

Fondamentaux ou fondements ? Former à exécuter ou à concevoir ?

Claire Benveniste, Sandrine Charrier, Paul Devin, Héroïse Durler, Claude Lelièvre, Lucie Mougenot,
Christine Passerieux, Patrick Rayou

Entretien avec Jacques Bernardin, Président du GFEN

Nul doute qu'il existe une interdépendance des savoirs qui institue certains d'entre eux comme nécessaires aux progrès de la connaissance et du jugement. Il en est ainsi, notamment, des savoirs qui permettent l'usage social et culturel de l'écrit. Mais un tel constat ne suppose ni la hiérarchisation des savoirs, ni la limitation des ambitions scolaires. Il permet seulement de requérir l'attention du pédagogue pour que l'observation des liens complexes entre les objets de connaissance lui permette de penser la progressivité des apprentissages.

Ce n'est pas cette perspective que développent les récurrents discours politiques qui invoquent un « retour aux fondamentaux » mais celle d'un renoncement qui limiterait les ambitions scolaires, pour une bonne part de la population, à quelques connaissances de base. La stratégie est connue : déplorer l'état de l'école, nourrir l'illusion de méthodes miraculeuses, invoquer l'autorité comme un totem... sans réellement s'intéresser ni à la réalité quotidienne du travail des élèves et de leurs professeurs, ni à la complexité réelle des apprentissages.

édito

Leur enjeu, c'est la soumission de l'école à une vision sociale qui s'attache à garantir la reproduction des dominations et à une vision économique qui détermine les ambitions en fonction des besoins de l'emploi. Aux nécessités d'une formation massive de cadres et de techniciens qui avaient conduit au collège unique, en succèdent d'autres qui verraient bien une mise au travail plus précoce et une formation limitée à la seule maîtrise permettant l'accomplissement de tâches précises. La réforme du lycée professionnel témoigne de cette réorientation mais elle ne semble pas suffire aux politiques en œuvre et déjà pointent les premières mesures qui remettent progressivement en cause le collège unique. Peu importe qu'aucune recherche ne vienne attester de la pertinence scolaire des mesures engagées puisque leur but n'est pas le progrès intellectuel et culturel de l'élève mais l'adaptabilité du travailleur aux besoins de l'entreprise. Et pour légitimer ce renoncement, qui constitue une régression historique inacceptable, reviennent les constats de sens commun qui voudraient qu'on réserve les études longues à celles et ceux des élèves qui y seraient prédestinés par nature.

Que l'on ne se méprenne pas. Refuser ce « retour aux fondamentaux » ne suppose pas de refuser qu'on examine les savoirs essentiels et qu'on définisse ceux qui sont indispensables pour, comme le disait Condorcet, permettre à chaque individu de se conduire lui-même et de jouir de la plénitude de ses droits. Il ne suppose pas non plus de négliger la réalité d'un trop grand nombre d'élèves qui ne parviennent pas au niveau attendu. Mais si nous faisons le choix des ambitions de l'émancipation et du partage des savoirs communs, définir les fondements de la culture commune, notamment les outils instrumentaux nécessaires à son appropriation, ne peut aucunement se confondre avec un repli sur un « minimum culturel ». D'autant que ce repli ne fera pas disparaître les difficultés qui font obstacle aux apprentissages.

Or, il y aurait urgence à réfléchir à ce qui est indispensable pour permettre à toutes les citoyennes et tous les citoyens de comprendre le monde et d'agir pour le transformer d'autant plus que le cursus scolaire accumule les contenus sans suffisamment interroger les liens qui les unissent. Mais une telle réflexion exige d'être poursuivie dans la perspective d'une école qui affirme la capacité de toutes et tous et considère les conséquences de cette capacité comme l'espérance majeure de la démocratie.

C'est loin d'être l'intention des réformes actuelles qui renforceront les inégalités et pénaliseront toujours les enfants des classes populaires en leur assignant un parcours scolaire limité.

Sommaire

Fondamentaux ou fondements ? Former à exécuter ou à concevoir ?

carnets rouges n°31

- 2** Paul Devin
Édito
- 4** Paul Devin
La question des « fondamentaux » dans l'école française depuis 1945
- 8** Claude Lelièvre
Fondamentaux et instruction obligatoire
- 11** Patrick Rayou
Le simplisme des fondamentaux
- 14** Claire Benveniste
Des « fondamentaux » dans et pour la formation des enseignants ?
- 18** Christine Passerieux
Quels fondements pour entrer dans les apprentissages scolaires ?
- 21** Héloïse Durler
Les conditions de l'autonomie de l'élève
- 24** Sandrine Charrier
Savoirs fondamentaux ou culture commune ?
- 27** Lucie Mougnot
L'EPS : parent pauvre des savoirs fondamentaux ?
- 30** **Entretien avec Jacques Bernardin, président du GFEN**
- 34** **Propositions de lecture**

Carnets Rouges :

Erwan Lehoux, directeur de publication
Christine Passerieux, rédactrice en chef

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Claire Benveniste, Gilbert Boche, Serge Bontoux, Paul Devin, Erwan Lehoux, Adrien Martinez, Jean-Yves Mas-Baglione, Régis Ouvrier-Bonnaz, Christine Passerieux, Patrick Rayou, Frédérique Rollet, Patrick Singéry.

Conception/réalisation : yoann.boursau@fat4.fr

Publication quadrimestrielle éditée par l'association Paul Langevin 5 Rue Mathurin Moreau 75019 Paris

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

Abonnement annuel (France) : 20€

N° ISSN2800-7824

Dépôt légal à parution

La question des « fondamentaux » dans l'école française depuis 1945

Paul Devin

Depuis 1980, la récurrence d'un discours politique appelant au « retour vers les fondamentaux » est portée par des motivations où se mêlent les idées conservatrices et les stratégies néolibérales. Ce discours a fini par s'imposer comme une évidence mais ne serait-il pas urgent que nous puissions renouer avec d'autres finalités pour l'école ?

(1) Georges COGNIOT, *Esquisse d'une politique française de l'enseignement présentée au nom du Parti communiste aux groupements de la Résistance*, septembre 1943

(2) Paul LANGEVIN, *Le Problème de la culture générale, Pour l'ère nouvelle*, 1932, n°81, p.239

(3) Conseil de la République, *séance du mardi 9 décembre 1952*

(4) Jean-Michel CHAPOULIE, *Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école*, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2007/4 (n° 54-4), p. 7-38

(5) Roger GAL, *Les retards scolaires, les problèmes qu'ils posent aux éducateurs*, conférence à la Société française de pédagogie, 1956, in *Hommage à la mémoire de Roger Gal*, p. 186-201

Georges Cogniot aspirait dans son Esquisse de septembre 1943¹ à une école « ouverte à la vie », celle dont Langevin et Wallon voulaient qu'elle soit « une initiation aux diverses formes de l'activité humaine² ». Tout portait à la fin du modèle d'une école circonscrite à des objectifs minimaux et séparée des réalités du monde : les aspirations des pédagogies nouvelles dans la première partie du XXe siècle, la transformation des représentations culturelles qui ouvrait les perspectives nouvelles d'une autonomie de l'enfant, la place croissante de nouveaux champs de savoirs scientifiques et techniques et les traumatismes des impositions idéologiques du nazisme auxquels les modèles scolaires traditionnels n'avaient pas été capables de résister. La diversification des contenus d'enseignement apparaissait comme essentielle, joignant les « humanités modernes, scientifiques et techniques » aux « humanités classiques ».

