre 1959, citée in Vincent Dubois, *La politique culturelle : genèse d'une catégorie d'intervention publique*, 1ère éd. 1999, Paris, Belin, 2012, p. 237.

(3) Claire Lemêtre, Introduction du séminaire inter-laboratoire « 50 ans après les Héritiers : Pédagogie rationnelle et transmissions culturelles - deux héritages à revisiter », Université Paris 8, 5 juin 2014, s'appuyant sur le concept de « culture libre » développé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964.

(4) Stéphane Bonnéry, « Des exigences intellectuelles croissantes et dénivelées : l'exemple des manuels scolaires », *La pensée*, n° 372, octobre-novembre-décembre 2012.

(5) Florence Eloy, *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015.

risque que l'enfant ne prenne pas de plaisir face à l'œuvre ou dans la pratique proposée. Ce repoussoir est très présent par exemple dans le secteur de la littérature jeunesse, autant concernant les contenus que les pratiques de médiation. Cela a pu transparaître notamment chez des éditeurs jeunesse attentifs à ce que les auteurs puissent faire réfléchir les enfants à travers leurs textes – et ce faisant participer à leur construction intellectuelle – tout en évitant de se placer ouvertement dans une logique « trop scolaire » de transmission de connaissances. On retrouve également cette logique dans les pratiques de lecture d'album des bibliothécaires aux jeunes enfants, soucieuses de « laisser libre court » à l'imagination de ces derniers et à ne pas leur imposer un décryptage de l'ouvrage qui pourrait fermer la porte à leurs propres interprétations. Ce faisant, ces professionnelles cherchent notamment à se distinguer de la lecture scolaire, qui n'autoriserait pas selon elles ce plaisir d'une lecture centrée autour de l'imaginaire enfantin.

Deuxièmement, cela renvoie également au souci, marqué chez les médiateurs institutionnels, de trouver des alternatives au modèle de la transmission scolaire jugé trop vertical ou descendant. Ainsi, les différents dispositifs étudiés sont très souvent pensés comme des alternatives à ce modèle, basés par exemple sur la participation des enfants, ou encore la mobilisation de relais horizontaux et/ou numériques. Le cas d'un dispositif de médiation aux salles Arts et Essai en direction des adolescents exploré par Tomas Legon dans le cadre de l'enquête Comment la culture vient aux enfants est tout à fait emblématique à cet égard. Ainsi, ce dispositif se base sur le recrutement de lycéens volontaires, les ambassadeurs, dont le rôle est de monter des événements dans la salle Arts et Essais par laquelle ils sont recrutés et d'en faire leur promotion parmi leurs pairs.

Néanmoins, la rupture affichée avec l'école – qui renvoie à des convictions très fortes chez les professionnels de la culture étudiés – peut être nuancée. Elle semble en effet procéder d'une conception datée de l'institution scolaire, qui a connu des évolutions pédagogiques importantes depuis plusieurs décennies. Le modèle de la « mémorisation-restitution », a ainsi laissé progressivement la place à une logique de construction du savoir par l'élève via sa mise en activité<sup>4</sup>. Les conceptions de l'enfance et de la transmission qui sous-tendent ces modèles pédagogiques sont in fine très proches de

celles portées par les professionnels de la culture rencontrés.

## L'importation par l'école de la « culture libre »

En effet, il semble que l'école ait importé des modèles cognitifs, notamment dans le domaine de l'enseignement des pratiques artistiques et culturelles. Ainsi, la transformation des pratiques légitimes de consommation culturelle trouve un fort écho dans l'évolution curriculaire des disciplines artistiques et culturelles.

Le cas de l'éducation musicale est particulièrement emblématique à cet égard<sup>5</sup>. A mesure que l'« éclectisme éclairé » est devenu central dans le renouvellement des formes de légitimité culturelle, en lieu et place de modalités de distinction davantage centrées sur la fréquentation des répertoires culturels les plus consacrés, le curriculum de l'éducation musicale a évolué. Avant les années 1970, les programmes sont ainsi basés sur une approche chronologique des courants musicaux et des œuvres consacrées ainsi que sur l'apprentissage de la lecture de notes et de rythmes. A partir de la fin des années 1970, les textes officiels invitent les enseignants à solliciter les ressentis des élèves afin de les faire élaborer sur les notions ciblées (notamment en passant par des répertoires qui leur sont connus), et, à partir de la fin des années 2000, insistent également sur le croisement d'une pluralité de répertoires pour construire les séquences. Bien plus que la connaissance et la reconnaissance des « grandes œuvres » musicales, c'est l'apprentissage d'une certaine posture d'auditeur qui est au centre des apprentissages. Ce « savoir écouter » renvoie à une identification des procédés artistiques utilisés dans la composition, ainsi qu'à une démarche de mise en lien des morceaux étudiés avec d'autres œuvres : celles renvoyant au contexte de production (par exemple, relevant d'un même courant artistique), mais aussi d'autres issues de répertoires plus éloignées dans le temps et en terme de consécration, présentant des similarités d'ordre formel ou thématique.

On est donc là au cœur de la logique de l'éclectisme éclairé, qui, loin d'une consommation tous azimuts de contenus culturels variés, renvoie à une mise en lien de répertoires hétérogènes via une approche esthétisante des œuvres. On assiste donc à une « scolarisation de la culture libre », pour reprendre les termes de Claire Lemêtre, qui renvoie

à l'investissement croissant de l'École dans des domaines culturels auparavant délaissés par les curricula avec le développement des partenariats entre institutions culturelles et scolaires et l'élargissement de ses missions à la démocratisation culturelle, qui n'est plus l'apanage du ministère de la culture. Dans le cas de l'éducation musicale, cela passe non seulement par la mobilisation de répertoires familiers des élèves – et non plus seulement d'œuvres canoniques caractéristiques de la culture scolaire – mais aussi par une « domestication » des pratiques d'écoute des élèves y compris dans les contextes de consommation ordinaire et extra-scolaire. Partant, il s'agit de transmettre le modèle de l'écoute cultivée qu'est l'éclectisme éclairé.

La mise à distance des modèles éducatifs associés à l'école est essentielle dans la manière dont les professionnels de la culture se définissent et pensent leur action en direction des enfants. Néanmoins, il semble important de ne pas arrêter l'analyse à ce point de vue pour être à même d'identifier les influences réciproques entre ce qui relève, respectivement, du domaine du culturel et de l'institution scolaire. Ce constat rejoint les analyses pointant la porosité croissante de la forme scolaire : celle-ci imprègne ainsi les représentations et pratiques des professionnels en lien avec l'enfance, y compris dans le domaine culturel ; mais réciproquement, l'institution scolaire a importé des contenus et des modèles cognitifs issus du champ culturel et de ce qui était auparavant considéré comme de la « culture libre », à l'instar de la posture de l'éclectisme éclairé.

**Florence Eloy,**

Maître de Conférences en sciences de l'éducation à Paris 8  
Équipe CIRCEFT-ESCOL.

# Quand le projet commun est la réussite scolaire des élèves : principes et conditions nécessaires à la construction des partenariats.

Corinne Mérini

*Un ensemble d'évènements ou de mutations réinterrogent l'organisation du travail enseignant et la géographie du travail scolaire au travers de la notion de partenariat. À quelles conditions le projet de réussite de l'élève peut-il prendre forme en situation partenariale ?*

Dès ses origines la question de l'ouverture ou de la fermeture de l'école a été en débat. Les murs de l'école devaient protéger l'élève des vicissitudes extérieures pour lui laisser la liberté de penser et de se construire et de s'émanciper. Cette configuration organisatrice d'un ordre scolaire structurée autour de catégories comme les classes d'âge, le découpage du temps en créneaux horaires, programmes, rythmes scolaires, disciplines ou matières scolaires etc. est devenue caractéristique. Pourtant dès 1887 le dictionnaire Buisson, au travers de certains articles relatifs aux caravanes, musées ou jardins scolaires se rapprochaient dirait-on aujourd'hui des méthodes actives ouvertes sur le monde : « A chaque pas les campagnes qu'on traverse offrent une leçon d'agriculture ou de géographie pratique, les villes une leçon d'histoire, d'art ou d'industrie [...] Au contraire de l'école, la leçon ne vient pas d'elle-même et toute faite devant l'écolier : c'est à lui de faire les premiers pas, d'interroger l'objet, de le sonder, d'en dégager les notions qu'il contient. » (Durand, 1887) p.188. Au fond, l'ouverture de l'école sur le champ social

serait une manière de mobiliser l'élève de le rendre actif et autonome dans son appropriation des savoirs, pour autant, et pour rester dans les missions de l'école cela suppose, pour l'enseignant, une réorganisation du travail scolaire en collaboration avec les partenaires du milieu afin de créer les conditions de cette appropriation.

## **Quand les frontières du scolaire se re-localisent sur le périmètre des interactions entre différents univers**

Aujourd'hui l'arrivée de nouveaux publics d'élèves, les mutations de l'école pour devenir plus inclusive ainsi qu'un ensemble d'évènements (comme la crise sanitaire) interrogent l'organisation du travail enseignant et la géographie du travail scolaire. On assiste à une complexification de celui-ci qui répond, par exemple, aux prescriptions d'école inclusive. L'école peut alors s'ouvrir à l'intervention de personnels scolaires et non scolaires spécialisés (comme dans le cadre d'une ULIS) mais le travail scolaire peut

aussi s'exporter comme lors de la crise sanitaire. Ces transformations bousculent les frontières et les logiques du dedans et du dehors qui ne coïncident plus avec les frontières institutionnelles et administratives de l'école. Où situer les limites du scolaire ou plutôt comment les traverser et au profit de quoi ou de qui ?

Lors des confinements, l'agir professionnel de l'enseignant se déployait hors les murs de l'école grâce à la complicité d'un certain nombre d'acteurs mais aussi d'appuis techniques. Le travail scolaire dans cette période n'a été possible que grâce à un ensemble d'ajustements et de réagencements matériels comme le recours aux plateformes ou à de nouveaux aménagements temporels d'organisation du travail scolaire faisant participer des acteurs scolaires et non scolaires à l'enjeu de réussite. Les frontières ont été remodelées, traversées ou repoussées bouleversant l'organisation du travail mais les objets travaillés restaient scolaires. Ce petit exemple pointe une configuration remodelée du travail scolaire par l'ouverture de la situation à d'autres sans qui l'exercice était impossible, mais l'objet d'apprentissage, lui-même, n'en a pas été vraiment bouleversé ce qui n'est pas le cas quand l'ouverture à d'autres univers, dans une logique d'apprentissage « déscolarisé », fait se rencontrer des systèmes de normes différents de ceux de l'école liés, par exemple, aux structures et organisations du champ social.

### **Un travail dans l'interface exposé aux asymétries**

L'ouverture amène l'enseignant à collaborer avec d'autres acteurs, d'autres logiques voire d'autres valeurs. Il va devoir développer des gestes professionnels spécifiques à la collaboration pour pouvoir exercer son métier sans perdre de vue ce qui le fonde même face à l'expertise de ses partenaires. Cet espace de « l'inter » (interinstitutionnel, intersectoriel, intercatégoriel, interprofessionnel, interdisciplinaire...) nécessite que chacun affirme son expertise, pour participer à une réelle construction de complémentarités. Le travail scolaire entre en relation avec des pratiques sociales qui peuvent être artistiques, scientifiques etc. mais dans le respect d'un certain nombre de conditions liées à la collaboration et de principes ce que Piot (2021) nomme « des relations de confiance permettant la co-construction d'un cadre de référence partagé, un territoire d'échanges et de controverses à inventer dans l'interaction. » (Piot, 2021, p34) Les différences sont multiples et

nécessitent d'être conscientisées pour inventer un territoire commun d'apprentissage qui reste au service d'une réussite émancipatoire de l'élève.

Reprenant un autre exemple comme celui des liens de l'école avec un musée, et au risque d'être caricaturale, les univers sociaux (Strauss, 1992) sont différents (la classe et le travail scolaire/le musée et la muséologie) chacun y a ses propres modes d'action (l'abstraction/la manipulation), ses propres systèmes de normes (l'apprentissage pour l'école/l'animation pour le musée) et il peut y avoir divergence d'intérêts (le savoir pour l'école /l'émotion pour le musée) etc. Travailler en partenariat c'est, le plus souvent, travailler dans la différence à l'interface de différents univers, l'agir professionnel est déplacé à la périphérie du métier et de la classe. Cela suppose d'élargir le métier d'enseignement à l'idée du métier d'enseignant intégrant d'autres gestes professionnels, liés à la présence d'univers différents. Construire du commun avec et par la différence oblige à prendre le risque de l'altérité à s'exposer sans crainte dans ce qui fait le cœur de métier de chacun et sans faire à la place. La confiance se construit dans la rencontre et l'horizontalité de l'échange pour développer un climat de travail favorable aux pas de côtés que chacun va devoir faire sans remettre en cause ce qui fait son identité. Ni sous-traitance, ni délégation, le partenariat (le suffixe « ariat » traduit une organisation) est avant tout une co-construction qui ne peut qu'être volontaire et souhaitée « avec » et en même temps « contre » ce qui fonde le métier de l'autre. Les frontières bougent, sont poreuses et sans cesse remises en cause pour construire un cadre de référence partagé entre partenaires, voilà pourquoi la confiance est première et indispensable.

### **Créer les conditions d'une cohérence dans les enjeux d'apprentissage**

Les notions d'objets frontières et de négociation nous semblent constituer des leviers favorables à une rencontre constructive des différences pour maintenir les enjeux d'apprentissage comme centraux et en même temps mobiliser et rendre actif le plus grand nombre d'élèves.

Dans la collaboration, les échanges façonnent le métissage des cultures en particulier grâce à la circulation des objets frontières (Star et Griesemer, 1989). L'objet frontière est multiforme il peut être abstrait et faire circuler des règles, des conventions, des valeurs, des stratégies ou des informations

## Bibliographie

Hippolyte Durand, **Article Voyages scolaires in Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire** Ferdinand Buisson, (Dir.) Paris : Hachette, 1887.

Claude Lévi-Strauss, **La pensée sauvage**, Paris : Plon, 1962.

Thierry Piot, **Nouveaux territoires pour l'agir professionnel des enseignants : exemple de la prévention contre le décrochage scolaire in Aux frontières du travail enseignant**, Thierry Philippot & Jean-François Thémines, Rouen : PUHR, 2021.

Susan Leigh Star, & James R. Griesemer, **"Institutional ecology, translations and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology"**, 1907-39. *Social studies of science*, 19(3), 387-420, 1989.

Anselm Strauss, **La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme**, Paris : L'Harmattan, 1992.

ou concret (support, affichage, document, etc.), il peut être matériel ou conceptuel et agit comme un médiateur ou intermédiaire non humain entre les univers de chacun. Il est à la fois suffisamment « plastique » pour s'adapter aux différents mondes mais aussi suffisamment « robuste » pour contribuer à une signification commune de l'objet partagé. En d'autres termes, passant d'un monde à l'autre l'objet frontière soutient ce qui fait objet et sens commun. Le repérage des objets frontières et leur circulation entre les mondes sont des indicateurs d'analyse permettant de comprendre les co-constructions et de les infléchir. La formation de ce point de vue pourrait permettre aux enseignants de conscientiser et de rationaliser leurs échanges en situation partenariale par une réflexion de ce qui s'échange entre les partenaires et contribuer à construire des significations partagées.

La négociation est sans doute le second principe d'action à développer en situation partenariale ou d'intermétiers. Négociation est à prendre dans son double sens étymologique celui du commerce fait d'arrangements et de marchandages et celui d'ajustement comme dans l'idée de négocier un virage. Collaborer et travailler en partenariat n'est pas simple, cela engendre de nouvelles contraintes, des déplacements dans le métier qui demandent (au moins dans un premier temps) beaucoup d'énergie pour construire un nouveau rapport au métier fréquemment traduit par des : « je n'ai pas le temps ». Ce coût ergonomique diminue quand de nouvelles routines ou de nouveaux gestes liés à la collaboration sont établis et que les pas de côté sont faits. La formation des enseignants gagnerait sans doute à intégrer l'acquisition de gestes spécifiques à la collaboration en accordant une plus grande attention à la qualité des interactions. Cela permettrait aux enseignants d'être plus vigilants aux asymétries qui peuvent s'instaurer entre les acteurs, mais aussi entre les organisations pour les contrebalancer par des gestes professionnels adaptés et rééquilibrer les rapports de force de la collaboration. La négociation par les arrangements qu'elle engendre est une manière de construire un sens commun et des significations partagées, mais aussi de faire des pas de côté pour traiter les dilemmes rencontrés.

## Reconnaître les dilemmes des situations d'interface pour faire des pas de côté

La rencontre des métiers crée des dilemmes, le plus marquant est celui de temporalité chacun des métiers entretenant une relation particulière avec

le temps. Le travail scolaire s'inscrit dans la durée et est rythmé par l'agenda scolaire, là où la plupart des autres métiers s'inscrivent dans le rythme de l'année civile. Le temps social, lui, organise les interactions et nécessite la coordination des agendas, il fait intervenir l'instant et l'urgence de la décision. Face au dilemme de temporalité, le risque serait de donner le primat à la coordination d'un temps spatialisé, matérialisé et segmenté, qui est le temps social dit objectif, au détriment de la construction d'une histoire commune fabriquant le cadre de référence commun et la construction de significations communes. Les dilemmes qu'ils soient de temporalité ou de continuité/discontinuité sont peu pris en compte ce qui dans la réalité des pratiques cristallise souvent les conflits entre partenaires. Il n'y a jamais de réponse universelle à un dilemme, mais s'interroger, par exemple, sur la nature des continuités permet de concevoir des discontinuités parfois profitables. Une discontinuité de pratique ne veut pas dire qu'il n'y a pas continuité du processus d'apprentissage ou de son développement dans l'univers de l'autre encore faut-il que l'objet commun, la réussite de l'élève, soit clairement partagé et surtout également signifiante pour chacun.

Le partenariat est finalement une sorte de bricolage (Lévi – Strauss, 1962) permanent nécessitant de composer avec une série de dilemmes et de choisir en fonction de la situation. La reconnaissance des conditions nécessaires à une collaboration constructive, c'est-à-dire orientée par le développement et l'émancipation de l'élève. Il y a là des défis à relever concernant la formation ou le soutien aux environnements de travail pour veiller aux inégalités territoriales qui peuvent se développer en fonction des ressources présentes dans le milieu.

Les frontières symboliques originelles de l'école s'effacent et nécessitent de fréquentes reconstructions favorisant la circulation des savoirs. Une reconnaissance de l'activité partenariale qui unit les univers semble nécessaire tout comme l'est le fait de soutenir les collaborations par des dispositifs d'accompagnement en lien avec la recherche qui mettent en réflexion croisée les différents métiers ou univers.