Avant les années 1980

Dès les années 1950, le débat parlementaire témoigne néanmoins de replis successifs. En 1952, la gauche socialiste et communiste reproche au ministre André Marie de renoncer aux expériences pédagogiques d'un

« enseignement vivant, moderne, aéré, en contact avec la vie³ ». C'est qu'une autre perspective se construit, celle de vouloir finaliser les enseignements et de penser la démocratisation scolaire en fonction des besoins de « main d'œuvre⁴ ».

Pendant les années 1950-1960, deux visions ne cesseront de s'opposer.

L'une, qu'on pourrait dire « gaulliste », dominera les décisions politiques, celles des réformes Berthoin, Capelle et Haby, guidées par la volonté d'une démocratisation motivée par la logique économique d'un besoin croissant de cadres et de techniciens. Une telle logique appelait la centration des programmes sur un minimum indispensable, même s'il n'était pas encore désigné sous le terme de « fondamentaux ».

L'autre qu'on pourrait dire « wallonienne » sera portée par une logique culturelle de la démocratisation, celle d'une élévation générale du niveau des connaissances qui postule qu'« une vraie réforme doit élever la collectivité tout entière vers plus d'éducation et de culture⁵ ».

Les mutations des années 1970, celles qui en appellent à la fin des pédagogies directives et

à une ouverture de l'école capable d'éveiller les esprits, ont semblé mettre entre parenthèses cette dualité au profit de la seule vision d'une école capable d'épanouir l'individu en prenant en compte ses aspirations et ses besoins. La parenthèse fut brève.

A nation at risk

La nécessité d'un recentrage de l'école sur les savoirs fondamentaux va être réaffirmée par la plupart des politiques scolaires des pays occidentaux dans les années 1980.

Aux États-Unis, en avril 1983, est publié le rapport « A nation at risk⁶ ». Dans un contexte où l'économie américaine voit faiblir ses avantages concurrentiels, les experts alarment sur les risques économiques d'une moindre performance scolaire. Le rapport se conclut par la promesse faite à chaque enfant américain de pouvoir disposer des savoirs fondamentaux, outils nécessaires à son développement. Ronald Reagan en tire une conclusion simple : « back to basics ». Ses discours tracent les lignes d'un scénario argumentaire qui se répandra largement : le constat du délabrement de l'école appelle la nécessité d'un sursaut qui ne sera pas soutenu par des augmentations budgétaires étatiques mais par un retour vers le « bon sens », qu'il s'agisse des enseignements basiques ou des exigences morales. Un tel propos va séduire autant les néolibéraux qui y trouveront les arguments d'une mise en marché de l'école que les réactionnaires qui y verront le retour de l'ordre qu'ils jugeaient menacé par les évolutions sociétales des années 1970. Cette motivation duelle, aux enjeux parfois contradictoires, va produire des traductions politiques des plus diverses, d'autant que rien n'est véritablement engagé pour définir clairement ce que devraient être ces fondamentaux, voire pour en concevoir le moindre contour.

Ce discours politique va trouver des appuis universitaires notamment chez Éric Donald Hirsch qui définit un savoir de base précisément par une liste de 5 000 noms, expressions, dates et concepts⁷ qui doivent être acquis avant tout autre apprentissage ou chez le psychologue Daniel Willingham dont les travaux

sont interprétés pour justifier l'apprentissage par cœur de notions élémentaires comme devant précéder toute éducation à l'analyse ou au jugement critique.

(6) *A nation at risk: the imperative for educational reform*, avril 1983
(7) Eric Donald HIRSCH, *Cultural literacy*, 1987

Les fondamentaux dans les politiques éducatives françaises

C'est en 1984 que les « fondamentaux » font leur apparition dans le discours politique français. Le ministère d'Alain Savary (1981-1984) a cristallisé les oppositions des défenseurs de l'école privée comme celles des adversaires des réformes pédagogiques. La volonté d'un nouveau consensus, y compris au sein même des socialistes, incite à un tournant de la politique éducative. Jean-Pierre Chevènement le fonde sur une double justification des « fondamentaux » visant à satisfaire les conservateurs comme à rassurer les socio-démocrates.

Satisfaire les conservateurs et les réactionnaires...

La politisation des questions d'enseignement s'est exaspérée tout au long des années 1970. Les conservateurs stigmatisent les évolutions « pédagogistes » et les conceptions sociétales jugées laxistes en les accusant de causer le désordre social et l'ignorance du citoyen. Il faut dire que la littérature n'a pas manqué qui, de Jacqueline de Romilly à Jean-Claude Milner, multiplie les pamphlets et dénonce le « massacre des savoirs » perpétué au nom du « puérocentrisme ».

En annonçant son intention de soustraire les enseignants à « l'inspiration pédagogue », Chevènement ne pouvait que les satisfaire. Il n'hésite pas à vanter les nécessités de l'effort, du mérite et de la sélection. Il ne cesse de répéter son attachement à « l'instruction », dévalorisant toute considération pour les effets des contextes sociaux d'apprentissage ou pour leurs usages culturels de domination comme étant du « jargon pédagogue ». Les objets de connaissance sont sacralisés indépendamment de toute question pédagogique et didactique sur les enjeux de leur

(8) Assemblée nationale, Commission des affaires culturelles et de l'éducation, Rapport d'information sur les manuels scolaires, 27 janvier 2012
(9) Arrêté du 23 avril 1985
(10) Sénat, séance du 23 novembre 1984
(11) Claude LELIEVRE, L'école d'aujourd'hui, à la lumière de l'histoire, 2021, p.13-17 et 28-31
(12) Sénat, séance du 22 octobre 1997

transmission et jusqu'à des attachements fétichistes. Pour l'un ce sera le plus-que-parfait, pour l'autre le futur antérieur ou la règle de trois, pour l'un la mémorisation de petits textes, pour l'autre le placement des capitales sur une carte du monde. S'y mêlent les obsessions du roman national, les héros et héroïnes du pays. L'enseignement de la lecture est le sujet de communication essentiel avec son objet maléfique, la « méthode globale », et sa miraculeuse antidote, la « méthode syllabique ».

Gilles de Robien, Xavier Darcos puis Jean-Michel Blanquer joueront ce même scénario qui veut faire du « pédagogisme » le bouc émissaire responsable du déclin de l'école pour renforcer une logique politique qu'ils veulent imposer au sens commun : les méthodes traditionnelles au service de savoirs fondamentaux garantissent de meilleurs résultats pour les élèves. La faiblesse théorique d'une telle assertion rendant réticents bon nombre d'enseignants, il faut inscrire les pratiques professionnelles dans le champ de légitimité des prescriptions politiques en usant de la contrainte des injonctions ministérielles. Ce qui n'est pas sans déplaire à un électorat qui considère qu'il est temps de mettre fin au laxisme post-soixante-huitard.

Tout cela n'est pas sans poser quelque question démocratique : depuis la suppression du Conseil national des programmes par François Fillon en 2005, les décisions concernant les contenus sont prises par le ministre et son cabinet. « Sans transparence » et « en circuit fermé », commentera un rapport parlementaire de 2012⁸.

Toujours est-il que ce discours idéologique ne se préoccupe guère de sa capacité concrète à agir sur la réalité des apprentissages : Jean-Pierre Chevènement est le ministre dont les prescriptions réglementaires, en 1985⁹, ont donné à l'enseignement du français et des mathématiques la part la plus faible dans le temps scolaire (54%) de toute la seconde moitié du XXe siècle. Darcos supprime deux heures hebdomadaires d'enseignement primaire. Difficile de croire qu'une telle politique puisse objectivement servir une maîtrise des savoirs de base.

... tout en rassurant les socio-démocrates...

Le « retour aux fondamentaux » n'est pas une aspiration des seuls ministres issus de la droite conservatrice. Jean-Pierre Chevènement en témoigne, lui qui doit trouver en 1984 d'autres arguments que ceux des réactionnaires pour convaincre les socialistes. Il va s'efforcer de relativiser les perspectives d'un retour à l'ordre par l'affirmation de la finalité citoyenne d'une action éducative fondée sur l'acquisition des notions élémentaires : garantir le « minimum exigible pour un citoyen normalement constitué, par rapport aux exigences de notre temps¹⁰ ».

Au-delà de l'affirmation que le retour aux fondamentaux serait une garantie de la démocratisation des savoirs, Chevènement tente de se référer aux origines de l'école républicaine. Mais si les premières instructions de l'école républicaine, en 1887, assignaient à l'école primaire d'enseigner « ce qu'il n'est pas possible d'ignorer », l'école de Ferry ne le faisait pas dans une limitation aux fondamentaux mais, au contraire, dans une grande diversité des contenus enseignés¹¹. Contre une conception des savoirs « abrégés », elle pense les fondements en terme « d'élémentation des savoirs », c'est à dire comme le disait déjà Lakanal en 1794, « présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science ». Les enseignements élémentaires de l'école républicaine ne sont pas un viatique mais une propédeutique. C'est la condition même de leur finalité émancipatrice, à l'opposé de l'obsession d'une logique de réduction des contenus dont Claude Allègre voulait faire croire qu'il fallait les réduire pour « une plus grande exigence s'agissant des fondamentaux¹² ».

... et en répondant aux attentes des néolibéraux.

Depuis Reagan, l'affirmation d'un nécessaire « retour aux fondamentaux » s'assortit toujours d'une admonition : la solution n'est pas budgétaire. Les fondamentaux ont ceci de pratique... fonder l'enseignement sur eux ne coûte rien. Luc Ferry et Xavier Darcos, présentant leur chantier prioritaire d'acquisition des

savoirs fondamentaux, affirment : « N'est-il pas temps de réfléchir un peu autrement, en termes pédagogiques et non exclusivement financiers ? A vrai dire, l'attitude qui consiste à tout juger à l'aune des moyens est non seulement calamiteuse à terme sur le plan économique, mais en outre essentiellement destinée à masquer les vraies questions : elle empêche en effet de les aborder clairement et de les prendre à bras le corps en donnant à croire que tout est affaire d'argent¹³ ». Cet appel à dépasser les questions budgétaires pour aller vers les questions de sens est d'une évidente hypocrisie. Car si l'arrière-plan néolibéral est moins explicitement affirmé dans les politiques françaises que dans les discours reaganiens, il n'en reste pas moins présent. En 1985, Jean-Pierre Chevènement publie « Apprendre pour entreprendre », plaidoyer pour une école qui assure « la sélection des meilleurs par la promotion de tous » au service des nécessités de la « compétition économique internationale ». Dans la lancée, il sollicite les conseils d'un industriel, Antoine Riboud qui a constitué dans les années 1970 l'empire agro-alimentaire de BSN-Gervais-Danone, et d'un spécialiste du conseil marketing, Claude Fitoussi pour définir une école capable de faire « une nation de vendeurs ». Cette fois-ci, le discours s'emballe vers un asservissement trop explicite de l'école aux stratégies marchandes et le ministre fait machine arrière...

Le discours patronal n'en reste pas moins attaché à la limitation des enjeux d'apprentissage. Dès les premières assises du patronat français, à Lyon, en 1970, Pierre de Calan, prônant une conception utilitariste de l'enseignement et de la formation, affirmait qu'il ne fallait « bourrer le crâne¹⁴ » des enfants.

Revenir à une autre perspective

« Répondre aux attentes de nos concitoyens, répondre aux besoins de nos enfants, c'est d'abord réussir la transmission des savoirs fondamentaux¹⁵ ». Voilà l'évidence qu'on voudrait nous imposer et qui finirait par nous faire oublier qu'existe une autre vision de l'essentiel scolaire. Celle qui, de Cogniot à Wallon,

avait tenté de définir les enjeux de l'école bien au-delà du minimum permettant l'adaptation aux exigences de l'emploi en visant la compréhension du monde comme condition de l'émancipation individuelle et collective.

Aurions-nous perdu toute capacité à nous décentrer des finalités productives et des dominations économiques pour retrouver la volonté d'une école capable de donner « une importance suffisante à l'explication objective et scientifique des faits économiques et sociaux, à la culture méthodique de l'esprit critique, à l'apprentissage actif de l'énergie, de la liberté, de la responsabilité¹⁶ » ?

Paul Devin

Président de l'Institut de Recherche de la FSU

(13) Conférence de presse de MM.

Luc Ferry et Xavier Darcos, Paris, 2 septembre 2002

(14) Georges COGNIOT, *Le Vle plan et l'Université, La Pensée*, octobre 1971, p.118

(15) Luc CHATEL, *Préface, L'État de l'École*, n°19, 2009

(16) Paul LANGEVIN, Henri WALLON, *La réforme de l'enseignement. Plan soumis au ministre de l'Éducation nationale*, 1947

Fondamentaux et instruction obligatoire

Claude Lelièvre

Pour beaucoup, il apparaît évident que le syntagme des « fondamentaux » doit être partie prenante de la détermination de ce que l'on peut et doit attendre d'une instruction obligatoire. Et pourtant, ce n'est pas ce qu'il s'est passé historiquement, tant s'en faut. Et c'est fondamental.

Les « fondamentaux » ne sont pas dans la loi de 1882 instituant l'instruction obligatoire

La loi du 28 mars 1882 a instauré l'instruction obligatoire mais non pas l'école obligatoire puisqu'il est prévu que cette « instruction obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus peut être donnée soit dans des écoles publiques ou des écoles libres, soit dans les familles par le père de famille lui-même ou par toute autre personne qu'il aura choisie ».

Il est donc nécessaire de signaler ce que l'on considère comme relevant obligatoirement de cette instruction obligatoire. Et c'est ce qui est indiqué dans l'article premier de la loi elle-même : « L'enseignement primaire comprend : L'instruction morale et civique ; La lecture et l'écriture ; La langue et les éléments de la littérature française ; La géographie, particulièrement celle de la France ; L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours ; Quelques notions usuelles de droit et d'économie politique ; Les éléments des sciences naturelles physiques et mathématiques ; leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers ; Les éléments du dessin, du modelage et de la musique ; La gymnastique ; Pour les garçons, les exercices militaires ; Pour les filles, les travaux à l'aiguille ».

On voit que la naissance de l'école républicaine et laïque ne fait nullement la part belle - tant s'en faut - aux "fondamentaux" et notamment à la trilogie récurrente du « lire, écrire, compter », et se trouve être bien plus complexe que cela (malgré ses limites historiques évidentes).

Jules Ferry lui-même est intervenu très explicitement

là-dessus en indiquant quel était l'objectif : passer d'une école d'« Ancien régime » au régime nouveau, républicain. « C'est cette préoccupation dominante qui explique [...] 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 [...] 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).