**Corinne Mérini**

Maître de conférences honoraire  
Chercheur associé au laboratoire Activité, connaissance, transmission, éducation (ACTÉ)

# Éducatons transversales scolaires : apports, risques et limites

Jean-Marc Lange

*L'adaptation au monde contemporain de la transition écologique constitue pour l'École un défi fondamental : ses finalités, ses dispositifs et ses contenus sont à repenser. Il en résulte des tensions et des risques potentiels à réfléchir. L'École peut alors constituer un levier efficace dans la construction d'un nouveau rapport au monde, et l'élaboration d'un récit mobilisateur et non anxiogène.*

L'École est à la fois le lieu de l'appropriation des normes majoritaires du moment et celui de l'émancipation des nouvelles générations. Elle ne peut de ce fait rester figée sur un format et doit s'adapter aux changements d'époques (Durkheim 1922)<sup>1</sup>. Les éducations transversales, institutionnellement désignées par le vocable « éducation à ... » en France ou « education for » dans le monde anglo-américain, émergent dans les années 70. En première analyse, elles peuvent être considérées comme issues de cette volonté d'adaptation de l'École. Examinons leur signification.

## Des prescriptions mondialisées

Les institutions scolaires élaborent des textes prescriptifs normatifs qui tendent à constituer un ensemble cohérent. Ross<sup>2</sup>, pour sa part, a établi qu'il existe trois modes de pilotage curriculaire, différant dans leurs visées politiques et leurs concentrations : par des contenus organisés en disciplines, par des objectifs exprimés en termes de compétences, par le processus éducatif centré sur des expériences données à vivre. Chaque système éducatif privilégie un mode de pilotage. Sur le plan des contenus, l'institution scolaire produit

des standards programmatiques. Ceux-ci prennent alors la forme soit de plans d'études, de programmes nationaux, ou de curricula, c'est-à-dire de parcours éducatifs pensés dans leur cohérence culturelle, politique et pédagogique. Le format de plan ou programme d'étude est majoritaire dans les pays d'influence francophone. Dans tous les cas, il s'agit à la fois de transmettre le bagage culturel patrimonial jugé nécessaire par la génération en responsabilité, mais aussi de donner les clés de compréhension du monde contemporain. Il en résulte une tension entre deux légitimités, académique et sociale.

Cependant, des grands ensembles géopolitiques ont cherché à partager puis à influencer et/ou unifier les contenus, les dispositifs et méthodes d'enseignement, au moyen de préconisations ou de transfert de curricula. Cette internationalisation s'est amplifiée et accélérée avec la mondialisation. Ainsi peut-on citer les productions de l'UNESCO, l'UNICEF, l'OCDE, l'OMS, ou encore de l'UE. Concernant le domaine qui nous préoccupe ici, des incitations de plus en plus insistantes ont été effectuées depuis la seconde guerre mondiale relativement à la santé ou aux questions environnementales,

(1) Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*. Paris : Félix Alcan, coll. « Bibliothèque de philosophie contemporaine », 1922.

(2) Alistair Ross, *Curriculum: construction and Critique*, London and New York: Routledge Falmer, 2000.

se substituant progressivement aux dispositifs préexistants tels l'enseignement de l'hygiène ou la découverte naturaliste des environnements locaux. Par exemple, l'OMS a élaboré des préconisations successives relatives à l'éducation à la santé, telle l'actuelle « promotion de la santé » à visée humaniste. A propos des questions environnementales, les incitations sont moins stables, et de sources plus diversifiées. Ainsi, l'Éducation Relative à l'Environnement (ERE) a été élaborée dans les années 70 à l'initiative de chercheurs et de praticiens. L'Éducation au Développement Durable (EDD) de l'UNESCO l'a progressivement concurrencée dans les années 2000 au moyen de feuilles de routes internationales, telles celles de 2015 dénommée « Éducation 2030 », relative aux Objectifs du Développement Durable. Ces préconisations internationales sont reprises peu ou prou localement. Cependant, elles promeuvent des éducations transversales portant sur des questions systémiques, visant le développement de « soft skills » telles les compétences psychosociales de l'OMS, mais aussi des valeurs sociétales, telles l'engagement, la solidarité, la responsabilité ou encore la créativité. Enfin, elles portent des modèles pédagogiques telles l'éducation globale issue de deux doctrines éducatives concurrentielles du 19e, catholique d'une part et socialiste d'autre part. Ces préconisations entrent alors plus ou moins facilement en congruence avec les modes locaux institués.

### **Ruptures dans les finalités et les stratégies éducatives**

La finalité de l'École du 20e siècle était le plus souvent celle d'un projet moderniste vecteur de progrès social, porteur de valeurs déclarées universelles, visant à la fois un sujet émancipé et doté d'un bagage culturel source d'un sentiment d'appartenance à une communauté, le plus souvent nationale. Les prescriptions mondialisées contemporaines bousculent complètement ce projet.

En effet, c'est précisément l'idée d'un progrès social résultant « mécaniquement » du progrès scientifique et technique mis au service de la croissance économique qui se trouve remise en cause. Le(s) métarécit(s) du monde contemporain porte(ent) en lui(eux) fondamentalement l'idée de limites planétaires. Nous prenons collectivement conscience que nous habitons un monde au changement accéléré, instable dont toutes les dimensions géo-systémiques sont impactées par nos

choix de développement et par le poids qu'a pris notre espèce dans la biosphère. Pour reprendre la formule de Latour (2020), nous devons apprendre à vivre dans ce monde nouveau. Nous voyons bien alors combien les récits progressistes et nationaux, dont l'École était porteuse, se trouvent mis en porte à faux dans l'époque contemporaine. Ce changement provient justement de l'acceptation partagée de l'idée d'un rapport au monde inadéquat (Lussault et al. 2017) dont l'École aurait sa part de responsabilité. Pour autant, si le monde actuel résulte du projet scolaire institué, un autre projet peut permettre de le transformer. Le moyen est bien celui de comprendre les enjeux globaux de ce monde, incertain et limité, et de trouver collectivement les solutions qui nous éviterons la peur et le rejet de l'autre (Curnier 2021). Pensée critique, systémique, complexe, reliance, incertitude, interculturalité, actions collectives, participatives et territorialisées, en sont les mots clés mis au service d'une éducation au politique, elle-même au service du développement de nos capacités à élaborer collectivement un nouveau rapport au monde. L'universel est alors à rechercher dans l'altérité. L'École au temps des défis écologiques peut être alors pensée non plus seulement comme institution censée apprendre à démêler le vrai du faux, mais aussi, du fait de l'incertitude à laquelle nous sommes confrontés, comme lieu de débat et d'expériences de vie problématisantes, acceptant et intégrant une hétérotopie d'énoncés et de milieux, au sens de Foucault. Elle devient ainsi le lieu dans lequel les nouvelles générations devront apprendre à devenir Terrien, selon le sens donné à ce terme par Latour (2021). Il s'agit d'y apprendre à s'adapter, à vivre en contexte d'incertitude, mais aussi à transformer le monde des humains dans un sens compatible avec notre survie comme espèce. Pour y parvenir, il convient de former des élèves auteurs, proactifs et réflexifs, familiarisés avec une pensée complexe, non simplifiante ou dogmatique, capable de comprendre les implications de leurs actes et décisions, et le point de vue des autres (humains et non-humains).

Plusieurs options curriculaires sont alors possibles. La boîte à outil issue des travaux de recherche de la période ERE puis EDD est riche et diverse : expériences immersives de nature ; détour par l'histoire des paysages ; prospective territoriale ; expérience des antivaleurs... La forme pédagogique du projet et de l'enquête y est privilégiée. Nous retenons pour notre part la stratégie du montage d'actions expérientielles, effectives et



territoriales, complétées par des enquêtes portant sur les enjeux locaux qu'il convient d'apprendre à relier aux enjeux globaux (Lange et Martinand)<sup>3</sup>. En effet, les Questions d'Environnement et de Développement (QED) constituent des occasions inégalables d'apprentissages du politique du fait du potentiel politique qu'elles comportent en lieu et place de leur neutralisation coutumière, source de renoncement à une volonté transformatrice (Slimani et al 2021)<sup>4</sup>.

## Des contenus problématiques

Sur le plan des contenus, la centration curriculaire sur des activités expérientielles comporte cependant le risque d'anomie, au sens de Durkheim, c'est-à-dire l'absence de normes régulatrices de la relation sociale, source d'instabilité, et celui de l'hétéronomie, comme incapacité à réguler sa pensée, source de confusion cognitive. Pour autant, la compréhension des enjeux et défis du monde contemporain, et leur problématisation politique, donne a priori une large place aux concepts et méthodes issus de la géographie, des sciences du vivant, des géosciences, et des sciences de l'environnement : il y a besoin de savoir pour agir. Cependant, si les apports des sciences sont indispensables pour penser le monde, les QED ne peuvent se réduire à ces seuls domaines au risque de leur naturalisation et technicisation. En effet, les choix curriculaires à mettre en œuvre doivent prendre en compte la diversité des appartenances et des références culturelles, y compris les choix éthiques, les valeurs, et les épistémologies. Le choix des contenus, modes d'organisation et méthodes d'enseignement doivent faire référence culturellement aux contextes sur lesquels ils reposent, aux enseignants qui vont les dispenser, mais également aux publics auxquels ils s'adressent. Cette démarche permet de rompre avec l'ethnocentrisme, généralement implicite. Cela renvoie aussi à la notion de curriculum caché, qui sous-tend historiquement toute politique de domination.

Par ailleurs, nombre des contenus issus des domaines académiques de référence se caractérisent par leur caractère d'hybridation, et ce à plusieurs échelles. Hybridation entre concepts scientifiques et valeurs, telle la « BioDiversité ». Hybridation entre domaines scientifiques, telle la nouvelle science de l'agroécologie issue de l'agronomie et de l'écologie, mais aussi avec des savoirs traditionnels ou issus de l'expérience. Hybridation

entre sciences de la nature et sciences de l'ingénieur, telles l'efficacité énergétique, les énergies renouvelables, ou encore entre sciences de la nature et sciences économiques, avec les concepts d'eau bleue, verte ou grise. Hybridation enfin entre les sciences de la nature et les sciences humaines et sociales, du fait des nouvelles démarches prônées sur le plan international avec l'idée de « santé unique » (One Health) qui intègre les questions de santé sociales, humaines, et écosystémiques. Ces hybridations présentes dans les prescriptions, peinent à prendre place dans le format disciplinaire scolaire coutumier. Les éducations transversales, en seraient alors des formes épistémologiquement plus accueillantes.

## Perspectives

Comment penser alors ces tensions ? Une piste prometteuse est celle donnée par Lange et Martinand<sup>5</sup>. Il s'agit pour ces auteurs de penser les questions sociétales non au travers des disciplines académiques mais au contraire de penser celles-ci comme contributives à leur compréhension. Plus récemment, Lebeaume (2019) a précisé cette idée. Nous la reprenons à notre compte pour un curriculum relatif aux QED : la clé pour organiser ces contenus serait d'interroger leur fonction. Ainsi cet auteur propose de distinguer les pratiques constitutives et les savoirs contributifs et/ou constitutifs. En respectant ainsi un principe hiérarchique qui consiste à interroger la place et la fonction des contenus d'enseignement en vue d'une finalité explicite, la perspective de reconfigurations curriculaires devient possible.

La recherche d'une adaptation de l'École au monde de la transition écologique, bouscule ses fondamentaux dans ses finalités, ses dispositifs et ses contenus, et ce plus ou moins fortement selon les traditions scolaires installées. C'est de métamorphose dont il peut s'agir alors : des choix curriculaires de ruptures seront à effectuer pour certaines d'entre elles. Cependant, l'idée de « santé unique » (One health), de « changements climatiques », de « biodiversité » ou encore de « limites géosystémiques » y tiendront une place centrale.

## Jean-Marc Lange

Professeur en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Montpellier.

(3) Jean-Marc Lange, Jean-Louis Martinand, *Principes d'élaboration et de structuration d'une éducation au développement durable scolaire*. In Jacques Brégeon et Fabrice Mauléon (coord.) *Développement durable, compétences 21, comprendre et développer les compétences collectives* (pp 129-145). Paris : ESKA. 2014.  
(4) Melki Slimani, Jean-Marc Lange et Michael Håkansson, *The political dimension in environmental education curricula: Towards an integrative conceptual and analytical framework*. *Environmental Education Research*, 27 (3), 354-365, 2021.  
(5) Op.cit.

## Bibliographie

Angela Barthes, Jean-Marc Lange, Nicole Tutiaux-Guillon, **Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »**, L'Harmattan, Paris, 2017.  
Daniel Curnier, **Vers une école écologique. Lormont : Le bord de l'eau, critiques éducatives**, 2021.  
Jean-Claude Forquin, **Organisation des savoirs**, In A. van Zanten (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, Paris, 2008.  
Bruno Latour, **Où suis-je ? Leçons du confinement à l'usage des terrestres, Les empêcheurs de penser en rond**, Paris, 2021.  
Joël Lebeaume, **Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs**. *Éducation et didactique* [En ligne], 13(1), 2019.  
Michel Lussault, Francine Fort, Michel Jacques, Fabienne Brugère et Guillaume Le Blanc, *Constellation.s. Nouvelles manières d'habiter le Monde*, Actes Sud, Arles, 2017.

# Ouverture de l'école aux savoirs extérieurs : tensions, résistances et contradictions

Isabelle Harlé

*L'ouverture de l'école aux savoirs extérieurs suscite bien des débats relatifs par exemple à la prise en compte des pratiques culturelles plurielles, à la continuité des temps éducatifs et des espaces de socialisation, au sens des apprentissages, à la légitimité des savoirs, à la justice sociale.... Quel regard la sociologie peut-elle poser sur ces questions ?*

La prise en compte par l'école de savoirs extérieurs semble être une évidence aujourd'hui comme en témoignent les nombreux dispositifs curriculaires présents dans le socle commun qui supposent partenariats avec des acteurs externes (on peut penser aux éducations à... aux parcours éducatifs) mais également reconnaissance de compétences acquises dans les sphères publiques (comme l'engagement des élèves par exemple). Cette ouverture plus fondamentalement est pensée comme vectrice de sens aux apprentissages et peut aller de pair avec une remise en question des savoirs disciplinaires, jugés cloisonnés. Nous nous proposons d'examiner les formes et les registres de justification que peut prendre cette ouverture aux savoirs extérieurs ; d'en mesurer les difficultés au regard d'une prégnance de la forme scolaire qui fait la part belle aux savoirs formels et d'en souligner les enjeux de socialisation.

## **L'ouverture de l'école à des savoirs extérieurs : quelle légitimité ?**

Que sont les savoirs scolaires ? des contenus d'enseignement reconnus comme légitimes dans une société donnée, à un moment de l'histoire. La sociologie du curriculum a montré depuis longtemps combien ces contenus sont relatifs, évolutifs, objets de rapports de force, soumis au jeu de groupes de pression internes et externes à l'école qui revendiquent leur conception des

savoirs légitimes. Ceux-ci sont hiérarchisés, objets d'inégale valeur, « stratifiés » pour reprendre l'expression de Young (1971/1997) qui définit les savoirs à haut statut comme des savoirs abstraits, privilégiant la culture écrite et le peu de pertinence pratique, c'est-à-dire « peu de relation directe avec des situations non scolaires ». Nombre d'évolutions des programmes peuvent ainsi être interprétées qui évacuent toute forme de manipulation de leurs prescriptions (le passage par exemple des travaux manuels éducatifs à la technologie au collège) ou recentrent les contenus sur des savoirs savants au détriment d'une appréhension des réalités contemporaines (les sciences économiques et sociales ont ainsi fait l'objet lors de la réforme de 2010 d'un recentrage vers les contenus disciplinaires de l'économie et de la sociologie en dépit de leur vocation originelle à explorer les faits économiques et sociaux en s'appuyant sur l'interdisciplinarité et les méthodes actives). Des années après les analyses de Goodson (1981) qui ont montré que la pérennité d'une matière passe par la substitution d'une légitimité académique et scientifique à une légitimité pédagogique et utilitaire, ces exemples interrogent toujours le rapport entre formalisation et légitimité de la discipline.

Ces évolutions témoignent d'une résistance de la forme scolaire. Un savoir scolaire c'est en effet également un savoir mis en forme scolaire. Ce concept est bien connu. Travaillé par Guy Vincent il désigne

une forme de catégorisation des savoirs qui privilégie l'écrit, sépare l'écolier des pratiques sociales, exige la soumission à des règles. Maulini et Perrenoud (2005) en ont défini les traits caractéristiques : un contrat didactique entre un formateur et un apprenant, une organisation centrée sur les apprentissages, une pratique sociale distincte et séparée, un curriculum planifié, une transposition didactique, un temps didactique, une discipline c'est-à-dire un effort, du labeur. La discipline scolaire, mode de structuration des contenus caractéristique de la forme scolaire résiste dans le système éducatif et à travers elle les savoirs formels peu en prises avec l'extérieur.

Pourtant l'école s'ouvre à l'extérieur. Différents registres de justification sous-tendent ces évolutions : la diversification des motifs de légitimité des savoirs scolaires ; la prise en compte des évolutions sociales et des demandes sociales associées ; le souci de justice sociale et de démocratisation de l'école.

### **Des savoirs savants aux pratiques sociales**

La légitimité d'un savoir scolaire a longtemps reposé sur sa relation avec un savoir savant. Pourtant, les didacticiens ont élargi le concept de transposition didactique aux « pratiques sociales de référence » pour rendre compte de matières comme la technologie par exemple, qui ne sauraient reposer sur la simple adaptation d'un savoir universitaire à des situations d'apprentissage. Les contenus scolaires sont, selon Martinand à élaborer à partir de pratiques sociales, économiques, techniques, culturelles, professionnelles ..., susceptibles de leur donner un sens. Ce sont ces pratiques, celles par exemple de l'artisan, de l'ingénieur ou du technicien, qu'il faut transposer pour concevoir les activités des élèves. Ainsi, si la question de la légitimation, de la reconnaissance sociale reste centrale elle ne concerne plus seulement un savoir qualifié de savant mais des pratiques sociales. Une des interrogations de ce courant devient alors : quels contenus d'enseignement dispenser qui soient utilisables à l'extérieur de l'école, dans des pratiques sociales identifiables ? Quelles finalités pratiques aux apprentissages ? Les Numériques et sciences informatiques, introduites dans la récente réforme des lycées illustrent ce questionnement dans leur volonté de proposer des contenus qui répondent à des besoins professionnels en informatique.

Plus globalement il s'agit de penser le rapport des élèves à ces pratiques sociales de référence, ou celui si l'on préfère du rapport entre les pratiques sociales des élèves et les savoirs enseignés, question défrichée en sociologie du curriculum par les travaux de Vulliamy concernant la musique.

### **Une éducation globale de l'enfant et de l'adolescent**

L'introduction des éducations à ... à l'école est légitimée sur une volonté de prise en compte des demandes sociales. Si celles-ci ont une certaine antériorité dans le système éducatif (comme l'éducation à l'hygiène), elles prolifèrent véritablement à partir des années 80, conséquences de la massification de l'enseignement secondaire et des nouveaux publics associés mais aussi d'une prise en compte de l'individu. L'éducation au développement durable, l'éducation aux médias et à l'information, l'éducation à la vie affective... répondent à des demandes sociales et visent à modifier les pratiques des élèves, voire à les faire adhérer à des valeurs. Elles sont en prise directe avec l'extérieur puisque la finalité est bien de transformer les comportements des élèves.

### **Les compétences en prise avec les situations sociales et professionnelles**

L'ouverture de l'école aux compétences est justifiée au nom de la démocratisation et de la justice sociale. Ainsi, la réflexion menée par Perrenoud autour de l'introduction de la notion de compétences s'appuie sur un registre éthique de justification : la formation aux compétences s'adresse aussi et surtout aux élèves en difficulté dans l'acquisition des savoirs. Il s'agit de les former aux exigences de la vie professionnelle et aux besoins de la vie quotidienne en les confrontant à des situations problématiques. C'est ainsi que dans le socle commun les disciplines s'effacent au profit d'une entrée par domaines et compétences. Le socle peut être lu ici comme la critique et la volonté de remédier aux programmes disciplinaires qui produisent des savoirs décloisonnés et encyclopédiques ne faisant plus sens pour les élèves. Dans le sillage du socle une multiplicité de dispositifs se déploient qui visent à ouvrir les contenus scolaires sur l'extérieur en faisant éclater les disciplines : les éducations à ..., les parcours éducatifs (avenir, de santé, éducation artistique et culturelle, citoyen) s'inscrivent parfois dans des établissements apprenants en prise avec

## Bibliographie

Jean-Claude Forquin, **Sociologie du curriculum**, Rennes : PUR, 2008.

Bruno Garnier, Jean-Louis Dérouté, Régis Malet, **Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités**, Rennes : PUR, 2020.

Ivor Goodson, 1981, **Becoming an academic subject: patterns of explanation and evolution**. *British journal of sociology of education*, 2, 163-180, 1981.

Olivier Maulini & Philippe Perrenoud, **La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions**. In O. Maulini & C. Montandon (dir.), *Formel ? Informel ? Les formes de l'éducation* (pp.14-168), Bruxelles : De Boeck, 2005.

Michaël F.D. Young, **Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance**.

In J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (pp. 173-199). Paris, Bruxelles : De Boeck, 1971 / 1997.

le territoire, articulant les temps scolaires et hors l'école et nécessitant en même temps de repenser les modalités d'évaluation. Par exemple, la dimension de l'engagement, présente dans le parcours citoyen peut être reconnue à travers des open badges. La prise en compte de savoirs extérieurs implique une modification du format des apprentissages et de leur évaluation.

### Le socle commun : une approche curriculaire des contenus d'enseignement

Le socle commun est caractéristique d'une approche curriculaire des contenus d'enseignement, c'est à dire systémique. C'est en cela qu'il entend répondre aux critiques relatives à la structuration disciplinaire des enseignements en redonnant du lien, du sens aux apprentissages tout au long du parcours de l'élève, mais également entre les différents temps éducatifs comme le précise Jean-Claude Forquin : « La notion de curriculum implique en effet que l'on prenne en considération l'ensemble d'un parcours de formation et non pas un aspect ou une étape, considérés isolément. Elle suppose ainsi, premièrement, l'idée d'une pluralité organisée de contenus cognitifs (...) le curriculum comporte une dimension 'système', il comprend et véhicule nécessairement des 'contenus' - savoirs, représentations, valeurs - mais il constitue lui-même une 'forme', une mise en forme, mise en cohérence, ou 'mise en système' de ces contenus. » (Forquin 2008 : 73<sup>-74</sup>). Cette approche systémique présente des points communs avec le code intégré proposé par Bernstein gouverné non par un cloisonnement entre matières mais par leur intégration autour d'une « idée » directrice, telle « le principe de l'enquête interdisciplinaire centrée sur une question » et par une plus grande perméabilité entre le monde scolaire et le monde non scolaire.

Cette ouverture de l'école interroge à nouveau les registres de légitimité des savoirs : d'une légitimité académique, patrimoniale à une légitimité sociétale. Cette évolution n'est pas sans poser problème car elle ouvre davantage la porte aux pressions extérieures dans la définition des contenus à enseigner et elle peut également fragiliser les enseignants dont l'identité et l'autorité reposent essentiellement sur des savoirs de référence disciplinaires.

### Une socialisation renouvelée ?

Pour autant cette ouverture de l'école aux savoirs extérieurs, c'est à dire à la diversité invite à repenser les finalités de l'école et en particulier la conception du citoyen qu'elle prétend former. Si l'on admet que la forme scolaire socialise, alors il faut interroger l'évolution des socialisations à laquelle les modifications curriculaires évoquées appellent. En effet, dans la forme scolaire traditionnelle, la soumission de l'élève à l'autorité de l'enseignant, détenteur du savoir, la règle du silence ... préfiguraient une figure du citoyen qui respecte l'autorité publique, ce qu'Audigier définit comme une citoyenneté d'obéissance. Dès lors, la prise en compte des pratiques sociales des élèves, de la singularité de leur parcours ... et la mutation des dispositifs pédagogiques, davantage participatifs, que ces évolutions supposent, invitent-elles à penser une citoyenneté de liberté et de responsabilité soucieuse des diversités ? C'est aussi le sens du récent ouvrage dirigé par Garnier, Derouet, Malet qui précise que « l'éducation scolaire ne peut plus se désintéresser des autres configurations d'éducation ». C'est là tout l'objectif d'une approche curriculaire des contenus qui vise à articuler les temps éducatifs.

### Des questions en suspens

La question du sens des apprentissages est bien sûr centrale dans cette volonté d'ouverture des savoirs sur l'extérieur. Toutefois, l'adéquation est loin d'être triviale et se heurte au moins à deux objections de taille. La forme scolaire, même si elle évolue, parce qu'elle présente les caractéristiques nécessaires à toute scolarisation des apprentissages, n'en dénature-t-elle pas, de facto, le sens ? La frontière énoncée par Charlot entre « apprendre l'école » et « apprendre la vie » est-elle franchissable ? Par ailleurs, des sociologues comme Young, reviennent sur la légitimité de savoirs scolaires qui s'ouvriraient sur l'extérieur défendant a contrario la fonction de l'école à dispenser des « savoirs robustes », qui précisément étrangers à la culture des élèves, trouvent leur place à l'école, comme seul lieu d'acculturation.

**Isabelle Harlé**

CIRNEF, Université de Caen Normandie

# Les enjeux de la connaissance des métiers : quels leviers pour l'émancipation des élèves ?

Catherine Remermier

*La loi du 5/09/2018<sup>1</sup> a transféré aux régions la mission d'information sur les formations et les métiers à l'échelle régionale, à la place des délégations régionales de l'ONISEP. L'ONISEP<sup>2</sup>, chargé depuis 1970 d'élaborer une documentation fiable, objective et gratuite a été amputé de 155 emplois, convertis en 8 millions d'euros versés aux collectivités.*

## Faire sauter les verrous entre public et privé, un objectif affiché

N'ayant pas souhaité recruter les personnels des ex-DRONISEP, et n'ayant aucun professionnel qualifié pour assurer ces nouvelles missions, les régions font largement appel aux branches professionnelles et à des organismes privés pour intervenir auprès du public scolaire afin de présenter les métiers et les formations. Elles sont en cela légitimées par le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse et des sports (MENJS) qui promeut certaines de ces officines dans le champ de l'orientation scolaire<sup>3</sup>.

La possibilité ouverte par la loi de permettre aux branches professionnelles d'intervenir directement dans les classes, sans aucun contrôle du contenu de leur discours, rompt l'équilibre précaire mais réel de la maîtrise de l'Éducation nationale sur l'organisation de l'information des élèves. Désormais, les régions adressent directement aux lycées et aux collèges des programmes « clés en main », sans concertation avec les Psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN)<sup>4</sup> et les enseignants, proposant la venue de différentes branches professionnelles, ou association, auprès d'un public captif<sup>5</sup>.

Parallèlement, depuis 5 ans, le MENJS et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche

et de l'innovation (MESRI) favorisent très officiellement l'entrée de divers organismes dans les établissements pour s'occuper de l'accompagnement des élèves. Le mouvement de décentralisation s'est accompagné du soutien financier à des associations d'un nouveau genre, soutenues par de grandes banques et entreprises, bien éloignées du modèle des mouvements d'éducation populaires qui historiquement a constitué une partie du soubassement de l'information sur le monde professionnel dans l'école (Martin, 2020). Sous couvert de mentorat et de réseaux, apportés aux enfants de milieu populaire, elles entrent dans les établissements pour développer une vision néolibérale de l'orientation, du travail et de l'entrepreneuriat<sup>6</sup>.

Une analyse historique des rapports entre l'École et le monde du travail nous éclaire sur cette évolution.

Malgré quelques tentatives, l'École s'est montrée incapable d'intégrer la question de la connaissance des métiers dans les activités et les disciplines scolaires (Ouvrier-Bonnaz, 2007). Les compléments aux programmes de novembre 1985 proposaient de l'inscrire dans les contenus de cinq disciplines. Cette initiative, relayée par la publication d'une collection de revues de l'ONISEP, fut rapidement abandonnée. Dans la suite de la loi de refondation de l'École de 2013, un parcours individuel

(1) Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

(2) ONISEP : Office national d'information sur les enseignements et les professions est un établissement public.

(3) Le printemps de l'orientation organisé par le Ministère de l'éducation nationale et les régions en mars 2022 s'appuie sur le collectif « mentorat » qui regroupe des associations d'intérêt général et à « lucrativité limitée » Présentation de l'évènement sur le site du MENJS.

(4) Les Psychologues de l'éducation nationale sont désignés par « PsyEN » dans la suite du texte.

(5) La dernière initiative concerne Vinci concernant les métiers du Bâtiment dans le 93.

(6) On trouvera des développements de cette thèse dans le livre de Lucie Tanguy : Enseigner l'esprit d'entreprise à l'École, La Dispute, 2016.

d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel, dit « Parcours Avenir », fut élaboré et validé par le conseil national des programmes. Dans son premier objectif, il vise à « permettre aux élèves de comprendre le monde économique et professionnel dans toute sa diversité, en s'appuyant sur les disciplines scolaires qui leur en apportent une grille de lecture. » Cette approche accorde une place à la transformation des milieux produite par les hommes, aux activités professionnelles et à ceux qui les exercent, au droit du travail et aux discriminations. Il présente en outre des démarches possibles en lien avec les programmes et les compétences du socle. Si cet arrêté reste le seul texte officiel, il a été marginalisé depuis 2018, au profit d'un vademecum rédigé par la Direction Générale des enseignements scolaires et correspondant mieux aux orientations politiques actuelles.

### **Comment aborder la connaissance des métiers afin qu'elle serve à l'émancipation des élèves ?**

Ces nouvelles directives, outre qu'elles correspondent à des objectifs idéologiques, ne tiennent jamais compte du rapport à l'avenir des adolescents-es et de leur développement psychologique et social. Les PsyEN savent combien la projection dans l'avenir est influencée par l'histoire familiale, sociale et personnelle des adolescents-es, leur rapport aux savoirs et le tissage singulier qu'ils tentent d'en faire pour se construire.

Les interrogations sur le monde des adultes dans lequel on les presse de se projeter, correspondent à l'exigence d'une recherche de nouvelles figures significatives, remplaçant les images idéalisées de l'enfance, à de nouvelles capacités de penser et à l'extension de leur horizon aux questions sociétales. « Qu'est qui vaut ? Qu'est ce qui peut faire sens dans ma vie future ? » Au-delà de la question rituelle du « combien ça gagne ? » ne faut-il pas entendre plutôt « qu'est-ce que je gagne à engager quelque chose de moi ? » et « qu'est-ce que je risque ? ».

Cette dimension subjective de l'approche des métiers n'est pourtant jamais prise en compte, rabattue sur une « connaissance de soi » dont l'intitulé dit tout de la vision naturalisante et figée des qualités supposées déjà là et censées déterminer le choix d'un métier.

Cette approche réductrice est la même que celle qui ignore délibérément les activités professionnelles concrètes au profit de la fiche de poste. Décalage

pourtant depuis longtemps mis en évidence par les ergonomes entre travail prescrit et travail réalisé, et entre travail réalisé et travail réel, par l'équipe de psychologie du travail et clinique de l'activité du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Bien loin d'être inutiles pour les élèves, ces décalages font tout simplement apparaître les questions qui se posent aux professionnels pour réussir à réaliser ce qui est à faire, parfois malgré la prescription, à sortir des dilemmes dans lesquels ils peuvent être pris pour concilier ce qu'ils considèrent comme des critères de qualité de leur travail et les contraintes imposées. Décalages qui font aussi appel à des discussions entre les professionnels sur le « comment faire », abandonnant ainsi la vision d'un métier comme un exercice uniquement individuel et ouvrant sur une créativité possible.

### **L'analyse de l'activité des professionnels par les élèves, une façon de questionner leur propre activité**

Les travaux réalisés dans différents milieux professionnels par cette équipe du CNAM sont une ressource pour tenter de répondre aux questions des adolescents-es, en se centrant sur une approche concrète des activités des professionnels et de leur rapport à leur travail. Ils nous apportent également quelques repères théoriques.

Ils nous apprennent que les activités ne sont pas transparentes, ni pour celui qui les observe, ni pour celui qui les exerce, modulant le discours sur l'intérêt des immersions en milieu professionnel. Ils nous montrent également que les métiers comportent 4 dimensions et non pas deux comme les approches dominantes tendent à s'y cantonner. Au-delà de la dimension impersonnelle, contenue dans une fiche de poste et de la dimension personnelle, liée à l'investissement de la personne dans son métier, il faut appréhender la dimension interpersonnelle liée aux relations avec les autres professionnels dont l'activité rencontre la sienne et la dimension « transpersonnelle » que Clot (2008) définit comme le « genre du métier ». Il comprend des manières de faire, de dire, de sentir ce qui est adapté dans une situation donnée. Le genre du métier, élaboré patiemment par les professionnels au cours du temps, est maintenu vivant par les discussions et controverses notamment sur les critères de qualité du travail. Ainsi l'activité professionnelle ne se résume pas à des consignes à suivre mais rencontre des imprévus, des difficultés qui préoccupent les professionnels, suscitent des discussions et soudent

aussi l'appartenance au métier. Ces préoccupations peuvent servir de repères aux adolescents pour mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent et faire écho à leurs propres questions.

### **Comment permettre aux élèves d'aborder cette complexité et inscrire la question du travail dans une approche culturelle ?**

Ouvrir la question du travail à une approche culturelle, revient à l'inscrire dans une perspective historique, sociale, scientifique et technique dont les œuvres se sont emparées. Littérature, cinéma, chansons, théâtre, peinture ... sont autant de traces des enjeux, des débats et des combats autour des évolutions des métiers, de la reconnaissance du travail et des travailleurs. Cette approche leste le travail d'une humanité qui lui donne une épaisseur psychologique et sociale.

Cette perspective peut réunir dans un travail conjoint PsyEN et enseignant de français, par exemple sur un groupement de textes autour de la notion de travail en vue d'aborder la construction d'un point de vue (Remermier, Vérillon & Werthe, 2007) ou avec un professeur d'histoire géographie à propos de l'entrée des femmes sur le marché du travail remettant en cause les représentations sur le travail des femmes.

Une autre démarche peut également permettre de travailler les représentations initiales des élèves sur un métier, travaillé collectivement en classe pour en faire surgir les différentes dimensions. Ceci suppose d'abandonner la découverte des activités professionnelles par le seul prisme du projet individuel, pour en faire une occasion de réflexion et d'échanges collectifs.

A partir d'un essai de description d'une journée de travail centré sur le détail des activités du professionnel, le PsyEN peut mettre en évidence les différences entre les représentations des élèves sur telle ou telle activité et conduire l'enquête pas à pas, avec eux, à partir de documents divers (documents d'informations, textes littéraires, ou journalistiques, films documentaires et de fiction, œuvres picturales) qui permettront de situer le métier dans une histoire sociale, de répondre à certaines questions et en ouvriront d'autres. L'invitation d'un professionnel permet ensuite de recueillir son point de vue ; mais le dispositif est étrange pour le professionnel qui n'est pas sollicité pour expliquer d'une manière plus ou moins convenue son travail, mais pour

répondre à des questions précises sur des aspects problématiques de son métier : Ex. comment l'infirmier-e peut-il-elle se rappeler de tous les médicaments pour chaque patient ? Comment fait-il-elle quand plusieurs malades appellent en même temps ? Comment supporter la mort d'une personne ?

Ou bien concernant le conducteur-trice de train, comment fait-il-elle pour ne pas trop bousculer ses passagers par son freinage ? Comment fait-il-elle pour doser sa vitesse à l'entrée en gare ? Comment cette approche permet-elle d'organiser la connaissance du métier autour du concept de risque faisant des activités de connaissance des métiers une véritable activité de conceptualisation en lien avec les apprentissages scolaires ? (Pavot & Remermier, 2007) Ces questions précises renvoient les professionnels à l'exercice concret de leur métier, à ses difficultés et à la manière dont ils y répondent. Elles font écho aux discussions qui peuvent avoir lieu dans leur contexte professionnel. Elles les amènent aussi à parler de leur métier autrement.

### **Conclusion**

Cette démarche souligne ainsi que tous les métiers comportent une part d'activités invisibles et de questions problématiques auxquelles chaque professionnel est confronté. Elle met aussi en évidence l'appartenance non monologique à un collectif et à un métier, élargissant ainsi les enjeux d'une entrée dans le monde des adultes. Cette manière d'aborder les relations entre milieu scolaire et milieu professionnel a été développée dans d'autres expériences<sup>7</sup>. Elle permet d'inciter les élèves à la réflexion, au débat et à la nécessité de décrypter la complexité derrière la présentation d'un métier. Elle suppose également de créer les conditions pour que les élèves acceptent de changer dans leur rapport au monde, aux autres et à eux-mêmes, de tenter de concilier ce qui les unit et les différencie des représentations portées par leur famille et leur milieu social. Une manière émancipatrice de concevoir les rapports entre le dedans et le dehors et le développement du sujet. Mais c'est une approche qui demande un temps dont les enseignants et les PsyEN plus nombreux, devraient disposer.

### **Catherine Remermier**

Ex-secrétaire des conseillers d'orientation-psychologues et directeurs-trices de CIO au SNES-FSU  
Membre du secteur métiers du SNES-FSU  
et de l'équipe de psychologie du travail et clinique de l'activité du CNAM

(7) Voir à ce sujet, le travail d'Emmanuelle Reille-Baudrin (2009) à partir des métiers du secrétariat : *Développer le métier pour rénover le référentiel. Étude réalisée avec des employés administratifs et des enseignants de BEP « métiers du secrétariat »* E. Reille-Baudrin CPC Doc.