« Fondamentaux » et mantras de Blanquer ou Macron

In fine, on est confondu par les confusions persistantes (délibérées ou non) dans le débat public, en premier lieu au "plus haut niveau". On a en tête le mantra de l'ex-ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer constamment répété tout au long du premier quinquennat d'Emmanuel Macron : « lire, écrire, compter et le respect d'autrui ». Sans compter celui porté par le président de la République lui-même depuis son élection en 2017 : « lire, écrire, compter, et bien se comporter » (la variante finale de la formulation d'Emmanuel Macron n'étant pas, par ailleurs, un "détail"...).

Dans le cadre de la prolongation de la période d'instruction obligatoire de 14 ans à 16 ans révolus, Valéry Giscard d'Estaing (le principal initiateur de ce qui a été appelé le « collège unique ») a - logiquement indiqué qu'il était nécessaire qu'il

Il y a une nouvelle définition de cette instruction obligatoire désormais prolongée durant la période de scolarisation en collège (pour tous). Et il n'a nullement brandi la trilogie récurrente du « lire, écrire, compter ». Il est vrai qu'il se réclamait du « libéralisme avancé » et non pas du « libéralisme » (tout court).

La question d'une nouvelle définition de l'instruction obligatoire

Dans son livre « Démocratie française (la charte du "libéralisme avancé") paru en octobre 1976, VGE souligne que « la mise en place d'un système unique de collèges pour tous les jeunes Français constituera un moyen puissant d'égaliser leur acquis culturel et devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un savoir commun, variable avec le temps et exprimant notre civilisation particulière ».

Valéry Giscard d'Estaing s'est toujours prononcé là-dessus sans ambiguïté. Il y est revenu dans le Monde du 26 avril 2001 : « Tout le monde devait aller au collège, et tous les collèges devaient être les mêmes. Dans mon esprit, ceci devait s'accompagner d'une réflexion sur la définition de ce savoir commun qui devait être identique [...]. Le débat doit se concentrer sur cette question : quels savoirs donner à cet ensemble de jeunes qui constituent un acquis culturel commun ? On n'a guère avancé depuis vingt-cinq ans. Au lieu d'avoir rabattu tout l'enseignement des collèges vers l'enseignement général, les rapprochant des classes de la 6^e à la 3^e des lycées d'autrefois, en un peu dégradé, il aurait mieux valu en faire une nouvelle étape de la construction du cycle scolaire ».

Le plus remarquable cependant est que la question de la définition d'un « savoir commun minimal », d'un « socle commun de connaissances et de compétences » ou d'« une culture commune » (des versions qui ont leurs intérêts et leurs limites) exigible à la fin de la scolarité obligatoire, à la fin du collège, est restée plus ou moins une question vive finalement éludée ou non aboutie.

Le rapport du Collège de France rédigé par Bourdieu

Pour rappel, on fera un sort particulier au rapport du Collège de France rédigé par le sociologue Pierre Bourdieu. La lettre de « commande » envoyée par le Président de la République François Mitterrand

au Collège de France le 13 février 1984 indiquait sobrement : « J'attacherai le plus grand prix à ce que le Collège de France veuille bien réfléchir à ce que pourraient être, selon lui, les principes fondamentaux de l'avenir ». Elle n'impliquait nullement que la réflexion s'oriente vers la « définition d'un minimum culturel commun ».

Or c'est précisément ce que le rapport du Collège de France rédigé par Pierre Bourdieu met en avant : « Des programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun, c'est-à-dire le noyau de savoirs et de savoir-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens devraient posséder. Cette formation élémentaire ne devrait pas être conçue comme une sorte de formation achevée et terminale, mais comme le point de départ d'une formation permanente. Elle devrait donc mettre l'accent sur les savoirs fondamentaux qui sont la condition de l'acquisition de tous les autres savoirs. Elle devrait mettre aussi l'accent sur les formes de pensée et les méthodes les plus générales et les plus transposables ».

Il y a sans doute lieu de méditer une dernière précision, contenue dans ce rapport du Collège de France rédigé par Pierre Bourdieu, et qui a son importance. Pierre Bourdieu, on le sait, avait mis en évidence dans l'un de ses ouvrages célèbres (La Reproduction), le caractère "arbitraire" de chaque culture scolaire. On ne devrait donc pas être étonné que figure dans ce rapport du Collège de France une considération importante sur ce qui pourrait être de l'ordre de l'"universel" : « Le seul fondement universel que l'on puisse donner à une culture réside dans la reconnaissance de la part d'arbitraire qu'elle doit à son historicité ; il s'agirait donc de mettre en évidence cet arbitraire pour comprendre et accepter d'autres formes de culture ». Mais finalement ce rapport, comme bien d'autres, n'aura aucun effet direct sur le fonctionnement du système éducatif français.

Les difficultés voire les apories de la définition de l'instruction obligatoire

En définitive, le moins que l'on puisse dire, c'est que ce type de « réforme » (et de problématique) soulève beaucoup de questions à résoudre, que l'on parle de « socle commun de connaissances et de compétences » ou de « culture commune ». On ne peut notamment échapper à déterminer ce qui peut paraître « fondamental ». Comme l'a particulièrement remarqué Jean-Claude Forquin au colloque

tenu à Marseille en octobre 1997 sur la « culture commune », si le terme de « fondamental » est bien « lié à une organisation “en profondeur” du monde de la culture », il apparaît cependant à l'évidence que celle-ci peut être diversement abordée : elle peut être de l'ordre « 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 « culture commune » ou de « socle commun » devant être effectivement maîtrisé par tous et par chacun, en « commun »...

On a donc affaire non seulement à un vrai défi politique (« risqué ») mais aussi à un vrai défi intellectuel (dont on n'est pas sûr qu'il puisse être surmonté). Il n'est donc pas très étonnant que les conduites d'« évitement » aient été nombreuses, diversifiées et au total jusqu'ici dominantes

Vers la fin “ du “collège unique” et de sa “valse-hésitation” ?

On a assisté à une longue valse-hésitation entre la perspective d'un « collège unique » devant être le deuxième étage (pour tous) de la scolarité obligatoire après celui de l'école primaire, et le collège dit unique restant avant tout le premier cycle du secondaire, une antichambre pour le lycée (général voire technologique).

On peut citer comme tout à fait significatif le rapport issu de la consultation engagée dans les collèges sous la direction des sociologues Marie Duru-Bellat et François Dubet rendu public en mai 1999) : « On ne peut pas véritablement choisir entre le modèle d'un collège préparant uniquement les élèves au lycée d'enseignement général, et celui d'un collège uniquement soucieux de donner la même culture à chacun. Le collège pour tous doit poursuivre ces deux objectifs, ce qui suppose une réflexion sérieuse sur les compétences et les connaissances qui doivent constituer le socle commun d'une génération ».

Mais faute de ne pas « véritablement choisir », on vient d'avoir finalement le « choix véritable » décidé par l'ex-ministre de l'Éducation nationale Gabriel

Attal qui a édicté que désormais l'obtention du brevet des collèges serait une condition pour entrer en seconde (ce qu'il n'avait jamais été auparavant).

C'est la fin programmée du « collège unique » (conçu avant tout comme la deuxième étape de la scolarité obligatoire, pour tous) et l'assomption du « collège » comme antichambre réussie du premier étage du secondaire (pour certains). Gabriel Attal a déclaré que son option sociologique est de répondre avant tout aux soucis des couches moyennes. Et on voit la cohérence.