### **Bibliographie**

- Yves Clot, **Travail et pouvoir d'agir**, Paris : PUF, 2008.
- Jérôme Martin, **La naissance de l'orientation professionnelle en France. Aux origines de la profession de conseiller d'orientation (1900-1940)**, Paris : L'Harmattan, 2020.
- Nathalie Pavot & Catherine Remermier, **La construction d'un point de vue**, Argos, 42, 73-76, 2007.
- Catherine Remermier, Pierre Verillon & Christiane Werthe, **Prendre des risques, du travail à l'école**. Éducation permanente, 71, 59-71, 2007.
- Régis Ouvrier-Bonnaz, **École et travail, une œuvre inachevée**, Argos, 42, 30-33.

# Devoirs à la maison : Quand des parents-chercheurs s'en mêlent

Juliette Chauveau

Emmanuelle Murcier

*Les devoirs à la maison semblent ne concerner que la relation école-enfants. Or, les parents se saisissent particulièrement de cet outil pour accompagner au mieux leurs enfants dans leur réussite scolaire. Cet article met en avant le fait qu'il est nécessaire de prendre en compte le rôle des parents dans la question des devoirs à la maison pour comprendre et renforcer le lien entre école et maison.*

*(1) UPP Noisy-le-Grand, Que font les devoirs aux familles et que font les familles pour les devoirs ? in Au cœur des possibles. Transmission, co-éducation, famille-école, synthèse des travaux de recherches des Universités Populaires de Parents, ouvrage collectif coordonné par Emmanuelle Murcier et Jean-François Robic, P 48-77, octobre 2021.*

## Introduction

L'UPP de Noisy-le-Grand (Université Populaire de Parents)<sup>1</sup> s'est construite sur des temps de rencontre entre parents, inquiets pour l'avenir de leurs enfants. Issus d'un quartier populaire, dans un contexte particulier (peur de la délinquance, décrochage scolaire, sentiment d'injustice en fonction de son quartier, de son milieu et de sa famille...), le choix du sujet de la recherche s'est tourné vers la scolarité et l'épanouissement personnel des enfants, à travers le questionnaire autour des disparités du système éducatif, l'égalité des chances de réussite à l'école et l'épanouissement des enfants quel que soit leur quartier, leur milieu social, leur culture, leur origine. La question du « dedans-dehors » de l'école a pu ainsi être posée au travers d'outils existants faisant le lien, voire l'intermédiaire, entre ce qui se passe dans l'école et ce qui se passe à la maison. C'est le cas des devoirs à la maison.

Cette thématique a déjà fait l'objet de nombreuses recherches mais rarement sous l'angle de la famille et de l'enfant. En prenant les devoirs à la maison comme objet de recherche, l'objectif du groupe de parents est de travailler sur un lien qui rassemble les parents, les enseignants et les enfants, qui parle de co-éducation et englobe tant l'école que la maison. Les devoirs à la maison sont un élément de la pédagogie et de l'apprentissage. Ils mettent en évidence les disparités fortes qu'il peut y avoir parmi les établissements, les enseignants, les familles et les élèves. Ainsi la question de recherche a été formulée de la

façon suivante : Devoirs à la maison : quels sont les impacts sur la vie de famille ? que disent-ils des attentes des parents vis-à-vis de la réussite scolaire de leurs enfants ?

## Méthodologie de recherche

La méthodologie de recherche choisie est une approche qualitative, à travers l'analyse spécifique de familles, lors d'observations in situ (à la maison) et d'entretiens. En effet, le choix de travailler sur du qualitatif, et non du quantitatif, est parti d'un constat : les devoirs interpellent, font appel plus particulièrement à la subjectivité des familles, à l'émotion. Cela s'est traduit dans le nombre réduit de familles ayant accepté d'être observées et interviewées, ce qui pourrait en dire long sur le malaise des devoirs à la maison et du lien fragile qu'il s'agirait de conforter entre famille et école.

Deux résultats spécifiques en sont ressortis. Tout d'abord, l'importance de la compréhension du fonctionnement et de l'histoire personnelle des familles pour saisir les comportements vis-à-vis de l'école et des devoirs. Ensuite, l'angoisse de la réussite scolaire et, par extension, de la réussite de l'ensemble de sa vie, qui se traduit par la surprescription de devoirs. Ce qui entraîne le glissement de l'outil « devoir » vers la famille, peut-être au détriment de l'école.

## L'histoire personnelle des parents plébiscite les devoirs à la maison

En premier lieu, la reproduction du schéma



éducatif des parents interrogés dans cette étude vient contredire les textes de lois et les pratiques. En effet, si les devoirs écrits sont interdits depuis 1956 pour les élèves de primaire, et cela régulièrement rappelé comme tel depuis, la pratique perdure. Sur le site du ministère de l'Éducation Nationale, il est indiqué qu'« à la sortie de l'école, le travail donné par les maîtres aux élèves se limite à un travail oral ou des leçons à apprendre ». Dans le cadre de nos familles cette injonction n'existe pas et il n'est pas concevable pour elles que leurs enfants n'aient pas de devoirs. Avoir des devoirs à faire après l'école est le schéma éducatif que les parents des trois familles enquêtées ont connu étant enfants et que leurs enfants connaissent également. C'est donc tout naturellement qu'ils sont convaincus qu'il faut faire perdurer ce schéma, même si cela apporte son lot de contraintes et de « défiances ». Pour les parents interrogés, plus on en donne mieux c'est, car les notions sont mieux acquises.

Cette approche des parents enquêtés est très liée à leur histoire personnelle. Que ce soit une expérience pénible dans leur enfance avec leurs parents, le difficile accès à l'éducation dans le pays d'origine ou les difficultés scolaires liées à des troubles d'apprentissage, les parents interrogés utilisent les devoirs à la maison pour « avoir la main » sur l'instruction de leurs enfants, et finalement « avoir un pied » dans l'école. Cette histoire personnelle se traduit sous différentes formes. Cela peut être lié à une histoire douloureuse qui les incite à prendre à contre-pied ce qu'ils ont vécu enfant. Ce qui se traduit par une certaine bienveillance envers leurs enfants, afin de leur donner ce qu'ils n'ont pas eu dans leur enfance (parents qui n'ont pu accompagner leur enfant, voire ont subi de la maltraitance). Cette approche a un impact très important sur la façon d'accompagner leurs enfants dans leurs devoirs et leur réussite scolaire. Les parents ont tiré des conclusions de leur propre expérience : s'ils ont raté leurs diplômes, c'est en grande partie à cause de l'attitude de leurs parents, peu enclins à les aider à réussir. Forte de cette expérience, leur attitude d'encouragement et de bienveillance fait partie de leur modèle d'éducation pour favoriser l'ascension sociale de leurs enfants, et les convaincre de faire entrer l'école dans la maison.

Le parallèle avec l'accès à l'école dans d'autres pays est aussi très important pour les parents

interrogés. Ainsi, ces derniers s'attachent à montrer les échecs, les difficultés, les conditions de scolarité existant ailleurs pour motiver les enfants à « réussir » leur vie. Leur histoire personnelle et la comparaison avec d'autres histoires (familles, connaissances, reportages télé...) font partie de leur modèle d'éducation et leur donne les arguments pour faire entrer pleinement l'école dans la maison. Les parents enquêtés considèrent que leurs enfants sont dans des conditions d'apprentissage meilleures que celles qu'ils ont connues et qu'il n'y a pas d'autres choix que de réussir. Et l'un des leviers de motivation pour leurs enfants est de comparer avec ce qui se passe ailleurs, dans leur cercle proche. C'est une manière aussi de justifier, notamment, la prescription de devoirs en plus. Les enfants, privilégiés par rapport à d'autres enfants dans le monde, n'ont finalement pas le droit de se plaindre de leur situation et doivent se donner tout autant pour réussir.

### **La surprescription des devoirs, un pré-requis pour la réussite scolaire ?**

L'étude montre que dans les trois familles, les parents surprescrivent tous des devoirs. Pour les familles enquêtées, la surprescription de devoirs est monnaie courante et prend une place importante dans l'organisation du quotidien. Elle est cautionnée et fortement encouragée, et vient renforcer le caractère obligatoire des devoirs issu du schéma éducatif de leur propre enfance. Prescrire des devoirs en plus fait partie d'une posture qui amène les parents interrogés à interpréter leur rôle par rapport aux devoirs en fonction de leur vécu, des difficultés de leurs enfants, mais aussi de leur projection dans l'avenir. Les devoirs sont perçus comme un outil de réussite scolaire.

Cela se traduit par plus de devoirs que l'école n'en demande, plus d'exercices ou de travail que l'attendu. La maison devient en quelque sorte une « antichambre » de l'école. Les parents souhaitent donner de l'avance à leurs enfants sur le programme scolaire, élever le niveau de leur apprentissage (en remettant parfois en question le niveau scolaire de l'école de leurs enfants) ou faciliter l'acquisition de notions futures. Les parents interrogés mettent les devoirs comme une condition, un moyen pour la réussite de leurs enfants. Si les parents interrogés font autant de surprescription, c'est aussi parce que donner des devoirs en plus leur permet de contrôler le niveau

(2) AF-UPP, *Au cœur des possibles. Transmission, co-éducation, famille-école, synthèse des travaux de recherches des Universités populaires de Parents*, ouvrage collectif coordonné par Emmanuelle Murcier et Jean-François Robic, 306 pages, octobre 2021.

de leurs enfants et de les encourager à aller plus loin. Au-delà de l'évaluation, il y a une notion d'exigence. C'est une façon pour eux de s'assurer que les notions sont véritablement acquises, d'aller plus loin dans l'apprentissage, de bien préparer les contrôles et les évaluations. À travers cette surprescription, les parents ont le sentiment de mettre en place de bonnes méthodes d'apprentissage et de s'investir dans l'éducation de leurs enfants, mais aussi, peut-être, d'avoir un rôle dans leur instruction.

### **Les devoirs à la maison au cœur de malentendus entre parents et équipe éducative ?**

Cette recherche de parents met le doigt sur la nécessité pour tous les acteurs de la coéducation d'avoir une vision globale de l'école, c'est-à-dire de comprendre ce qui se passe au sein de l'école mais aussi en dehors, en vue d'accompagner au mieux les enfants dans leur scolarité et leur construction personnelle. Elle met aussi en avant le fait qu'il peut y avoir des malentendus entre ce qui est attendu par les parents (en dehors de l'école) et ce qui est attendu par les enseignants (dans l'école).

Si la recherche n'a pas pu aller à la rencontre des enseignants, les différentes analyses de cet article suggèrent que le passage de l'école à la maison et de la maison à l'école ne va pas de soi. Les devoirs comme outil de liaison entre école et maison ne peuvent être utiles que si chacune des parties sait à quoi ils servent pour les enfants (à quels objectifs pédagogiques ils répondent). Mais aussi, il est important d'identifier ce que chaque partie attend de l'autre et comment faire en sorte que cet outil évolue vers un langage commun. À partir du moment où les mondes concernés (parents, enseignants...) n'échangent pas sur ce sujet, les malentendus auront du mal à être levés.

### **Conclusion : la coéducation, une démarche avant tout collaborative**

Au-delà de la question de la relation parents-école travaillée par l'UPP de Noisy le Grand, l'ensemble des UPP proposent une approche permettant de mettre en regard des mondes et des acteurs complémentaires que sont les parents, les enseignants, les travailleurs sociaux, les représentants politiques ou institutionnels, les universitaires.

En menant collectivement des recherches avec le soutien d'universitaires, les parents des UPP partagent leurs expertises et leurs expériences. L'objectif est d'initier des débats entre ces différents acteurs de la parentalité et de l'éducation pour générer avec eux des propositions et des projets autour de la coéducation. C'est là tout l'enjeu et l'intérêt d'impliquer les parents dans des démarches collaboratives : apprendre les uns des autres, mieux se comprendre, pour accompagner au mieux les enfants. « La finalité étant de co-construire des projets pour l'éducation des enfants ensemble<sup>2</sup> ».

**Juliette Chauveau,**

parent chercheur de l'UPP de Noisy-le-Grand

**Emmanuelle Murcier,**

AF-UPP Initiatives Parentales Citoyennes.

# Un détour par la chanson pour apprendre ?

Edgard Garcia

*L'éducation artistique et culturelle peut-elle être un levier pour la réussite scolaire des élèves issus des couches populaires et peut-elle susciter des pédagogies adaptées ? Quid des musiques populaires première pratique culturelle des jeunes ? Depuis 30 ans, Zebrook s'en empare.*

Portée par le souffle de 1968, l'inscription de l'éducation artistique et culturelle à l'école a suivi un cheminement lent et hésitant, du fait des réformes accompagnant l'arrivée de chaque nouveau ministre, de la permanence d'une conception académique et descendante du rapport aux objets et savoirs artistiques et du refus constant d'une réforme démocratique de l'éducation nationale visant à construire des individus libres, éclairés et porteurs d'une citoyenneté épanouie. L'EAC est-elle un supplément d'âme donnant des couleurs à l'éducation des enfants des couches moyennes attentives à l'éveil de leurs enfants ou un levier puissant pour une nouvelle façon de transmettre des savoirs de qualité déjouant les obstacles dressés par les inégalités sociales, spatiales et culturelles dont sont particulièrement victimes les couches populaires ?

## Le contexte des années 80/90

Le Plan Lang/Tasca de développement des arts et de la culture à l'école qui au début des années 2000 mettait l'éducation artistique et culturelle à l'agenda des deux ministères, Culture et Éducation, a été préparé par la mission Mollard, du nom d'un haut-fonctionnaire à la tête d'une équipe de professionnels de l'action artistique pointant l'ensemble des volets de la vie artistique, dont, grande nouveauté, les musiques actuelles. Elles entraient à l'école. Ce mouvement faisait alors écho à celui de libéralisation culturelle entamé dès 1981 quand, sous la pression des acteurs musicaux, Jack Lang faisait entrer dans le périmètre des politiques culturelles publiques ce large pan de la production artistique jusque-là soigneusement tenu à distance des institutions : le rock, le rap, le raï, la chanson et autres formes musicales

appelées à devenir les musiques actuelles. Il est toujours saisissant de constater que, objet artistique le plus partagé et fréquenté (plus encore aujourd'hui, la dématérialisation des supports en rendant l'accès massif et immédiat), la chanson et toutes les expressions musicales désignées sous le vocable trompeur de musiques actuelles, aient si longtemps été tenues à distance acceptable des arts acceptés. Leur caractère ambivalent : acte de création soumis à l'éphémère de sa représentation vivante d'un côté, marchandise soumise aux règles de sa commercialisation de l'autre, a nourri ce statut « à part » et entretenu une forme de distance aux langages artistiques sophistiqués. On se souvient des « théorisations » de Gainsbourg s'affirmant artiste mineur. De fait la chanson n'a longtemps trouvé grâce que dans le registre des activités chorales ou dans l'exégèse académique de chansons adoucies par la poésie. Trop populaire sans doute. Et aussi trop marquée par l'autodidaxie qui par définition se joue des apprentissages normés, apanage des cultures savantes prisées par les élites.

## Musiques actuelles et jeunesse ?

Ce faisant Jack Lang donnait quitus à une petite galaxie de professionnels impatientes d'en découdre avec la culture, plus exactement une certaine idée de la culture. Cette nouvelle génération est celle de la démocratisation culturelle, dans laquelle on trouve pêle-mêle les activistes militants d'une scène chanson et rock interdite d'antenne avant 81, de jeunes entrepreneurs fascinés par les chiffres colossaux de vente de disques affichés à la fin des années 70 ou des cyniques éblouis par l'effet SOS racisme (les jeunes et la musique, une belle affaire politique), tous portés par l'arrivée massive sur le marché de la musique des

(1) Jean-François Hersent, *Dictionnaire des politiques culturelles en France depuis 1959, sous la direction d'Emmanuel de Waresquiel*. Paris, Larousse/CNRS éditions, 2001.

productions états-uniennes et britanniques habillées des plus beaux atours de la modernité. Car la modernité est à chaque détour de phrase, au cœur de la démarche. Le disque, 33 tours ou 45 tours, bat son plein, la cassette lui dispute le leadership, le CD s'apprête à régner en maître et quelques esprits visionnaires savent déjà que l'avenir sera tout autre, dématérialisé. La musique coule à flot, on peut en écouter grâce aux radios libres, on va en jouer dans les locaux de répétition qui fleurissent et on va en écouter dans ces nouvelles salles de concert qui garantissent au marché de la musique les débouchés qui lui manquent : les Zénith.

Un peu partout les groupes frappent aux portes pour avoir des locaux de répétitions, des studios et bien sûr des concerts. De partout viennent les exemples aboutis de scènes rock flamboyantes : de New York, Londres, Manchester, Los Angeles, ou Berlin et les politiques publiques de la culture sont sommées de s'en inspirer.

### **Zebroek**

La Seine Saint-Denis, département populaire et jeune, particulièrement traversé par ces courants musicaux, n'échappe pas au phénomène. Particulièrement doté d'une politique culturelle tournée vers la création et le spectacle vivant, riche en équipements exprimant ses atypismes politiques et sociaux (autant de CDN dans un département si populaire, quelle étrangeté !), on y opte pour la constitution d'un dispositif départemental de travail dans le champ des « musiques actuelles » en s'appuyant sur un triptyque, « éducation - création - transmission » avec Zebroek, la Mission rock du Conseil général de Seine Saint-Denis, bénéficiant du fort portage d'élus qui n'ont ni de loin ni de près fréquenté le rock et ses dérivés, mais sont attentifs à ce qui bouge<sup>1</sup>.

Outre la production de concerts, la réalisation d'annuaires et la publication d'un fanzine rock (aux couleurs du Conseil général, improbable aujourd'hui !!), s'est rapidement constitué un dispositif de travail en direction des élèves de collèges, dont le point de départ, la « sensibilisation », s'est vite vu dépassé par l'enjeu éducatif.

Entré en quelque sorte par effraction bruyante et volontariste dans les collèges en 1990 avec des concerts du groupe Pigalle, avec une conception somme toute romantique de l'éducation artistique qui relevait plutôt de l'animation et de la sensibilisation, mâtinée d'un zeste de prosélytisme musical,

Zebroek s'est petit à petit forgé une conscience de son travail en milieu scolaire.

Le caractère exceptionnel de ces concerts et l'enthousiasme qui les accompagnait dissimulaient toutefois mal le fait que les collèges ne sont pas faits pour cela et qu'il n'y a rien de mieux pour écouter un concert que d'être dans une salle conçue à cet usage. Ils laissaient vite apparaître leur côté contre-productif : beaucoup de bruit, beaucoup d'excitation et un faible apport éducatif. Le prototype de la fausse bonne idée.