Dans le même temps (sinon “en même temps”) la problématique des « fondamentaux » plus que la recherche du « fondamental » est sur le devant de la scène ; et la thématique récurrente de la trilogie « lire, écrire, compter » fait fureur. Si on y songe vraiment, cela ne peut être que le signe affligeant d'un vide quasi abyssal de pensée éducative. Que peuvent signifier de précis et de fonctionnel les termes mêmes de cette trilogie. Le terme « compter » est en lui-même inquiétant de simplisme si on le prend au sérieux (pourquoi pas « calculer » ou « mathématiques » ?). Quant aux deux autres -« écrire » et « lire »- ils peuvent signifier bien des choses... On est au niveau du simple slogan qui n'engage en réalité à rien et qui n'a pas de véritable sens assigné.

L'indigence du mantra de Macron n'en est pas moins redoutable

L'indigence du slogan permet d'ajouter un appendice de l'ordre apparemment du n'importe quoi, sans coup férir. Pour l'ex-ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer, cela a été « le respect d'autrui ». Et il en été tellement content qu'il n'a pas hésité à le répéter ad nauseam un quinquennat durant : « lire, écrire, compter, et le respect d'autrui ». Quant au Président de la République, l'appendice a été « bien se comporter ». Il l'a répété urbi et orbi bien des fois depuis 2017, même si cela n'a jusqu'ici pas vraiment imprimé dans la sphère politico-médiatique. Mais on a tort de négliger l'importance putative de ce nouvel appendice au slogan « lire, écrire compter ». Et on va bientôt le voir. Il ne s'agit pas de l'assomption « des disciplines » mais de « la discipline ». Il s'agit avant tout d'éduquer à « être disciplinés », de « discipliner les jeunes ». Et on n'a pas fini d'en parler.

Claude Lelièvre
Historien de l'éducation

Le simplisme des fondamentaux

Patrick Rayou

Fondamentaux et conservatisme

Revenir aux fondamentaux semble une sage mesure quand nombre de repères s'effacent. Quand les turbulences mondiales affectent tant l'économie que la santé, quand le dérèglement climatique souffle le chaud et le froid, quand l'école ne fait manifestement du commun que pour mieux trier les élites, on aimerait ramener l'inconnu au connu et retrouver les certitudes qui ont pu caractériser des époques moins soumises aux vertiges du monde tel qu'il va. Dans un tel contexte, les fondamentaux sont un attrape-tout idéal. Le débat public, aimanté par les thèses de l'extrême droite et son épouvantail du grand remplacement, est à la recherche de marqueurs identitaires supposés mettre fin aux désordres. L'éducation n'y échappe pas et les derniers ministres, pour se dédouaner de leurs propres responsabilités, s'emploient à amalgamer ces peurs et les désillusions face à un système éducatif qui, enquête après enquête, apparaît toujours plus ségréatif. Vouloir restaurer ce qu'auraient été les valeurs de l'école républicaine, fondée il y a bientôt 150 ans dans un tout autre contexte, relève plus de la mythologie que de l'action politique responsable. Depuis la rentrée scolaire se multiplient pourtant les mesures et annonces qui prétendent apporter à des questions complexes des réponses très simples. On envisage ainsi le retour à des pratiques invalidées par les faits et les recherches comme les groupes de niveau ou le redoublement, l'adoption de manuels de référence labellisés ayant fait la preuve de leur efficacité, le port d'un uniforme qui invisibiliserait les différences sociales et résoudrait les problèmes de harcèlement, l'abandon des cycles d'apprentissage pour retrouver le cadre

plus maîtrisable des années scolaires, le retour aux écoles normales pour former les enseignants, le renforcement, une fois encore et au détriment d'autres disciplines, des matières fondamentales que seraient le français et les mathématiques... Autant d'éléments d'une panoplie aussi désuète qu'hétéroclite, qui ont cependant en commun de renvoyer à un ordre efficace et juste qu'il suffirait de restaurer.

Pour s'en tenir aux simples disciplines « fondamentales », le français et les mathématiques, les enquêtes nationales et internationales montrent que les difficultés des jeunes français n'y sont pas proportionnelles au temps consacré à leur enseignement. En effet, là où, en moyenne, les pays de l'OCDE leur consacrent 41% du temps d'enseignement obligatoire au primaire, la France leur en attribue 59% avec des résultats plus que modestes¹. La désignation même de disciplines fondamentales est contestable. Celles-ci sont en effet des constructions sociales de moyenne durée aux frontières mouvantes qu'il vaudrait mieux nommer « configurations disciplinaires² ». Et si les considérer comme plus importantes que d'autres à un moment du curriculum peut avoir du sens, on ne peut néanmoins les développer qu'avec le secours d'autres matières qui les enrichissent tout en s'appuyant sur elles. Jules Ferry n'avait lui-même jamais souhaité centrer l'enseignement primaire sur les « fondamentaux » et y recourir limite aux enfants des milieux favorisés l'entrée dans d'autres éléments de la culture que sont l'histoire-géographie, les sciences, les langues, la musique ou le sport. Or les concepts mathématiques eux-mêmes font partie d'une approche scientifique globale qu'il serait bon d'étudier dès l'école primaire³.

(1) *Regards sur l'éducation 2023 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris.

(2) Yves Reuter (éd.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck 2010.

(3) Étienne Ghys, mathématicien, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences, directeur de recherche (CNRS), *Le Monde, Carte blanche du 15/11/2023*.

(4) Basil Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Presses universitaires de Laval, 2007.

(5) Voir *Carnets Rouges, École et élitisme*, n°24, 2022.

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

(7) Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire*, Gallimard, 1987.

(8) Élisabeth Bautier & Roland Goigoux, *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*, *Revue française de pédagogie*, n°148, 2004, 89-100

(9) Jérôme Bruner *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, 2008.

Mais dire qu'on va rebâtir sur des savoirs sûrs et certains a l'avantage de consonner avec une dénonciation actuelle des élites intellectuelles et urbaines supposées éloignées des choses simples et des traditions. Ce populisme pédagogique⁴ a toutes les allures d'une parade de la part de responsables éducatifs qui ne cessent, en réalité, de subordonner le système scolaire à la production des élites sociales⁵.

Fondamentaux et fondements

La croyance dans les fondamentaux s'enracine elle-même dans l'idée, beaucoup plus légitime celle-ci, que le développement des êtres humains passe par l'appui sur des fondements culturels antérieurs à leur existence individuelle et extérieurs à leur personne. Avec la thèse d'une excentration de l'essence humaine, Marx a contribué à créer une anthropologie qui voit la spécificité des humains dans leur création d'institutions sociales, ensembles de pratiques régies par différents types de normes et de règles reconnues par les membres du groupe. Ces institutions permettent une évolution culturelle cumulative par invention d'artefacts qui, par effet de cliquet, s'inscrivent dans le répertoire du groupe jusqu'à ce que des améliorations le modifient et redéfinissent le commun⁶. De tels fondements sont, par essence, évolutifs et ne peuvent être assimilés aux fondamentaux qu'évoquent toutes les mythologies, y compris celles qui se colorent de laïcité. C'est d'ailleurs par confusion entre cet universel de la condition humaine et les formes nécessairement singulières dans lesquels elle se déploie que certaines civilisations décernent à ceux qui appartiennent à d'autres les qualificatifs de barbares ou de sauvages et leur imposent leur propre vision du fondamental⁷.

D'un point de vue scolaire, la confusion entre les fondements culturels de l'humanité et les fondamentaux propres à des époques et à des lieux fait penser la difficulté scolaire en termes de déficits. Dans une telle optique, certains élèves, porteurs des « handicaps socio-culturels » de leurs familles, ont des manques, des lacunes qu'il s'agit de combler car les attendus de l'école sont indiscutables. Une autre approche, relationnelle⁸, montre au contraire que de tels fondamentaux sont des construits

sociaux dont l'assimilation fait pour les uns l'objet d'une socialisation secondaire sensiblement différente de leur socialisation familiale tandis que, pour les autres, elle est dans le strict prolongement des premiers apprentissages. Une telle conception réifiée de la culture scolaire est bien évidemment favorable à ceux qui sont tellement connivents avec elle qu'ils n'imaginent même pas qu'on puisse avoir du mal à y entrer. Or, se faire passeur de culture scolaire relève plus des activités d'étayage que de remédiations qui ne prennent pas en compte ce que certains élèves savent déjà et d'une autre manière. Inculquer à l'infini les fondamentaux est considérer les faits culturels comme des choses alors qu'une analyse de ce que l'humanité retient comme des œuvres, qu'elles soient scientifiques ou artistiques, est la rencontre entre des subjectivités qui les ont créées et d'autres qui les ont reconnues comme telles. Déposées dans le patrimoine commun, elles sont réveillées et développées par les générations suivantes car nous pouvons comparer nos conjectures personnelles à celles de ceux qui nous ont précédés. On peut ainsi avoir, en physique, Archimède comme compagnon de jeu ou revisiter le personnage de Jate dans la Mégère apprivoisée en l'assimilant au garçon manqué de la classe selon des ressentis et des critères que Shakespeare ne pouvait imaginer en son temps⁹.

Si l'école veut lutter contre les mystificateurs habiles à se saisir des complexités du monde pour imposer, à l'ombre de vérités simplistes, des prêts à penser aliénants, elle peut se demander, à l'instar de Lévi-Strauss qui affirmait que le barbare est d'abord celui qui croit à la barbarie, si la croyance en des fondamentaux n'alimente pas un fondamentalisme républicain.

Fondamentaux et finalités

Les tendances de notre école à contourner la question des fondements par un recours à de pseudo-fondamentaux proviennent largement de positions conservatrices qui, en privilégiant la production d'élites, freinent la démocratisation, mais aussi d'une partition historique qui a fait que, depuis Condorcet, la puissance

publique se borne à régler l'instruction et abandonne aux familles le reste de l'éducation. Or l'évolution des savoirs fait que ceux-ci sont devenus plus complexes et exigent pour leur appropriation des mises en relation, des compétences qui ne sont pas intégrées aux enseignements disciplinaires. D'où les très nombreuses « éducation à », les appels à former aux « compétences douces », qui font l'objet d'apports périphériques aux fondamentaux. D'un côté, le conservatisme appelle régulièrement à un recentrement sur ces fameux fondamentaux, jusqu'à paralyser l'application d'une pourtant bien timide réforme de l'orthographe (l'apprentissage de l'absurde règle de l'accord du participe passé avec « avoir », par exemple, consommant, souvent en vain, 80 heures d'enseignement). D'un autre côté, pour coller un tant soit peu aux évolutions du monde, on empile dans des dispositifs parallèles des apports peu solubles dans les disciplines telles qu'elles existent, mais qui finissent par être pris en charge par telle ou telle (comme l'éducation morale et civique par l'histoire et l'éducation à la sexualité par les SVT) devenue, pour l'occasion, fondamentale... Les difficultés des élèves ne pouvant venir de la nature des fondamentaux et de la façon de les enseigner, c'est de leur côté qu'il faut en chercher les causes. Elles sont ainsi imputées, comme vu précédemment, à leurs lacunes et il suffit, pour les combler, de rajouter du fondamental. Mais aussi à leurs dispositions d'esprit, parmi lesquelles l'absence de motivation ou d'estime de soi jouerait un rôle principal. Il est significatif que la réaffirmation contemporaine des fondamentaux s'accompagne de programmes courts censés agir directement sur l'estime de soi globale alors que les recherches montrent que le désengagement des élèves procède souvent de la crainte des évaluations négatives, non seulement de leur travail mais de leur personne¹⁰. Ici, un des fondements réels de l'apprentissage n'est pas de développer « hors-sol » une confiance dans ses capacités, mais de comprendre, exercice après exercice, qu'on n'apprend que de ses erreurs et de leur rectification.

Les difficultés à traiter cette question des fondements se reflètent dans celles à définir un socle commun de connaissances et de compétences. Les tentatives de sa version de 2015 de reformuler et rééquilibrer les grands domaines

de l'éducation et de la formation n'ont pas abouti¹¹. Il manque, de fait, une réflexion et un accord sur ce que doivent être l'école du XXI^e siècle et la culture commune qu'elle doit promouvoir. L'accord général sur l'importance de l'école dans le processus de formation et de qualification masque en effet l'absence de débats sur ses finalités. Celles-ci se déploient donc à bas bruit, hors du débat démocratique, et il demeure possible de laisser penser que le recours à de mêmes fondamentaux pour tous en font autant de briques de la construction de trajectoires également accessibles à tous. Or, ces acquis ne sont plus ceux de notre époque et les gagnants de la compétition scolaire accèdent à des savoirs et connaissances plus complexes tandis que, pour les perdants, le fondamental devient vite du définitif.

Loin de constituer le socle d'une émancipation, les fondamentaux caractérisent au contraire une conception fixiste de l'éducation qui empêche les élèves les plus éloignés de la culture scolaire d'intégrer une dynamique des apprentissages. Le paradoxe des fondements de la culture est qu'ils ne prennent leur sens que dans l'assimilation et le dépassement permanent des acquis qu'ils procurent. Ardent pionnier d'une école démocratique, John Dewey estimait ainsi que « l'idée que l'éducation est une préparation et que l'âge adulte marque la fin du processus de croissance sont deux volets de la même contre-vérité perverse¹² ».

Patrick Rayou

Professeur émérite Paris 8

(10) Voir par exemple l'entretien avec Delphine Martinot dans *l'Université syndicaliste* n°838, octobre 2023.

(11) Denis Paget, *Carnets rouges, Abécédaire, rubrique Fondamentaux*, n°20, 2020.

(12) John Dewey, *Reconstruction en philosophie*, Gallimard Folio, 2014.

Des « fondamentaux » dans et pour la formation des enseignants ?

Claire Benveniste

La centration du discours officiel sur la question des « savoirs fondamentaux » traitée dans ce dossier soulève au moins deux questions concernant la formation des enseignants. D'une part, il s'agit de se demander si et comment ces priorités politiques impactent les programmes de formation. D'autre part, il semble nécessaire de réfléchir à ce que pourraient être les fondements d'une formation qui réponde aux enjeux de démocratisation de l'accès aux savoirs.

(1) <https://www.gouvernement.fr/politiques-prioritaires/batir-de-nouveaux-progres-et-refonder-nos-services-publics/ameliorer-le-niveau-des-eleves-dans-les-savoirs-fondamentaux>

(2) Camille Fernandes (2023). La liberté académique, une liberté spécifique ? La Revue des droits de l'homme [En ligne], 24. DOI : <https://doi.org/10.4000/revdh.17965>

La formation des enseignants, rouage des politiques éducatives ?