Débarassé de toute tentation prosélyte, le projet s'est recentré sur des conférences en classe suivies d'un concert dans un lieu ad-hoc, puis rapidement la notion de résidence d'artiste s'est imposée tandis que les conférences en classe (écoute, analyse partagée, travail de groupe...) se sont densifiées, bénéficiant d'un appareillage documentaire sérieux, étoffé et attrayant centré sur les œuvres. C'est là que se situe le tournant majeur : s'appuyer sur des œuvres, donc des répertoires et des patrimoines musicaux. Mettre l'œuvre au centre permet de travailler sur le propos de l'artiste, son rapport au monde, le vocabulaire et les esthétiques auxquels il recourt, d'interroger l'époque qui l'a vue naître, les technologies qui y ont présidé (et leur extraordinaire progression), son écho dans le temps et son empreinte dans le mouvement des arts, voire des idées. A l'opposé des conceptions relativement anciennes qui privilégient sur un mode malrucien « le choc de la rencontre » avec l'artiste, cela met en évidence l'importance de la médiation, de sa durée et de sa répétition. Il ne suffit pas de croiser un artiste ou de se trouver confronté à son œuvre pour les comprendre.

### **Pratiques mélomanes, musiques populaires ?**

Tout ceci est particulièrement vrai pour cet objet du quotidien que sont ces musiques, auxquelles n'a longtemps été accordé que du bout des lèvres le statut d'œuvre. Elles constituent la première pratique culturelle des Français, notamment des jeunes. Cet appétit de musique mérite d'être nourri de connaissances, il a besoin d'être cultivé. Extrêmement vaste, le champ des musiques populaires agit comme une caisse de résonance du monde, il en porte la marque et l'humeur.

Les jeunes entretiennent avec ces formes musicales une familiarité de chaque instant : elles nourrissent leurs discussions, parfois la vision de leur devenir (être artiste...), elles sont accessibles en permanence,

dans des conditions d'une extrême simplicité...

Leur irruption dans la classe à l'initiative du professeur est une étrangeté qui ouvre la voie à un détour pédagogique. Le rap de Soprano ou une chanson du groupe Téléphone, pas plus que la rumba de Maître Gim's ou une chanson d'Yves Montand ne répondent à aucune requête scolaire (même si les choses ont un peu évolué ces dernières années). Futiles et volatiles, les chansons n'en sont pas moins des objets très sérieux. Elles mettent en jeu de nombreuses connaissances, usent de codes aux références parfois complexes, recourent abondamment à la poésie, conjuguent formes musicales variées et inscriptions technologiques, elles font surgir des artistes, personnalités passionnantes s'il en est... Leur écoute abondante nourrit des convivialités amicales, elles sont souvent brandies comme des étendards affirmant des identités juvéniles en construction, elles sont des marqueurs générationnels et des points de ralliement. Les univers normés qui enserrant de plus en plus l'imaginaire des jeunes, doivent nous alerter : quelle est la place de l'étrange, de l'anormal, de l'inhabituel ?

### **Inventer une pédagogie de détour.**

La logique proposée repose sur l'inscription de la classe, à l'initiative d'un professeur, mieux d'un groupe de professeurs. En général, lettres, musique et documentaliste forment un trio de base, auquel peuvent se joindre les professeurs d'art plastique ou de technologie.

Zebroch au bahut est un parcours au terme duquel les élèves ont un travail à produire, un journal de classe électronique comportant chroniques de chansons, parodies, reportages et sujets libres. Ces travaux réalisés par petits groupes dans la classe, combinent, travail personnel et engagement collectif. Ils s'appuient sur des chansons articulées autour d'une thématique facilitant la préhension du projet par les enseignants et offrant un espace d'expression aux élèves. Au fil des ans, « Un monde meilleur », « Belles et beaux », « Dans ma chambre » ou « La musique, mes parents et moi, et moi, et moi », « Drôles de mots » ou « Mauvaise réputation » sont autant de thèmes-miroir permettant de nourrir des discussions avec les élèves. Les œuvres sont soigneusement choisies dans les répertoires des cinquante dernières années pour leur variété formelle et stylistique et leur diversité sonore et discursive. Longtemps rassemblées dans un beau livret de cinquante pages avec son cd, elles ont

aujourd'hui cédé la place à Mélo<sup>2</sup>, riche encyclopédie musicale en ligne. Outre les textes, et la présentation des chansons et des interprètes, de nombreuses ressources historiques et culturelles, lexique et glossaire, permettent de mettre la chanson étudiée en perspective avec son temps et le mouvement des arts. Le travail attendu fait appel à de nombreuses connaissances rarement mobilisées dans le cadre scolaire. Les chansons, objets du quotidien, intimes et aisément préhensibles, recèlent des leviers qui justement s'appuient sur ces connaissances, relevant par ailleurs souvent de transmissions familiales. Elles offrent également un joli prétexte à des discussions sur leur thème, à des explorations autour de leurs sonorités venues d'ailleurs dans l'espace ou dans le temps, elles permettent d'explorer un monde adulte attirant, fait de célébrités partagées dans le cadre familial.

On n'entre pas impunément dans une classe. Ces dispositifs ont été complétés d'un volet de recherche, avec le laboratoire en sciences de l'éducation ESCOL-CIRCEFT de Paris 8 comme partenaire pour éclairer le travail des professionnels de la culture, d'observations et analyses<sup>3</sup> utiles à une formulation des projets qui contribue à « contrebattre les inégalités sociales », comme le revendiquait Claude Coulbaut<sup>4</sup>, un des initiateurs de cette démarche.

Tenant le cap de cette exigence démocratique, Zebroch a, sous des formes qui ont changé au fil des années, creusé un sillon original où le plaisir d'écouter et de jouer de la musique se conjugue à celui d'apprendre et de se cultiver. Particulièrement engagés dans les territoires populaires, ces dispositifs s'attaquent aussi au dépassement de la vieille opposition entre les cultures populaires-triviales et les cultures élitistes-savantes, cultures légitimes et cultures illégitimes. Et sont vigilants à nourrir l'imaginaire des élèves menacé par les normes qu'imposent GAFAM et industries culturelles. Soutenue par l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT), Zebroch engage une stratégie nationale d'essaimage de ses propositions d'EAC, dans le cadre scolaire et sur le temps de loisir.

**Edgard Garcia**

Directeur de Zebroch

(2) [www.melo-app.com](http://www.melo-app.com)

(3) Stéphane Bonnéry & Manon Fenard (ESCOL-CIRCEFT / Université Paris 8), *Les répertoires musicaux des adolescents : Légitimité et omnivorité au prisme de la socialisation*, 2010.

(4) Claude Coulbaut, *École et création, de la rencontre au désir, Le passager clandestin*, 2008.

# EPS et culture : un sport de combat !

Claire Pontais

*Pour l'Éducation Physique et Sportive (EPS), la question du rapport entre EPS et sport n'est pas nouvelle. Elle a toujours suscité des débats professionnels, souvent percutés par des politiques qui entretiennent sciemment la confusion entre les missions de l'école et du hors-école. Les politiques actuelles réactivent l'idée d'une EPS coupée de la culture pour éviter une externalisation. Pour nous, ce serait une impasse, tant pour les élèves que pour la discipline.*

## L'intérêt de faire référence aux pratiques sociales

L'EPS, discipline obligatoire dans le système scolaire dès le XIXe siècle, a longtemps répondu à des préoccupations militaires (formation du soldat) et/ou hygiénistes (développement de la santé) exprimés dans ses contenus et ses formes. Depuis les années 60, elle fait référence au sport, auxquelles se sont ajoutées les pratiques corporelles artistiques, de façon à répondre de manière concomitante à des enjeux de santé liés à l'évolution des modes de vie (sédentarité), de développement des enfants et d'accès à la culture. L'UNESCO affirme que le sport est un droit pour tous les enfants ; nous en sommes encore loin pour un grand nombre d'enfants. L'école, parce qu'elle a la spécificité d'instruire tous les enfants, a donc un rôle primordial à jouer dans la réduction des inégalités sociales, territoriales, entre garçons et filles, valides et non valides. L'enjeu est que chaque enfant, devenu adulte, doit pouvoir pratiquer une activité physique régulière, réfléchie, adaptée à ses possibilités, pouvoir faire de réels choix lui permettant d'avoir des loisirs actifs, d'être acteur du monde associatif, d'être un spectateur averti et critique, d'échapper aux stéréotypes sociaux ou sexués, de ne pas subir l'aliénation liée à la marchandisation du sport et à la normalisation des corps et, enfin, d'être un parent qui sait jouer avec ses enfants et faire des choix éducatifs dans ce domaine...

Cette ambition, immense mais déterminante pour l'avenir, implique d'avoir une conception vivante et ouverte de la culture et des savoirs à transmettre, une conception émancipatrice de la citoyenneté (et pas seulement l'obéissance et le respect des règles, comme c'est souvent le cas) et une conception positive et créatrice de la santé.

Cette ambition implique de bien identifier le rôle de l'école. Les activités physiques sportives et artistiques (APSA) ne peuvent pas être importées telles quelles dans l'École, elles doivent être passées au filtre de ses objectifs et de ses modes de fonctionnement. A l'école, il ne s'agit pas seulement de « découvrir des activités », de « s'initier à un sport » ou d'atteindre son plus haut niveau dans un seul sport donné, ni évidemment de « Bouger 30 minutes » (Blanquer) pour être disponible pour le travail scolaire, mais de faire accéder tous les élèves, de manière critique, à une culture physique, sportive ou artistique qui puisse être un outil de connaissance de soi, des autres et du monde.

Cette ambition suppose une approche didactique qui tienne compte des contraintes de l'école (l'obligation scolaire, 25 élèves par classe, un temps d'apprentissage limité, des espaces contraints) et qui justifie ses choix pour passer de pratiques sportives à des savoirs construits et réfléchis : quelle culture commune pour les élèves ? Quels apprentissages et quelles acquisitions visées dans le temps scolaire ? Comment traiter les APSA pour

faire réussir tous les élèves, y compris celles et ceux qui n'adhèrent pas spontanément ? Quelles démarches d'apprentissages pour que les élèves agissent, se posent des questions sur leurs façons de faire et se transforment dans une perspective d'émancipation ?

La référence aux pratiques sociales en EPS a toujours fait débat. Il y a notamment un débat sur le degré de scolarisation de l'EPS. En effet, si l'EPS n'est qu'une pratique sportive, il n'y a pas besoin d'école, et à l'opposé si l'EPS n'est qu'une somme d'exercices, ou qu'une intellectualisation des pratiques, elle ne joue pas son rôle et court le risque de n'avoir aucun sens pour les élèves<sup>1</sup>. La formation doit donc être exigeante à la fois sur les contenus et sur les processus d'apprentissage. Grâce à une formation initiale et continue assez développée (atypique dans le système scolaire), et grâce à des réflexions didactiques impulsées par le syndicat des professeurs d'EPS (SNEP-FSU) et le Centre EPS & Société, la profession a pu avancer sur des sujets tels que l'évaluation (l'EPS a été la première discipline à revoir ses modalités et contenus d'évaluation en inventant l'idée d'une « performance scolaire »), à s'intéresser à l'échec en EPS et aux « éternels débutants », et aussi à la mixité et à la réussite des filles en EPS.

Aujourd'hui cependant, la formation des enseignants s'est dégradée et l'institution et les programmes - notamment ceux du second degré - tendent à minimiser la référence culturelle en dévalorisant les savoirs pratiques et techniques au profit de savoirs déclaratifs. Le SNEP-FSU combat cette approche qui renforce les inégalités sociales.

On peut par ailleurs constater que toute la société s'est scolarisée, y compris le monde du sport. Les fédérations sportives, qui ont sur leur champ propre un rôle social indéniable, ont la tentation, pour des raisons existentielles, d'investir l'école (assurer leur propre développement, concurrences entre elles). Elles produisent des contenus à vocation scolaire qui brouillent les cartes. Pour éviter cela, il serait nécessaire de mieux réfléchir ensemble aux objectifs des différents espaces et temps où les enfants pratiquent le sport, ainsi qu'aux différentes formes et contenus spécifiques à chacun des champs d'intervention. Les enfants ont besoin d'école, mais aussi de loisirs pour se détendre et se dépasser ; ne pas confondre les différents champs où ce sport se pratique permettrait de penser sereinement des

formes de collaboration.

## Des politiques qui entretiennent sciemment les confusions école-hors école

Dans l'histoire de l'EPS, depuis 50 ans, chaque fois que les gouvernements ont voulu réduire les dépenses scolaires, ils l'ont fait en déléguant une partie des responsabilités de l'école à des « partenaires » extérieurs. Dans ce schéma, l'EPS a été la première concernée, rattrapée ensuite par les disciplines artistiques. Aujourd'hui, toutes les disciplines en sont menacées.

Pour l'EPS, ce fut le plan Soisson en 1978. Suite à la loi Haby (1975), pour faire face à l'arrivée massive des élèves dans les collèges, le gouvernement se devait d'investir. Il choisit au contraire de baisser les horaires d'EPS (on passe alors de 5h d'EPS officielles à 3h en collège, 2 h en lycée), et tente d'externaliser l'EPS, en faisant intervenir des éducateurs des clubs moins qualifiés que les professeurs d'EPS dans des centres d'animation sportives. Une longue lutte syndicale menée par le SNEP permettra qu'en 1981, l'EPS soit non seulement réintégrée à l'Éducation Nationale, qu'un cursus universitaire STAPS soit développé, mais aussi qu'elle bénéficie, comme toutes les autres disciplines, d'une dynamique de formation continue, aussi bien à l'école primaire que dans le second degré.

Ensuite, la quasi-totalité des gouvernements ont proposé - pour l'école primaire seulement - des dispositifs à cheval sur le scolaire et le périscolaire au nom de la « complémentarité » entre école et hors-école (Contrats bleus, Aménagement du temps de l'enfant, Projet éducatif local...) sous la responsabilité des collectivités territoriales et/ou grâce à des conventions avec les fédérations sportives. Dans tous les cas, il s'agissait d'introduire dans l'école des « partenaires », officiellement sous la responsabilité des enseignants, mais dans la réalité, cela s'est traduit souvent par de la substitution<sup>2</sup>. Aujourd'hui, dans nombre d'écoles primaires, l'EPS n'est pas assurée par les enseignants. Cela pose plusieurs problèmes : d'une part, une forme de municipalisation de l'école qui aggrave les inégalités territoriales, et d'autre part, la présence d'intervenants n'augmente pas la quantité d'EPS<sup>3</sup>. Sur le plan professionnel, déléguer l'EPS à des non-enseignants la marginalise encore plus et entérine la hiérarchie des disciplines, cela

(1) Stéphane Bonnéry, EPS à l'école primaire Priorité à l'école primaire : pour quoi faire ? revue ContrePied <http://epsetsociete.fr/IMG/pdf/-61.pdf>, 2016.  
(2) Odile Devos-Prieur et Christine Amans-Passaga 2010 et 2011, P. Garnier, 2015.  
(3) Rapport de la Cour des comptes 2019, Rapport de l'Inspection Générale 2021.

(4) Stéphane Bonnéry, *op. cit.*  
(5) Rapport d'enquête SNEP-SNUipp (FSU), *Les écoles vitaminées à l'EPS, ça existe, pourquoi pas partout ? 2022.*

renforce également un sentiment d'incompétence chez les professeurs d'école, parfois non justifié. Enfin, la confusion est aussi entretenue dans la tête des élèves qui sont confrontés à des propositions scolarisées - de manière très souvent formelle<sup>4</sup> - qui ne peuvent réduire les inégalités. En l'absence d'investissement pour l'école (équipements, formation), une enquête du SNEP et du SNUipp (FSU) sur les « Écoles vitaminées à l'EPS »<sup>5</sup> montre que pour résister à ces partenariats de substitution, il faut être militant.e de l'École.

### **Blanquer : une centration sur les fondamentaux pour mieux privatiser tout ce qui peut l'être**

Le ministère Blanquer a franchi un pas supplémentaire. Tout au long du quinquennat, il s'est attaché à rendre exsangue la formation initiale et continue, à supprimer les conseillers pédagogiques EPS du primaire, à diminuer le nombre de postes au CAPEPS, à dégrader le sport scolaire, organiser la concurrence pour l'USEP... bref, alors même que les besoins sociaux en matière de santé et d'accès à la culture sont reconnus par tous, il a ouvert grand la voie à une externalisation ou privatisation de la discipline hors l'école.

Sa mesure phare- qui n'a heureusement pas abouti grâce à la contestation - a été le dispositif 2S2C (« Sport, Santé, Culture, Civisme ») en mai 2019 à la sortie du premier confinement lié à l'épidémie de la Covid-19. Blanquer a qualifié ce dispositif « d'avenir de l'école ». Il consistait pour l'EPS à ce que les clubs sportifs interviennent sur le temps scolaire, et élargissait cela à tout ce qui a trait à la santé, la culture et le civisme ! Ne restait aux enseignants que le lire-écrire-compter ! Le ministre Allègre avait en 2008 tenté la même chose avec la Charte « pour bâtir l'École du XXIème siècle » (le professeur des écoles devenait un coordonnateur d'intervenants). La droite, elle aussi avec « Cours le matin, sport l'après-midi » (Chatel, 2010).

Dans la logique des fondamentaux, Blanquer a également introduit le « Bouger 30 minutes par jour », entraînant une confusion entre une activité physique hygiéniste dénuée de contenus et la discipline scolaire EPS, là aussi avec la possibilité de partenariats. Il a créé deux labels, le savoir-rouler et l'aisance aquatique, en les adossant à des partenariats alors même que ces apprentissages font partie intégrante des programmes scolaires depuis des décennies. Au passage, il a remercié

les professeurs d'EPS d'avoir permis l'obtention de médailles en sports collectifs aux Jeux Olympiques... entraînant une levée de boucliers sur la confusion entre l'EPS et le sport (à moins de remercier l'école chaque fois qu'un écrivain ou une scientifique obtient un prix Nobel !).

La politique de J.M. Blanquer a donc non seulement dégradé la situation de l'école et de l'EPS, mais aussi développé des confusions sur le statut de l'EPS dans le primaire et déclenché des réactions de repli sur soi dans le secondaire. Certains pensent que pour sauver l'EPS, il faudrait la couper des pratiques sociales et renforcer son côté intellectualiste, formaliste pour assurer sa scolarisation. Nous pensons au contraire que cette approche serait meurtrière. Enlever son côté culturel à l'EPS serait un bon argument pour ouvrir l'école à tous les partenaires qui ne demandent qu'à y entrer, tout simplement parce qu'elle représente un marché pour eux. Cette réflexion n'est pas spécifique à l'EPS, recentrer l'école sur des fondamentaux coupés de la culture appauvrit ses enjeux et ses contenus et la fragilise considérablement. A l'inverse, ouvrir l'école à tous vents brouille son rôle.