Lorsque l'on s'intéresse à la genèse, aux évolutions et aux impacts des politiques éducatives comme c'est le cas dans ce numéro à propos de la question des « fondamentaux », il semble nécessaire de questionner la place des institutions de formation des enseignants du primaire dans ces processus. Le ministère de l'éducation nationale (MEN) affiche en effet régulièrement la formation des enseignants comme un rouage de la mise en œuvre des politiques éducatives. En mars 2014, une infographie du MEN sur « l'École de la Refondation » affiche la « reconstruction de la formation des enseignants » comme une roue dentée faisant partie de l'engrenage conduisant à la réduction des inégalités socio-scolaires. Plus récemment en 2023, le « renforcement de la formation initiale dans les domaines fondamentaux » est annoncé comme une politique mise en œuvre pour « améliorer le niveau des élèves dans les savoirs fondamentaux » et « agir contre les inégalités »¹. Si cette image de la formation conçue comme un rouage de la mise en œuvre des politiques éducatives

ministérielles peut s'entendre concernant les plans de formation continue des enseignants (conçus et mis en œuvre au niveau académique par des décideurs et des formateurs relevant du MEN), elle mérite d'être questionnée concernant la formation initiale.

À l'issue d'un processus d'universitarisation des métiers de l'éducation et du soin amorcé dans les années 1980, les institutions de formation initiale - nommées Espé lors de nos premières enquêtes, et désormais Inspé - sont aujourd'hui des composantes intégrées aux universités, délivrant un master MEEF Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (ou un DIU pour les lauréats des concours déjà titulaires d'un master). Les formateurs universitaires bénéficient à ce titre d'une liberté académique qui « leur assure, dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et de recherche, la possibilité de s'exprimer librement et leur garantit une indépendance² ». Ils ne sont donc pas tenus de répercuter les directives ministérielles dans les contenus de leurs formations, même s'ils ne sont pas toujours spécialistes des problématiques éducatives et des savoirs critiques des politiques publiques permettant

de les questionner. En annonçant récemment le déplacement du concours de recrutement des enseignants de la fin du master à la fin de la licence, le Ministère de l'Éducation Nationale a d'ailleurs affirmé qu'il exercerait un contrôle plus grand sur les programmes de formation des enseignants, risquant de contrevenir à cette liberté académique (d'où peut-être les hésitations actuelles du ministère quant à la dimension universitaire des futurs masters destinés à accueillir les lauréats des concours de recrutement).

Par ailleurs, les formateurs non-universitaires aux statuts variés qui interviennent massivement dans la formation des enseignants (professeurs agrégés et certifiés, professeurs du premier degré, à temps plein à l'Inspé ou en temps partagé), peuvent adopter des postures critiques des orientations des politiques éducatives même s'ils dépendent statutairement du MEN. Pourtant, nous avons pu montrer à partir d'une enquête portant sur 16 Espé, que les programmes et les contenus de formation initiale reflètent les évolutions des politiques éducatives concernant la prise en charge des difficultés scolaires et la lutte contre les inégalités, avec une dé-sociologisation et une individualisation des difficultés d'apprentissage dans l'offre de formation initiale des enseignants du premier degré³. Alors qu'en est-il concernant la place des « fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui⁴ » dans la formation des enseignants ?

Les « fondamentaux » dans la formation des enseignants

Si notre enquête ne portait pas précisément sur cette question des « fondamentaux » (moins prégnante entre 2013 et 2017, quoique jamais complètement absente), les données recueillies et les résultats produits peuvent éclairer cet aspect des politiques éducatives contemporaines. Nous avons ainsi montré que les politiques éducatives nationales contraignent les programmes de formation initiale des enseignants via des préconisations de contenus, mais surtout via le modelage de ce que nous appelons le « contenant », c'est-à-dire les maquettes de master MEEF qui, pour être accréditées, doivent respecter un cadrage national prescrit par les textes législatifs.

Or, ce cadrage a été renforcé en 2019 par la

réforme de la formation et les textes issus de la Loi d'orientation « Pour une école de la confiance » qui fait de la maîtrise des « savoirs fondamentaux » une priorité. L'arrêté du 28 mai 2019 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters MEEF 1er degré contraint plus précisément la « ventilation du temps global de formation⁵ » : au moins 55% du temps de formation doit être consacré à « la construction du cadre de référence et à l'enseignement des savoirs fondamentaux à l'école ». Dans cet arrêté, le « cadre de référence » renvoie principalement aux « valeurs de la République » et les « savoirs fondamentaux » concernent exclusivement le français et les mathématiques. Dans les nouvelles maquettes de formation initiale conformes à la loi de 2019, les disciplines considérées par les politiques ministérielles comme « non fondamentales » sont nécessairement réduites à portion congrue. Alors que la maîtrise disciplinaire et didactique des mathématiques et du français bénéficie désormais le plus souvent de plus de 200h de formation en M1 MEEF et plus de 150h en M2 MEEF, l'éducation musicale et les arts plastiques parviennent difficilement à atteindre une vingtaine d'heures de formation réparties sur les deux années de master. L'EPS, l'histoire-géographie et les langues vivantes sont mieux loties et maintiennent le plus souvent leurs volumes horaires autour de trente ou quarante heures au total.

En quelques heures seulement, comment amener les formés à construire et transmettre ce « regard instruit » par des savoirs disciplinaires, appréhender « la catégorisation possible de la réalité » portée par ces savoirs disciplinaires⁶ ? Les formateurs de ces disciplines considérées comme « annexes » sont contraints de distribuer des « kit de survie » aux formés sans pouvoir leur transmettre ce qui fonde justement leur discipline.

L'étude des maquettes de formation entre 2015 et 2019 (Loi de la Refondation de l'école) puis entre 2019 et 2023 (Loi Pour une école de la confiance) montre que les formateurs dégagent malgré tout quelques marges de manœuvre pour contourner les contraintes des cadrages nationaux, ne serait-ce que parce qu'une partie non négligeable d'entre eux viennent des disciplines considérées comme « non fondamentales » par le ministère. C'est donc l'identité,

(3) Claire Benveniste, Des difficultés des enseignants débutants confrontés aux inégalités sociales d'apprentissage à un état des lieux de leur formation initiale (2016-2019). Analyse des curricula de formation des enseignants du primaire à l'aune des politiques éducatives contemporaines en France. Thèse de sciences de l'éducation soutenue le 3 janvier 2023. Université Paris 8 Saint-Denis.

(4) Lettre de Jean-Michel Blanquer aux professeurs, 26 avril 2018.

(5) Cf p. 11 de l'annexe « Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21ème siècle », arrêté du 28 mai 2019 publié au journal officiel du 7 juillet 2019.

(6) Bernard Rey, La notion de compétence en éducation et formation (pp. 50-65). Bruxelles : De Boeck, 2014.

voire la raison d'être professionnelle de ces formateurs qui est en jeu. C'est ainsi qu'au sein des enseignements dévolus aux mathématiques et au français, entre 10 et 20% des heures sont souvent consacrées à la polyvalence et assurées en commun avec les formateurs des disciplines considérées comme « non fondamentales ».

Les limites du « contenant » peuvent ainsi bouger à la marge, mais derrière ces arbitrages chiffrés contraints par les textes législatifs, nous retrouvons finalement en formation d'enseignants la hiérarchisation des disciplines scolaires qui prévaut dans l'ensemble du système éducatif (voir l'article de Lucie Mougenot sur l'EPS dans ce numéro), fondée sur une conception étapiste des apprentissages et du développement de l'enfant. Il s'agit de savoir lire et écrire (et respecter autrui grâce aux valeurs de la République) avant de pouvoir réfléchir à des savoirs historiques, s'intéresser à des pratiques artistiques et culturelles, apprendre une langue vivante ou de bénéficier d'une éducation physique et sportive, etc. ; autant de facettes de la formation de la personne dont les enfants issus des milieux les plus favorisés bénéficieront de toutes façons.