Il y a donc deux batailles simultanées à mener. Celle pour améliorer les conditions de l'école : augmenter le temps scolaire, former les enseignants, offrir des conditions d'étude qui permettent à tous et toutes d'apprendre (moins d'élèves par classe, des équipements adaptés dans l'école...). Et celle pour améliorer les conditions d'existence des clubs sportifs et le secteur de l'animation. L'enjeu est que chacun dans son rôle, poursuive ses objectifs et puisse concourir à développer le projet d'éducation/émancipation/démocratisation libéré des concurrences dans lesquelles le système libéral nous enferme.

**Claire Pontais**

Syndicaliste FSU



# Travaux à l'aiguille, enseignement ménager, travail manuel...

## à l'école et pour l'école : enjeux sociaux et éducatifs et contraintes scolaires

Joël Lebeaume

*Un retour historique sur des enseignements manuels aujourd'hui disparus met au jour les principes de la scolarisation des pratiques sociotechniques. La double ambition de développement de pratiques raisonnées et des facultés d'observation et de raisonnement s'oppose à l'exercice du travail machinal et à la transmission de recettes.*

Pour les filles, les travaux à l'aiguille au programme de l'école primaire dès la première moitié du XIXe siècle, puis l'enseignement ménager, adossé à l'économie domestique prescrite dès 1850 et rendu obligatoire en 1942 pour toutes les jeunes filles de 14 à 17 ans, et le travail manuel entré à l'école primaire des garçons dans le dernier quart du XIXe siècle avec de premiers essais le soir après la classe, se caractérisent par des savoirs empiriques souvent considérés comme non scolarisables. Or ces enseignements sans visée professionnelle ou pré-professionnelle, aujourd'hui disparus, ont existé jusqu'au milieu des années 1970 lorsque la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans a été effective et lorsque la préparation à la vie n'a été une priorité de la politique éducative que pour les élèves les plus fragiles, en tant qu'enseignement d'urgence. Ces enseignements demeurent des témoins du processus de scolarisation des pratiques sociotechniques et nourrissent le questionnement sur les rapports entre l'école et le hors école, entre dire et faire ou entre comprendre et réussir. Leur existence est fondée sur de nombreux discours de légitimation qui insistent sur la répartition des rôles des femmes et des hommes, sur l'ambition de reconnaissance des travailleurs manuels ainsi que sur la dignité et

la responsabilité que portent ces occupations domestiques. Leur mise en œuvre scolaire exige une sélection parmi ces travaux et leur mise en forme particulière, c'est-à-dire leur pédagogisation qui s'opère au tournant des XIXe et XXe siècles. En effet, les contenus pratiques et l'organisation matérielle de ces enseignements ne s'accordent pas vraiment à la salle de classe et l'ambition éducative ne peut se satisfaire d'un apprentissage par « ouïe-dire, voir-faire et faire avec », selon les traits de « la forme de transmission orale » antérieure à la « forme scolaire » précisée par Guy Vincent.

### **Des travaux à l'aiguille à la leçon de couture**

Les premières mises en œuvre des travaux à l'aiguille relèvent de cet apprentissage par frayage lorsque les élèves apportent à l'école le fil à tricoter ou le linge à rapiécer, à repriser ou à marquer (la marque du linge correspond aux lettres formées à l'aiguille pour les signer et s'apprend notamment grâce à la réalisation d'abécédaires) et lorsque l'enseignement mutuel est admis avec des « petites mères » qui initient les « petites filles » novices. Ces pratiques sont contestées, de crainte que l'école ne se

transforme en ouvroirs. L'exposition universelle de 1867 consacre l'organisation de ces travaux manuels proposée par l'inspecteur A.-J. Viaud qui prescrit la couture, la marque et le tricot et exclut les travaux d'agrément. Pour la couture, il imagine la « pièce de linge » qui supporte les différents essais, cousus puis décousus enfin conservés en tant que spécimens des points à connaître. Les lois scolaires maintiennent ces orientations et les fillettes apprennent, à la suite des exercices froebéliens, la bonne posture du corps et les gestes minutieux avant d'accéder à la confection d'ouvrages simples (essuie-mains, mouchoirs, tabliers, chemise) puis à une initiation à la coupe.

Mais la scolarisation de ces travaux à l'aiguille, alors génériquement désignés par « couture » consiste à promouvoir une méthode qui en fasse un enseignement gradué et simultané. L'inspectrice générale Marie Thomas promeut en ce sens la leçon collective, « avec démonstrations au tableau noir, ou mieux encore, au moyen de tableaux spéciaux en étoffe ». Grader l'enseignement et en préciser les objectifs progressifs répond au double souci d'affirmer à la fois le caractère scolaire des apprentissages et la mission des institutrices formées pour cet enseignement. Ce processus de scolarisation retient alors la méthode mise au point par les sœurs Schallenfled, Rosalie et Agnès, à Berlin et diffusée dans les pays d'Europe du Nord. Cette méthode propose la substitution d'une pratique raisonnée à une pratique machinale, d'un enseignement simultané à un échange mutuel de talents, deux spécificités des pratiques scolaires qui unissent aux occupations matérielles un entraînement intellectuel. La leçon de couture est alors organisée en trois temps : des explications pratiques sur le mode d'exécution d'un point ou d'une couture, des exercices préliminaires de tracés ou de dessin, l'exécution sur pièce d'essai. Cette conformation scolaire d'un enseignement « clair, méthodique, intelligent et collectif » s'accompagne de la publication de manuels spécifiques qui ne sont plus des livres de lecture courante et de cahiers qui conservent les explications, les tracés géométriques, les échantillons de points ou les objets confectionnés. L'existence et le maintien de cet enseignement exclusivement féminin, reposent alors sur les liens de la couture avec les autres matières de l'école primaire, selon deux pôles : celui de la géométrie et des sciences appliquées et celui du

dessin et des arts appliqués.

## **D'une première orthographe de la main au travail manuel sans atelier**

La scolarisation du travail manuel des garçons répond également à la volonté de prolonger les exercices froebéliens des sections enfantines pour développer « l'orthographe de la main » et ajuster « le compas dans l'œil ». Elle est largement soutenue par des enjeux sociopolitiques de respect de l'unité nationale sans clivage entre « la plume et l'outil », de la valorisation de la classe ouvrière et de l'ambition de « former une armée industrielle aux bras intelligents » selon les mots de l'inspecteur général Gustave Salicis. Mais cette scolarisation est soumise aux contraintes particulières des travaux du bois et du fer, considérés comme représentatifs de toutes les techniques artisanales depuis le milieu du XIXe siècle. Contrairement à la couture de/sur matériaux souples qui n'exigent qu'une instrumentation rudimentaire, les matériaux rigides requièrent des outils spécialisés et des ateliers difficiles à implanter dans toutes les écoles. Ainsi, dès 1892, le modèle défendu pour les classes élémentaires par l'inspecteur général René Leblanc est celui « du travail manuel sans atelier ». Afin de maintenir le goût des élèves pour les travaux manuels, il s'agit alors d'un enseignement centré sur la réalisation d'objets utiles en concordance avec d'une part la géométrie qui donne la raison de l'obtention des formes et des volumes et d'autre part le dessin géométrique car « un travail bien tracé est un travail à moitié fait ». Avec ces orientations pédagogiques, les élèves construisent ou façonnent des objets en papier et carton ou réalisent des « petits travaux en fil de fer, le treillage et les combinaisons de fil de fer et de bois ». En consolidant ces exercices et travaux par leurs liens avec d'autres matières, « l'enseignement manuel et expérimental » selon la désignation de Leblanc a une légitimité scolaire : « les travaux manuels de l'école élémentaire sont à l'enseignement de sciences mathématiques ce que sont les expériences à l'enseignement des sciences physiques et naturelles, avec cet avantage, pour les travaux manuels, qu'ils sont exécutés par toute la classe, qu'ils exercent l'œil et la main de chaque enfant en l'obligeant à observer, à comparer, à mesurer, c'est-à-dire qu'ils fournissent l'objet d'une double et excellente gymnastique, celle des sens et celle de l'esprit. »

## De l'économie domestique à l'enseignement ménager

L'enseignement ménager familial obligatoire pour les jeunes filles de 14 à 17 ans, vise également des pratiques raisonnées. C'est en effet une action éducative scolaire fondée sur l'ambition d'amélioration de la vaste étendue des tâches domestiques attribuées aux femmes. Contre une éducation sentimentale et des exécutions machinales, cet enseignement pratique, porté et promu par des femmes engagées, dont la célèbre inspectrice générale Ginette Mathiot, se distingue de celui d'économie domestique, principalement livresque dont les manuels du début du siècle consignent les devoirs des femmes, prescrivent les règles de l'économie du temps et du budget familial, conseillent les façons d'entretenir les vêtements, les choix d'achats ou l'accommodation des restes...

D'une façon originale, l'enseignement ménager est conçu comme un enseignement à vivre à l'école afin d'apprendre à faire grâce aux expériences réelles mises en œuvre dans des salles spécialisées, notamment les « cuisines pédagogiques » qui présentent les équipements désormais disponibles (réfrigérateur, autocuiseur, table de cuisson...). Les contenus relèvent des sciences appliquées à la vie ménagère qui visent l'intelligibilité de toutes les façons de faire usuelles et leur distanciation critique grâce aux sciences physiques, chimiques, naturelles... Les élèves apprennent ainsi les réactions physico-chimiques liées aux modes de cuisson, les techniques de conservation des aliments, l'ordonnement des opérations dans la préparation d'un repas, le principe de fonctionnement et d'entretien des ustensiles et appareils, les conditions de l'éclairage des espaces... Dans le même esprit, pour la couture utile, elles apprennent les règles du tracé des emmanchures ou d'un col Claudine, les éléments de coupe qui s'associent d'une part à la géométrie, d'autre part à la chimie et à la technologie des textiles. L'enseignement ménager est ainsi un enseignement scientifique dans ses contenus, ses connaissances impliquées et dans la méthode expérimentale qu'il convoque. Par exemple, le lavage du linge suppose observation et réflexion afin d'examiner la nature des souillures et leur fixation sur les fibres, émission d'hypothèses sur les méthodes idoines, expérimentation et enfin

optimisation du choix des températures et des détergents.

Cette science de la maison surtout prise en charge par l'enseignement primaire, l'enseignement technique et l'enseignement agricole et d'une façon moindre par l'enseignement secondaire, valorise d'une part la reconnaissance de ces pratiques non machinales et d'autre part offre de nouveaux horizons pour les spécialisations professionnelles des femmes, dans les domaines du travail social, de la diététique, de la consommation, de l'économat, des techniques de laboratoire...

### Scolarisation et déscolarisation

L'examen de la scolarisation de pratiques techniques au tournant des XIXe et XXe siècles puis dans la seconde partie du XXe met en évidence les caractéristiques des enseignements scolaires et du processus de transposition qui permettent leur existence. Les contenus d'origine roturière sont ainsi disciplinés à la faveur des pratiques raisonnées ce qu'indiquait un inspecteur à propos du travail manuel des garçons : « l'enseignement du travail manuel paie, pour ainsi dire, son droit d'admission à l'école primaire par les services qu'il rend à l'enseignement général. » Ce constat souligne la fragilité de ces enseignements scolaires dont la légitimité est fondée sur les contenus prescrits, les supports qu'ils offrent pour les pédagogies actives ou les préparations à la vie qu'ils portent. La disparition de ces activités scolaires alors jugées inessentiels marque le processus de leur déscolarisation et de leur retour parmi les activités extra ou périscolaires comme le furent notamment les « occupations d'amateurs » ou les « activités récréatives » dès le début du XXe siècle.

### Bibliographie

Renaud D'Enfert, **L'introduction du travail manuel dans les écoles primaires de garçons, 1880-1900. Histoire de l'éducation**, 113, 31-67, 2007.

Joël Lebeaume, **École, technique et travail manuel**, Paris : Z'Éditions-De-lagrange, 1993.

Joël Lebeaume, **L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin (1880-1980)**. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014.

Joël Lebeaume, **Travaux manuels éducatifs et occupations d'amateurs dans et hors l'école (1890-1975). Le modèle artisanal de la Vie active**. In B. Garnier & P. Kahn (dirs) *Éduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation XVIIe-XXe siècle*, (pp. 201-213), Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2016.

Antoine Léon, **Des disciplines majeures et des disciplines mineures**. (chap. 6) In *Introduction à l'histoire des faits éducatifs* (pp. 121-148), Paris : PUF, 1980.

### Joël Lebeaume

Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation  
Université Paris

# Tous à la ludo !

## Le jeu au centre ... de la ludothèque

Stéphanie Rubi

*Les ludothèques sont des équipements de loisirs dont le cœur de projet est d'offrir du jeu à toutes et tous. Travaillant à la reconnaissance de leur métier et de son utilité sociale, les ludothécaires ont à composer avec les volontés de partenaires, d'élus ou de parents qui peuvent attendre du jeu d'autres fonctions que celles de l'amusement, de l'expérimentation, du plaisir procuré par le jeu.*

(1) <https://www.kobenhavnshistorie.dk/index.php/e-boger/183-khsd?showall=1>  
Traduction libre de l'auteurice.

Le rythme quotidien des enfants est largement scandé par le calendrier scolaire et les impératifs temporels de leurs parents. Les études se multiplient s'alarmant de la baisse du temps de sommeil des enfants, de l'accroissement de celui passé devant des écrans au détriment de la lecture ou des loisirs de plein air. Conjointement, le poids de la réussite scolaire sur les destins sociaux semble de plus en plus déterminant, conduisant parfois les parents à faire des loisirs de leur enfant des activités scolairement rentables. Au milieu de ces dynamiques, peu attentives aux aspirations et besoins des enfants, les ludothèques se caractérisent par un projet singulier, celui de « donner à jouer ».

### L'émergence des ludothèques à la faveur d'un temps pour soi ... et pour ses enfants

Les ludothèques sont des équipements de loisirs qui proposent de jouer sur place avec divers objets de jeu, parfois aussi d'emprunter des jouets ou des jeux. En France, les ludothèques sont associatives, communales ou intercommunales et, plus rarement, elles peuvent être liées au secteur privé. L'équipement peut être indépendant dans son implantation ou associé c'est-à-dire hébergé au sein d'une école, d'un hôpital, d'un centre d'animation, d'une maison d'arrêt, d'une entreprise ou d'un hôtel social. L'émergence des ludothèques est le fruit de l'avènement des loisirs, 1850-1960 (Corbin, 1995). A la faveur de l'industrialisation et d'un temps libre alors revendiqué, dès le milieu du XIXe siècle, le temps social et les rythmes quotidiens se modifient.

L'abaissement du temps de travail, l'obtention des congés payés transforment ce temps libre nouvellement acquis en temps pour soi et autorisent l'essor des toy-libraries- la première, initialement destinée au prêt de jeu, ouvre ses portes aux USA en 1934 –. En Europe, les pays scandinaves sont précurseurs : à Copenhague, le centre de la jeunesse de Vesterbro ouvre une ludothèque le 24 août 1959 avec des prêts pour les enfants de 4 à 12 ans<sup>1</sup>. Dans la décennie suivante, s'ouvrent une Leksaksbibliotek à Stockholm (Suède) et une leketøy bibliotek à Oslo (Norvège). En France, la première ludothèque ouvre à Dijon en 1968. Aujourd'hui encore, la fréquentation de la ludothèque, nichée dans un calendrier familial souvent contraint et minuté, vient, le temps du jeu sur place, suspendre l'enchaînement de temps sociaux qui, pour les enfants, sont dominés par les temporalités scolaires.

### Ludothèques de quartiers, de centre-ville... et des champs

Nathalie Roucous recense 500 ludothèques en 1995, 1 200 la décennie suivante (Roucous, 2006). Depuis leur nombre demeure stable, les nouvelles structures venant équilibrer la fermeture d'anciennes. Pour le territoire francilien, elle distingue deux types de ludothèques selon a. leur territoire d'implantation et b. le lieu de résidence des publics fréquentant la ludothèque. Le premier correspond aux équipements implantés en centre-ville qui favorisent l'emprunt de jeux et, accueillant un public provenant de toute la ville, ont un grand nombre d'adhérents inscrits.

Majoritairement indépendantes, quand les ludothèques sont associées, elles le sont à des structures culturelles (médiathèque, centre culturel). Les personnes qui y travaillent sont plus souvent bénévoles, proviennent des secteurs éducatif et paramédical et les effectifs sont restreints. Les ludothèques du second type se caractérisent par leur implantation dans des quartiers urbains ségrégués, un effectif réduit d'adhérents accueillis, une activité davantage orientée vers le jeu sur place que vers le prêt de jeux, une propension plus forte à être affiliée à un équipement social ou socio-éducatif, parfois même judiciaire : la ludothèque 1, 2, 3 Soleil de Montreuil (93), était initialement hébergée par le centre maternel Toit Accueil Vie, association habilitée par la PJJ pour accueillir de jeunes mères ayant entre 16 et 18 ans, accompagnées de leur(s) enfant(s) de moins de 3 ans, dans le cadre d'un hébergement individualisé. Les équipes de salarié·es sont plus souvent issues de l'animation sociale et socioculturelle. Si cette typologie semble fonctionnelle aujourd'hui encore, elle doit intégrer les ludothèques de territoires plus ruraux qui, à renfort de ludobus, font du jeu un média privilégié pour travailler au développement social local et donner corps à la coopération intercommunale. A la croisée des secteurs éducatif, social, culturel, du développement social local voire de l'économie sociale et solidaire, les ludothèques demeurent des équipements de loisirs et les ludothécaires plaident une approche autotélique du jeu, non sans difficulté, tant la revendication de donner à jouer aux seules fins de l'activité de jeu elle-même désarçonne la plupart des partenaires et interlocuteurs, notamment les acteurs scolaires et certains parents qui aiment déceler les opérations cognitives induites par les jeux de règles.

### **Des espaces et des professionnel·les dédiés au jeu, aux cultures enfantines et juvéniles**

Les ludothécaires travaillent en ludothèque, ludomédiathèque ou maison des jeux, disposent de diplômes universitaires, de licences professionnelles, d'un master en sciences du jeu, de certifications aux métiers du jeu et du jouet ou de brevet professionnel. L'enfance et les processus de socialisation, la connaissance des sociabilités et cultures enfantines ou du jeu chez l'enfant demeurent des éléments fondamentaux des formations qui se teignent ensuite différemment

en développant les apprentissages informels, les aspects liés au marketing, les aménagements ludiques, les postures professionnelles les plus à même de favoriser le jeu libre ou encore la place et fonction des ludothèques dans le développement territorial.

Les formations professionnalisantes ont vu le jour dès les années 1980 (1981 pour le DESS Sciences du jeu de l'université de Paris XIII, 1987 pour l'option ludothèque du DUT Carrières sociales de l'IUT Bordeaux III). Dans les années 1990, l'offre de certifications se densifie ; les diplômes universitaires sont créés dans les années 2000. Cette dynamique de diplomation suit la progressive constitution du groupe professionnel : du temps des utopies et des pionnières (Mazé, 2016) jusqu'à une période marquée par un travail conjoint de structuration interne et de reconnaissance externe (réseau (inter)nationaux, projet politique, charte des ludothèques, référentiel métier, label, fête nationale du jeu, universités d'été, festivals, outils de classification des objets ludiques (COL) ou système de classification ESAR (Exercice, Symbolique, Assemblage, règles), etc.). Le groupe professionnel se constituant, naissent également des identités professionnelles construites par un jeu de distinction avec les professionnels de l'animation sociale et socioculturelle, de l'éducation spécialisée, de la rééducation ou du soin. Les ludothécaires aspirent à la reconnaissance de leur expertise et fonction sociale, à l'instar de celle dont jouissent les bibliothécaires. Dans cette perspective, la tentation est grande de vanter les apprentissages induits ou connexes au(x) jeu(x).

### **Des pionnières bénévoles aux salarié·es diplômé·es**

Les premières générations de ludothécaires étaient majoritairement des femmes qui bénévolement, pour leurs propres enfants et d'autres, ont été à la manœuvre pour ouvrir et faire vivre des joujouthèques, espaces-jeux ou ludothèques. Ces pionnières ont su, dès leurs premières années d'exercice, s'octroyer le soutien et le financement d'élu·es, d'institutions, de mécènes. Aujourd'hui encore, outre les adhésions - individuelles, familiales ou institutionnelles - qui financent pour partie les ludothèques, les principaux partenaires financiers sont la CAF, le département, la MSA,

la direction départementale Jeunesse et Sports (via le dispositif d'emploi Fonjep), les collectivités territoriales, la DRAC, le mécénat via des fondations telle la Fondation de France. La logique du co-financement a perduré et s'est dernièrement invitée celle de la contractualisation soumise à objectifs, critères et évaluations transformant en profondeur le métier comme le secteur. Le groupe professionnel se structurant par dynamiques endogène et exogène, la part des hommes s'est accrue. Si la plupart des ludothèques fonctionnent encore avec l'aide de bénévoles, les personnes en direction sont salariées pour leur grande majorité. Toutefois, le CDI à temps plein est loin d'être la norme des contrats de travail et la part des ludothécaires agents des collectivités territoriales est minoritaire ; les ludothèques à l'instar des accueils collectifs de mineurs de l'animation sociale et socio-culturelle ne parviennent que trop rarement à proposer des emplois pérennes et raisonnablement rémunérés. Cette vulnérabilité (du secteur comme des contrats de travail) explique pour partie la versatilité dont peuvent parfois faire preuve les ludothécaires qui, pour satisfaire des demandes financièrement attractives ou émanant de partenaires incontournables telle l'École, renient les principes du jeu libre ou de l'approche autotélique du jeu.

### **L'école un partenaire incontournable mais parfois encombrant**

La ludothèque a déjà soufflé ses cinquante bougies. Pour autant, les ludothécaires doivent encore expliquer en quoi consiste leur travail – qui ne se résume pas à « jouer toute la journée »-, justifier de leur singulière expertise à l'égard de l'activité de jeu, démontrer leur connaissance des publics, des collections de jeux et jouets, des aménagements des espaces ou des cultures ludiques mais aussi rappeler que les temps d'accueil ne sont que la face visible d'un travail plus clandestin, par exemple de ludothéconomie (traitement et valorisation des jeux et jouets), de patrimonialisation des fonds de jeux, de réparation mais également de réponses à des dossiers de subventions ou de démarchage de (nouveaux) partenaires institutionnels. Les structures communales n'échappent pas plus à cette injonction au travail partenarial car il est alors question d'ouvrir l'équipement- en tant que service public- aux habitants-électeurs. Pour les ludothèques, associatives ou municipales, l'école est un partenaire incontournable leur assurant tant un accès direct aux enfants

qu'une reconnaissance institutionnelle. Mais cette union n'est pas si évidente tant les lectures de l'équipement et de ses possibles sont parfois pour le moins contrastées voire opposées. L'accueil de classes au sein des ludothèques est probablement la façon la plus évidente et facile pour les ludothécaires de permettre un jeu non restreint aux seuls jeux de société. C'est là tout le travail que les ludothécaires ont à mener auprès des enseignants : les détourner du seul jeu de règles et leur rappeler que le jeu symbolique est essentiel et que les enfants y trouvent et y déploient autant de compétences sociales que de satisfactions. Le travail de persuasion est autrement plus difficile lors des interventions dans les collèges ou écoles et la proposition de jeux symboliques, de construction ou d'assemblage en plus des jeux de société est souvent à la seule initiative des ludothécaires. Tout porte à croire que permettre le jeu libre des enfants dans le seul but du plaisir et de l'amusement que procure ce jeu est difficilement concevable tandis que s'accroît la pédagogisation des loisirs ; le jeu et les ludothèques n'en étant pas épargnés. Le risque est alors de tordre l'ADN des ludothèques en substituant au « donner à jouer », une ludicisation/gamification des apprentissages ou en proposant des jouets et jeux soi-disant éducatifs qui n'ont plus grand-chose du jeu (Brougère, 2005) et si peu d'éducatif.

Mais nombre de ludothécaires continuent de rappeler, obstinément et opportunément, qu'il faut un temps pour tout : un pour l'étude et les apprentissages scolaires et un pour le jeu et la découverte de soi, des autres, du monde.

### **Stéphanie Rubi**

Professeure à l'université Paris Cité,  
Co-directrice du département des sciences de l'éducation et  
de la formation,  
Membre du CERLIS (CNRS).

#### **Bibliographie**

- Gilles Brougère, **Jouer/apprendre**, Paris, Economica, 2005.
- Alain Corbin (dir.), **L'avènement des loisirs, 1850-1960**, Paris, Aubier, 471p. 1995.
- Nadège Habermusch, **Le jeu : espace de socialisation ou de conformisme ?** Spirale, vol. 88, no. 4, pp. 80-86, 2018.
- Anne Mazé, « **Observation des étapes d'un processus de professionnalisation d'un métier émergent : ludothécaire** », Mémoire de licence professionnelle en gestion et animation de ludothèque, IUT Bordeaux Montaigne, 101p, 2016.
- Nathalie Roucoux, **Ludothèque, un territoire de l'enfance**, Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle, no 2, vol. 39, pp. 15-32, 2006.

**Ton parcours est assez spécifique en ce qu'il est au croisement d'engagements pluriels. Quels effets sur les pratiques et le regard que l'on porte ?**

Je sors de l'École Normale en 74 et en même temps je suis dans un mouvement d'éducation populaire, les Francs et Franches Camarades, les Francas, où je milite de 71 à 85. Les Francas défendaient à l'époque une conception d'éducation globale de l'enfant avec un concept « d'école ouverte aux co-éducateurs » associant des espaces spécifiques et des espaces partagés entre l'école, un centre de loisirs éducatifs, une maison de l'enfance. En 82, j'adhère au Groupe Français d'Éducation Nouvelle, le GFEN, qui m'accompagnera jusqu'à ma retraite avec un passage à la direction d'école et à l'animation d'une réflexion pédagogique en éducation prioritaire. Je

serai par ailleurs élu municipal en 89 et pendant 4 mandats d'une ville de banlieue populaire.

Ça me permet de dire que l'éducation de l'enfant est à une intersection entre l'institution scolaire, des services municipaux, l'éducation populaire et les associations qui organisent l'accueil des jeunes dans le domaine des loisirs, du sport, de la culture, les comités d'entreprises pour lesquels la vocation éducation s'est bien amoindrie, les ressources numériques et bien sûr le milieu familial au sens large. C'est dans les interactions de ces milieux que se construit l'éducation, la formation initiale des enfants. Entre eux, il s'agissait de complémentarité et non de concurrence. Cette approche-là se concevait dans un modèle de partenariat sur un projet collectif.

# l'entretien

**Avec Christian Foiret**

Militant du PCF  
Ancien militant des Francas  
Ancien élu municipal

Il me semble que ce qui m'a profondément aidé dans ma pratique d'enseignant, c'est l'idée d'un projet global d'éducation, appuyé sur une visée émancipatrice de la formation des jeunes dans le but de leur donner les moyens de penser le monde et de construire les moyens d'agir sur sa marche.

Les mouvements d'éducation populaires comme les Francas et les mouvements pédagogiques comme le GFEN ont eu un rôle politique essentiel. Mais la donne a changé.

**Ces mouvements existent toujours. En quoi la donne a-t-elle changé ? Qu'est-ce qui a provoqué ce changement ?**

Les politiques autoritaires prônant l'austérité, le dogme de la réduction de la dépense publique, la pression du marché,

ont contraint les mouvements progressistes à se réorienter. L'affaiblissement, voire la disparition des moyens nationaux (par exemple les mises à disposition par l'éducation nationale dans les années 80), les subventions coupées ont réduit leur influence. Pour continuer d'exister ils ont dû s'adapter aux dispositifs gouvernementaux de formation. On est passé, dans les années 80 et 90, à un subventionnement de projets individuels, des « projets jeunes », axés sur l'individu, flattant l'air du temps, des hobbies en sport, en musique, voyages... Une visée de société bien marquée qui se poursuit d'ailleurs. L'individu est poussé dans ses désirs du moment. Un des effets de ces orientations - consuméristes- est l'affaiblissement des corps intermédiaires, l'individualisme poussé au dépend du collectif. Il n'y a pas eu d'évaluation sur ce qu'apportaient ces dispositifs à la jeunesse et pour cause !

En même temps, la sous traitance de missions de l'éducation nationale prend le pas sur la complémentarité de même que la concurrence s'est glissée dans l'intersection entre les différentes structures passant d'une logique de projets éducatifs à une logique de marchés.

Les structures d'accueil de loisirs, quand elles existent encore, ont abandonné le mot « éducatif » et se spécialisent avec une surenchère d'offres de consommation où le projet est à peine réduit à un thème.

Si la loi de 1984 stipulait que « les centres de loisirs sans hébergement sont des entités éducatives... », réactualisant ainsi la loi de 1970 et ouvrant la voie à la professionnalisation des animateurs les décisions politiques des années suivantes se sont opposées à cette orientation.

Il n'y a plus de cohérence entre les objectifs de construction d'une citoyenneté, de construction d'apprentissages, de sensibilisation au monde en complémentarité des savoirs scolaires (et aussi grâce à eux).

Les projets éducatifs locaux sont maintenant quasi totalement sous l'influence des décideurs politiques locaux et de leurs propres choix voire de leur ignorance sur le sujet.

## **Tu parlais de cohérence positive d'objectifs entre les différentes institutions préoccupées d'éducation. Quelles incidences observes-tu sur l'égalité de traitement des enfants, sur la qualité des propositions qui leur sont faites, alors que cette cohérence est perdue ?**

La dénationalisation du service public d'éducation est en marche depuis 3 décennies. Avec une accélération conséquente ces dernières années. Cela va des programmes bousculés avec l'injonction d'une méthode de lecture ministérielle à la sous traitance de missions de l'école vers les familles, le privé (associatif ou entreprises), les structures de loisirs. La législation de 1970, confortée en 1984, sur le rôle et les prérogatives des structures de loisirs éducatifs a été modifiée plusieurs fois. Le but étant d'imposer aux collectivités locales, ce que l'école n'a plus le temps de faire parce que ses missions changent, et pour laisser au marché du champ libre.

Dans les accueils de loisirs, les rapports d'encadrement des enfants sont passés de 1 encadrant pour 8 jeunes de moins de 8 ans et 1 pour 12 pour les plus grands, à 1 pour 12 et même 1 pour 14 puis 1 pour 18 au périscolaire avec la modification des rythmes scolaires. Économie de dépenses mais surtout transformations des objectifs éducatifs. Choix politique encore.

En perdant l'adjectif : « éducatif », idéologiquement, un combat s'est mené pour dire que les loisirs ça n'est pas l'école et que donc les loisirs c'est le plaisir avant tout. Or à l'école et dans les loisirs, éducation et construction de soi vont de pair avec plaisir et jubilation à condition que les pratiques soient appropriées. Ce qui amène à être exigeant sur la formation au sens politique de l'éducation et à l'exercice des professions.

## **Quels changements sont souhaitables ?**

Je partage l'avis que les apprentissages scolaires doivent avoir lieu dans le cadre du service public d'éducation. Et que donc l'école doit se faire entièrement à l'école sans sous traitance ni aux familles, ni aux collectivités, ni aux associations et au privé. Les savoirs scolaires sont l'objet des programmes et donnent aux jeunes des clés pour appréhender de nouvelles



relations à la culture, aux activités sportives, à la découverte du monde, à la vie sociale et citoyenne.

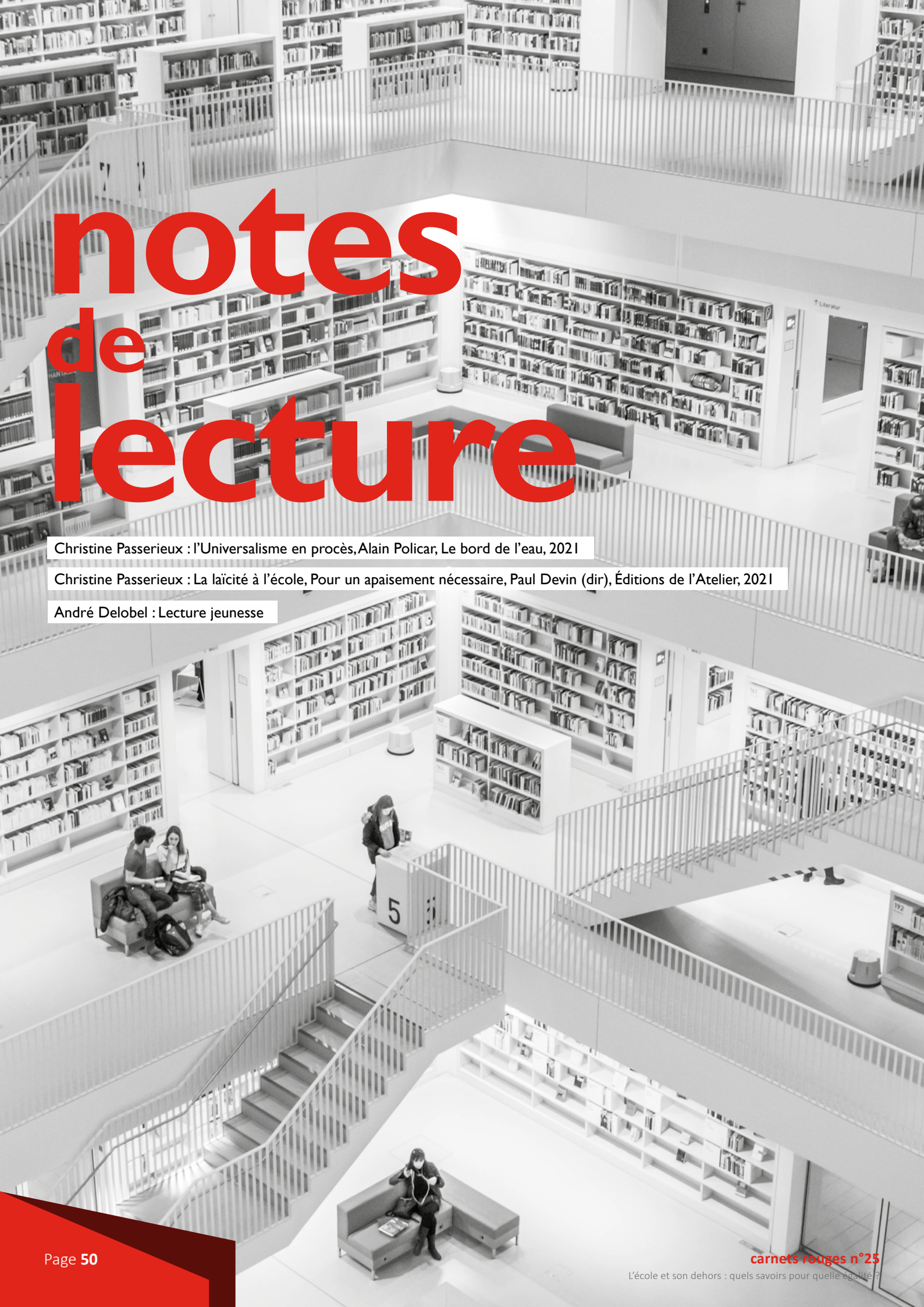
L'école croule depuis quelques années sous l'affluence de nouveaux domaines à enseigner qui brouillent les pistes (« l'éducation à ... la route, aux gestes de secours, à réagir aux situations violentes, etc. avec des certifications à obtenir »).

Il s'agirait à mon avis de redéfinir de nouvelles articulations et interconnexions entre l'institution scolaire et le secteur des loisirs éducatifs au sens large : activités physiques, sports, pratiques culturelles, vie en commun, jeux, lectures, activités scientifiques, exercice de la citoyenneté y compris dans les activités citées, etc. Il faudrait revisiter des activités que je considère comme de fausses pistes éducatives. Je pense entre autres, aux « conseils municipaux d'enfants » où les jeunes n'apprennent rien de la vie démocratique déjà confisquée par seulement quelques-uns des élus d'une collectivité. C'est un leurre puisque les jeunes sont plutôt sollicités, par exemple, sur des sujets comme le ramassage des déchets plutôt que sur l'aménagement d'une zone à urbaniser ! Je pense aux dispositifs d'accueil après classe après la réduction du temps scolaire, qui fonctionnent sur une ambiguïté de contenus, une précarité de l'encadrement, une course au temps et s'avèrent contre-productifs au plan des apprentissages. Je pense aussi à la spécialisation à outrance des séjours de vacances avec une course au spectaculaire au détriment d'une réflexion sur l'apport éducatif, sur la construction de l'individu et du collectif. Il y a sans doute d'autres exemples.

Je suis donc pour la création d'un service public des loisirs éducatifs qui fonctionnerait de manière déconcentrée. Il faudra redonner aux associations d'éducation populaire des moyens financiers et humains. Recréer des passerelles, rendre accessibles les séjours de vacances à toutes les familles. Les collectivités locales seraient incitées et aidées financièrement pour organiser la complémentarité. Des lieux d'accueil partagés et aussi spécifiques sont à encourager.

Un exemple. L'éducation musicale est un domaine d'apprentissage à l'école. Mais la pratique instrumentale en école de musique reste un domaine auquel ne peuvent accéder tous les jeunes qui le souhaitent. Ce devrait être un droit et donc une possibilité pour tous. Les écoles de musique devraient avoir un projet et une réflexion pédagogique des professeurs, visant à ce que tous les élèves accèdent à la pratique. Cela demande formation, projet, concertation, aides financières, volonté politique.

Je parle de droit aux loisirs éducatifs comme on parle de droit à l'éducation, à la santé, bref la mise en œuvre de la convention internationale des Droits de l'Enfant de 1989 bien oubliée, même tous les 20 novembre !



# notes de lecture

Christine Passerieux : l'Universalisme en procès, Alain Policar, Le bord de l'eau, 2021

Christine Passerieux : La laïcité à l'école, Pour un apaisement nécessaire, Paul Devin (dir), Éditions de l'Atelier, 2021

André Delobel : Lecture jeunesse



# L'universalisme en procès

**Alain Policar.**

Le bord de l'eau, 2021

L'auteur dans cet ouvrage fait la proposition d'un universalisme renouvelé, afin que soient collectivement élaborées des solutions aux problèmes sociaux actuels. La démarche est à la fois politique et anthropologique. Il interroge un débat ancien entre universalisme et particularisme, en opposant à une polémique binaire la nécessité d'une argumentation pour penser une réelle transformation du monde.

Dans un premier chapitre « l'universalisme dévoyé », sa condamnation est sans appel d'un « universalisme de surplomb », imposé comme une vision de l'humanité qui n'a cessé de vouloir justifier le colonialisme par une rigidification des identités, une hiérarchisation des humains qui continuent à produire des injustices raciales mais aussi sociales. Cet universalisme qui exige l'assimilation ou l'intégration, essentialise le concept de nation dans un déni du réel fait de métissages anciens et contemporains. « L'universalisme se fourvoie, jusqu'à se vider de sa substance, lorsqu'il fait de l'identité nationale la boussole du combat républicain » écrit-il. C'est alors la soumission d'« eux » qui ne sont pas « nous », qui est exigée dans une ethnicisation des rapports sociaux. Lorsque l'essentialisme refait surface c'est l'universalisme qui est dévoyé.

Alain Policar s'attache à comprendre les ressorts d'« un universalisme contesté » (titre du second chapitre) au nom de la pluralité. Pour l'auteur « l'exercice de la raison est universellement partagé ». S'il considère indispensable de prendre en compte la question raciale et les injustices actuelles, il dénonce dans l'approche strictement raciale une autre forme d'essentialisation qui remet en cause la pluralité des appartenances, en réduisant les individus à leur communauté d'origine. L'universalisme n'a de réalité que s'il prend en compte ce qui nous fait humains tout en reconnaissant les singularités : il s'agit donc pour Alain Policar d'entendre la parole de celles et ceux qui subissent le racisme sans omettre que la division sociale se fonde aussi sur des bases strictement raciales. Il défend là un idéal universaliste porteur d'égalité quelles que soient les particularités.

C'est « un universalisme pluriel » que défend Alain Policar, universalisme pluriel qui s'inscrit dans la pensée de Césaire, « riche de tout le particulier, de tous les particuliers, approfondissement et coexistence de tous les particuliers ». Comment ne pas trouver des échos à des textes d'Édouard Glissant et

Patrick Chamoiseau dont le concept de créolisation définit « ce qui fait le tissu des humanités » à savoir « le mélange des différents qui, dans le mélange, sont gardés comme différents »<sup>1</sup>. A contrario de la conception de l'individu auto-entrepreneur de lui-même, Alain Policar plaide une conception de la démocratie qui « valoriserait la figure de l'individu souverain sur soi, qui se prolonge dans l'existence d'une souveraineté de tous ». Cette conception conduit l'auteur à affirmer l'impératif d'un « cosmopolitisme » qui, seul, permettrait de penser un monde commun, où la citoyenneté ne pourrait être réservée à une minorité, un cosmopolitisme défini comme refus de l'homogénéité tout autant que de la fragmentation, dans « le souci de l'autre ».

(1) *La créolisation et la persistance de l'esprit colonial ? Édouard Glissant, Patrick Chamoiseau, Cahiers Sens public 2009/2 (n° 10),*



Note de lecture proposée par Christine Passerieux

# La laïcité à l'école. Pour un apaisement nécessaire

**Paul Devin. (Dir)**

Les Éditions de l'Atelier, 2021

**S**'il est de coutume d'associer école et laïcité il l'est beaucoup moins de penser leurs relations en termes apaisés. C'est l'ambition de cet ouvrage collectif, comme l'indique le sous-titre, ambition atteinte grâce aux nombreuses contributions qui par leur diversité sont elles-mêmes l'illustration d'une conception vivante de la laïcité : l'expression libre et argumentée de points de vue, qui s'interpellent, se répondent et engagent le lecteur à la réflexion. Avec d'autant plus d'efficacité que les contributeurs parlent de places différentes : chercheurs, professionnels de terrain font part de leurs travaux et de leurs expériences pour montrer combien les discours dominants, assésnés à l'envi, « oublient » l'histoire de la laïcité, nient ou déguisent la réalité en l'instrumentalisant et en trahissant ses principes fondateurs.

L'ouvrage opère donc une rupture salvatrice, remet au cœur des débats les enjeux de la laïcité, en explorant son histoire, sa genèse, les cheminements et les choix politiques qui ont conduit à la loi de 1905. Pour Jaurès il s'agit d'initier « une grande réforme qui va rénover l'ordre intellectuel et social » ! Ces retours sur l'histoire, comme appels à la raison, ont l'immense intérêt de

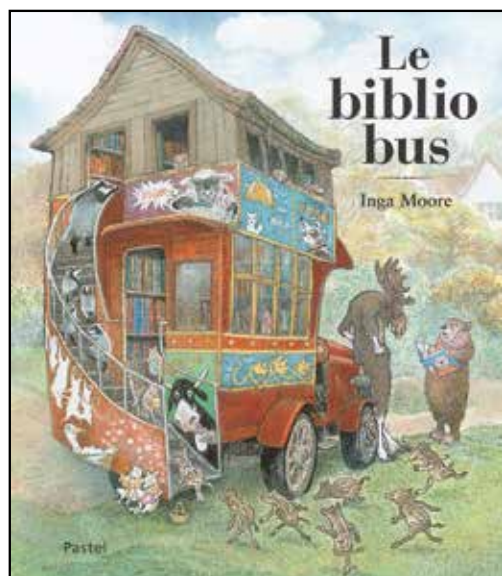
proposer quelques outils permettant de s'opposer efficacement à l'idéologie dominante actuelle en rappelant les enjeux, sociaux, politiques qui ont prévalu à l'instauration d'une école qui se voulait libérée de tout dogmatisme doctrinal, promesse d'une société de liberté politique. Ces enjeux demeurent d'actualité des décennies plus tard alors que « le ventre est encore fécond d'où est sortie la bête immonde » et que la justice sociale demeure une promesse.

C'est une conception démocratique de la société que porte cet ouvrage, où la construction de l'autonomie de pensée préserve de la soumission à toutes les doxas, à toutes les assignations. Et en ce sens elle est émancipatrice, quand elle permet de distinguer sciences, opinions et croyance.

Des expériences de terrain montrent que, par l'éducation, des élèves parviennent à se libérer des assignations sociales, genrées, religieuses, culturelles. En ouvrant un espace de liberté, la laïcité garantit à tous et à chacun le droit à une pensée singulière, autonome, critique. La laïcité ne peut donc être un dogme, elle instaure un rapport au monde, à soi, aux autres, dans une construction parfois conflictuelle. Et si la laïcité est le « primat de la raison et

de l'éducation » comme l'écrit Paul Devin alors ce que l'élève dit doit être pensé comme un objet de travail et non comme un manquement. Pas d'angélisme et d'acceptation sans réserve de tout propos, ni de chasse aux « réfractaires » dans cet ouvrage. C'est parce que l'éducation n'est pas neutre, qu'elle peut défendre des principes d'égalité, de fraternité, de liberté, non comme des discours mais dans une réalité pratique où les représentations socialement construites pourront être interrogées, bousculées, déplacées. C'est donc bien un travail qu'il faut engager, rendu difficile par des inégalités sociales grandissantes, qui conduisent à des replis communautaires et identitaires et remettent en cause l'égalité promise par la république.

Constamment menacée, malmenée, trahie, la laïcité subit des agressions qui mettent en danger la démocratie. Cet ouvrage est un outil constructif nécessaire pour défendre les valeurs de liberté, d'égalité, de justice sociale que portent les principes de laïcité. Enfin, et cela compte aussi, les différents points de vue entretiennent le plaisir de lire !



# Le bibliobus

**Inga Moore.**

Pastel, 2021, 56 pages

Il est pimpant, le bibliobus de la forêt qu'Inga Moore nous donne à voir dès l'image de couverture, pimpant et à l'impériale puisque, manifestement, la forêt est anglaise. C'est là qu'habitent Élan et sa famille, dans une maison tout aussi manifestement anglaise. Ceci pour dire que les lecteurs qui ont le goût de l'image cosy, à l'ancienne, seront comblés. Chaque soir, Élan raconte, au coin de la cheminée de son salon, une histoire à sa femme et à ses deux enfants. Ceux-ci adorent, mais, un soir, catastrophe : Élan a raconté toutes les histoires qu'il connaît. C'est sa femme qui a l'idée d'un livre et on pourra se demander d'où lui vient cette pensée puisque, dans la forêt, personne, ni Lièvre, ni Taupe, ni les Sangliers, ni les Castors n'a jamais possédé de livre. Une bonne trentaine de pages plus tard, le problème est réglé, grâce à Élan qui file à la ville voisine par où une gentille bibliothécaire (une oie) lui prête un petit paquet d'albums. Désormais, Élan n'est

plus conteur, mais lecteur. Le succès est général. Le salon est bourré et, quand Élan lit *Le Petit Chaperon rouge* ou *Le Chat botté*, sa femme est débordée par les commandes de chocolat chaud. L'album suggère, le temps d'une phrase très brève, que c'est la bibliothécaire qui a l'idée du bibliobus, mais ce n'est pas affirmé. Succès moins immédiat auprès des habitants de la forêt, mais opportunité magistrale puisqu'Élan devra apprendre à lire à Oursonne, Oursonne à Blairelle, Blairelle à Renard. Lièvre apprendra à Taupe, Taupe aux Sangliers et les Sangliers aux Castors. Dans un premier temps, chaque famille lit chez elle puis revient le temps des soirées. Élan est à nouveau conteur dans son salon à nouveau bourré. Plus de chocolat chaud, mais des pancakes préparés à l'avance par l'attentive épouse. Autre changement : désormais, Élan s'accorde le droit de raconter livre en main. Dessins fins et précis, couleurs automnales, le vivre-ensemble est ici

paré de beaux atours. L'intention est sympathique et il fait bon vivre dans les forêts anglaises. Inga Moore dédie son livre à tous les bibliothécaires. Pas aux élan ?

# Le bois dont pinocchio était fait

**Bruno Heitz.**

Le Genouvrier, 2021, 48 pages.



**D**e loin en loin, Bruno Heitz aime à s'emparer d'un texte à priori connu de tous (une fable célèbre, un conte traditionnel, un roman patrimonial) et, pour le plaisir des jeunes lecteurs, le malmène à sa manière, le modifiant, le prolongeant ou imaginant de malicieus pas de côté. Ce n'est d'ailleurs pas à Pinocchio lui-même que l'auteur-illustrateur s'intéresse ici en premier lieu, mais au morceau de bois qui reste après la fabrication du pantin. Gepetto n'ayant pas fermé sa porte, un voisin vole le morceau laissé de côté et c'est le début d'un trépidant récit en randonnée. La bûche, s'avérant tête de mule, se fait insaisissable. Elle n'accepte pas de devenir pied de lit, rayon pour une roue de charrette ou pour un lustre, bâton de marche pour un vagabond, et elle provoque folle terreur, accident grave et dramatique incendie. Mais, puisqu'il faut bien qu'une randonnée cesse, s'approchent deux gendarmes. Deux gendarmes ? Tout à fait et pas n'importe lesquels puisque ce sont ceux-là même qui, dans la vraie histoire, ont injustement arrêté Pinocchio. La bûche, peut-être par hasard ou peut-être pas, car le doute est permis, assomme les deux gendarmes, délivrant ainsi Pinocchio qui s'empresse de retourner chez son

père. Il faudra lire l'album jusqu'au bout pour savoir ce qu'il advint du morceau de bois restant de la fabrication du pantin. Disons seulement : « Mais, c'est bien sûr, il suffisait d'y penser. » Les lecteurs familiers de Bruno Heitz savent qu'il aime varier ses façons d'illustrer. Pour ce livre-ci – comme pour plusieurs autres de la même collection – il a choisi la technique du papier découpé (puis photographié) et il a privilégié une palette noire, blanche et grise, sans exclure totalement la couleur. Pas d'inquiétude donc : l'habit de Pinocchio est bien rouge, celui de Gepetto bleu et la bûche couleur de bûche.

# Zette et Zotte à l'uzine

**Elsa Valentin et Fabienne Cinquin,**  
L'atelier du poisson soluble, 2018, 46 pages.

Non, pas du tout, ce n'est pas la réécriture du pitoyable Nounouche à l'usine qu'André Durst écrivit et dessina en 1953. Ici, c'est l'histoire de « deux sœurs ouvrières qui ouvraient dans une usine, qui fabriquaient des zabits de luxe », qui « gagnaient des miettes et quelques légumes avant de gagner des épiluchures », et qui, après manifes et assemblées générales, l'usine devant être prochainement délocalisée, déclarent un beau matin, bravant le patron, que les machines étaient à elles. « On va continuer à fabriquer des zabits, mais pas des zabits de luxe, des zabits pour nous et des zabits qu'on pourra échanger contre de bons légumes. » Pour dire vrai, c'est Zette seule qui prend la parole, entourée tout de même de (presque) toutes les autres travailleuses. Zotte qui, de son côté, avait misé sur l'ascenseur-saucisse, regarde les événements de loin, sans bien comprendre. Le patron, qui en a sa claque, renonce finalement à ses machines, Zotte félicite Zette : « Bravo, t'as gagné. En plus, tu vas être le chef, maintenant, puis tout ça c'est grâce à toi. » Fraternelle, Zette

rectifie : « Mais t'as rien compris du tout, ma Zotte ! Y a pas de chef. On décide toutes ensemble et on partage tout. Sinon ça recommence. » Elsa Valentin, auteur du texte, s'en est donné à cœur joie, s'inspirant peut-être de Queneau, de Ponty voire de Rabelais. Elle nous avait déjà, dans Bou et les trois ours, régalié de ses inventions langagières. Les images de Fabienne Cinquin, très colorées, sont intemporelles, un peu d'années 30, un peu d'aujourd'hui, un peu de demain (le défilé de mode final) et la couleur rouge s'impose quand les ouvrières sont en grève. Et c'est ainsi qu'en littérature pour la jeunesse, dans un album énergisant, naît une coopérative ouvrière. Dans la vraie vie, les trente « filles de chez Lejaby » (à qui l'album est dédié) s'étaient battues jusqu'à obtenir de substantielles indemnités. Les Atelières, ex-salariées Lejaby, qui avaient, en 2013, à Lyon, relancé une unité de production de lingerie et de corsetterie, durent la fermer, au bout d'un an, faute de soutiens financiers. Album à déguster à partir de 10/12 ans et au-delà.



# Recevoir carnets rouges en version papier

Bulletin de commande et d'abonnement

## Adresse de livraison

Nom et prénom : .....

Adresse postale : .....

CP :      Ville : .....

Adresse mail : ..... Téléphone :

## Offre(s) souhaitée(s)

**Bulletin d'abonnement : merci de préciser à partir de quel numéro**

**Tarif classique : 20 €**

Nombre d'abonnements souhaités : ..... × 20 € = ..... €

**Tarif solidaire (étudiants, chômeurs, précaires) : 10 €**

Nombre d'abonnements souhaités : ..... × 10 € = ..... €

**Souscription : 40 €**

Nombre d'abonnements souhaités : ..... × 40 € = ..... €

Par défaut, le premier numéro envoyé est le prochain numéro à paraître, à compter de la réception du formulaire. Vous pouvez toutefois préférer faire commencer votre abonnement plus tôt ou plus tard. Le cas échéant, merci de préciser :

**Je souhaite que mon/mes abonnements commence-nt à partir du n° .....**



## Souscription pour recevoir le prochain numéro (Numéro 26 – Octobre 2022)

Nombre d'exemplaires souhaités : ..... × 8 € = ..... €

### L'école à droite toute ?

La rhétorique d'un retour à l'école d'antan, mythifiée, dans laquelle l'autorité serait rétablie et le mérite « enfin » reconnu, se répand, portée par nombre de tenants du libéralisme, par la droite et l'extrême-droite, voire dans les rangs de la gauche. Si ces discours peuvent apparaître comme des appels à sauver l'école- de quoi ?- ils menacent en réalité gravement l'école publique, dès lors que les savoirs sont instrumentalisés à des fins idéologiques et marchandes, les métiers brocardés, l'exigence d'égalité sacrifiée, l'autorité confondue avec l'autoritarisme.

Derrière des similitudes- lesquelles ?- dans les discours, faut-il voir les variations d'un même projet politique ou des projets de nature différente ? Quelles en sont les finalités ? Dans quelle histoire s'inscrivent-ils ? Quelle en est la traduction concrète dans les politiques éducatives mises en œuvre et à venir ?

## Commande à l'unité des numéros déjà parus

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		Épuisé	
9	Quel service public pour l'éducation ? Janvier 2017	5€ x	=	€
10	École et politique. Avril 2017		Épuisé	
11	Questions vives. Octobre 2011		Épuisé	
12	Des fondamentaux pour quelle école ? Janvier 2018		Épuisé	
13	Quelques idées communistes pour l'éducation. Mai 2018		Épuisé	
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.		Épuisé	
17	Politique néolibérale et rhétorique de la réforme. Octobre 2019.		Épuisé	
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		Épuisé	
21	Lucien Sève et l'éducation	5€ x	=	€
22	Libertés et responsabilités pour une école démocratique	5€ x	=	€
23	L'enseignement professionnel au coeur des enjeux d'égalité. Octobre 2021	5€ x	=	€
24	École et élitisme	8€ x	=	€
			Coût total =	€

**Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre de Carnets rouges à l'adresse suivante :** Carnets rouges – 33, route de Dieppe – 76250 DÉVILLE-LÈS-ROUEN

# Note

A series of horizontal dotted lines for writing notes.

# Note

A series of horizontal dotted lines for writing notes.

**carnetsrouges** 25

**Prochain numéro**

**Octobre 2022**

La rhétorique d'un retour à l'École d'antan, mythifiée, dans laquelle l'autorité serait rétablie et le mérite « enfin » reconnu, se répand, portée par nombre de tenants du libéralisme, par la droite et l'extrême-droite, voire dans les rangs de la gauche. Si ces discours peuvent apparaître comme des appels à sauver l'école - de quoi ? -, ils menacent en réalité gravement l'école publique, dès lors que les savoirs sont instrumentalisés à des fins idéologiques et marchandes, les métiers brocardés, l'exigence d'égalité sacrifiée, l'autorité confondue avec l'autoritarisme.

Derrière des similitudes - lesquelles ? - dans les discours, faut-il voir les variations d'un même projet politique ou des projets de nature différente ? Quelles en sont les finalités ? Dans quelle histoire s'inscrivent-ils ? Quelle en est la traduction concrète dans les politiques éducatives mises en œuvre et à venir ?

**CARNETSRouGES.FR**

reseau.ecole-pcf@orange.fr