Une formation conçue pour réduire les inégalités ?

Avec un nombre d'heures de formation plus important, la question des contenus est plus ouverte pour les enseignements de mathématiques et de français, et pour les enseignements transversaux de master MEEF qui ne relèvent pas des disciplines scolaires (enjeux et connaissances du système éducatif, contextes d'enseignement, difficultés d'apprentissage, etc.). Quels contenus sont alors considérés comme « fondamentaux » pour former les enseignants dans ces domaines, et quelles alternatives pouvons-nous construire face à ces constats ?

En mathématiques et en français, le nombre important d'heures de formation depuis la réforme de 2019 pourrait laisser penser que les formateurs ont désormais le temps de former les futurs enseignants, non pas seulement au « lire, écrire, compter » que les didacticiens de toutes les disciplines ont longuement déconstruit, mais à l'idée que les savoirs disciplinaires et leur mise en réseau (éventuellement

interdisciplinaire) constituent un cadre d'interprétation du monde qui nous entoure, prenant racine dans les conceptions spontanées des sujets pour leur permettre de s'en émanciper. Nous identifions toutefois deux obstacles au développement de ce type d'approches pourtant fondamentales pour permettre à tous les élèves d'accéder à ces modes de pensée. D'une part, le manque - voire l'absence - de formation des formateurs qui pour une part importante, ne sont pas didacticiens et viennent des établissements du premier ou du second degré dans lesquels cette priorité au « lire, écrire, compter » circule largement, parce qu'elle répond sans doute aux difficultés que rencontrent les enseignants et les élèves au quotidien dans les classes. D'autre part, les contenus de formation en master MEEF sont également contraints par les épreuves du concours de recrutement à la fin du M2, définies par le MEN et qui contiennent très peu de didactique et de questionnement sur la construction socio-historique des savoirs et leur transmission. Finalement, même avec un nombre d'heures plus important, la tentation est grande pour les formateurs de privilégier la remédiation disciplinaire des futurs enseignants en mathématiques et en français (certes nécessaire pour pouvoir enseigner et mise à mal avec la baisse du niveau académique des lauréats des concours⁷, mais pas suffisante) et l'outillage rapide pour faire face aux situations rencontrées en stage en responsabilité. Or, les recherches sur l'entrée dans le métier convergent pour montrer qu'une formation techniciste centrée sur la transmission de manière de « faire la classe », sur la construction de séquences et de dispositifs à appliquer dans les classes, laisse les enseignants débutants démunis lorsque ces dispositifs ne produisent pas chez leurs élèves les apprentissages attendus. Impuissants face aux difficultés d'apprentissage des élèves, les enseignants-stagiaires ont alors tendance à naturaliser et essentialiser ces difficultés, renonçant in fine à faire réussir et apprendre tous leurs élèves.

Qu'en est-il alors des enseignements transversaux en master MEEF susceptibles d'aider les enseignants à identifier ce qui fonde les difficultés des élèves, socialement si marquées dans le système éducatif français ? Nos recherches montrent d'une part que ces enseignements sont eux aussi fragmentés en une multitude

de modules abordant de nombreuses thématiques, juxtaposés les uns aux autres et isolés du reste des programmes de formation. Ils sont peu articulés aux enseignements disciplinaires et didactiques et aux analyses de pratiques professionnelles, ce qui conduit les formés à considérer le plus souvent ces apports comme un « supplément d'âme de la formation des enseignants⁸ ». D'autre part, nous avons pu montrer que l'analyse de l'activité des élèves en situation d'apprentissage est peu abordée dans les programmes de formation initiale, et très rarement mise en relation avec l'activité de l'enseignant et les spécificités des attentes scolaires qui n'ont rien d'une évidence pour les élèves les plus éloignés de l'école. Ce résultat se vérifie la fois dans les cours de formation liés aux disciplines scolaires analysés ci-dessus, et dans les enseignements de master MEEF transversaux qui sont centrés sur les dimensions « macro » du système éducatif, sur les « valeurs de la République » ou sur des catégorisations individualisantes et spontanéistes des « besoins particuliers » des élèves détachées de toute inscription sociale, conformément aux textes officiels de cadrage nationaux.

Or cette attention portée à l'activité des élèves, à leur interprétation des tâches scolaires, au sens qu'ils donnent aux situations d'apprentissage et à leur présence à l'école, ainsi qu'aux variations de ces rapports au savoir et à l'école selon les trajectoires sociales et scolaires des élèves, pourrait justement constituer un principe fondamental permettant d'intégrer les apports des différentes disciplines universitaires actuellement fragmentés dans la formation des enseignants. Pour tenir ensemble ces éléments et redonner de la cohérence à la formation des enseignants, les disciplines universitaires ne seraient alors pas en concurrence mais contribueraient à un objectif commun de réduction des difficultés d'apprentissage des élèves et des difficultés professionnelles des enseignants.

Claire Benveniste

Laboratoire CIRCEFT-Escol, Inspé de l'Académie de Créteil-UPEC

(8) Philippe Losego & Elisabetta Pagnossin, Que fait la sociologie dans la formation des enseignants ? Formation et pratiques d'enseignement en question. La revue des HEP 10, 2009, 5-16.

Quels fondements pour entrer dans les apprentissages scolaires ?

Christine Passerieux

On ne naît pas élève, on le devient. Et il faut réunir pour cela des conditions, que ne remplissent pas les « fondamentaux », brutalement importés de l'école élémentaire, qui mettent gravement en danger le rôle spécifique de l'école maternelle dans la construction de la scolarité future et de l'avenir des enfants. L'aggravation des inégalités est en jeu, et nécessite de concevoir la première scolarisation comme fondement d'une réelle culture pour tous.

(1) Mathias Millet, Jean-Claude Croizet, *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination, La Dispute, 2016*

Construction d'inégalités dès l'entrée dans la scolarité

L'école maternelle comme l'ensemble du système éducatif attend des enfants déjà constitués en élèves, l'élève « normal » étant celui qui est, dès son arrivée à l'école, en connivence culturelle avec les pratiques qui y ont cours. C'est en naturalisant le développement que l'idéologie dominante opère un tour de passe-passe qui consiste à prétendre, comme le faisait Blanquer, que « nous avons tous des talents différents ». Cette naturalisation peut être biologique (les « dons »), socioculturelle (le handicap dans une falsification de la théorie bourdieusienne) ou encore psycho-médicale. La première incidence est « l'adaptation aux besoins particuliers » par l'individualisation des apprentissages. Les individus ne sont plus des sujets et se trouvent assimilés à leurs productions. Lorsque n'est pas interrogée la nature de ce qui pose problème aux enfants dès la petite section, ceux-ci deviennent des « élèves-à-problèmes » et leurs difficultés, pourtant inhérentes à tout apprentissage, des « déficits ». La boucle est bouclée : les enfants sont naturellement différents et les différences sont à l'origine de leurs difficultés. Cette démonstration magistrale fait

l'impasse sur les missions de l'école maternelle, premier lieu institutionnalisé de confrontation entre les modes de socialisation familiale et les exigences de la socialisation scolaire, où l'hétérogénéité des entrants se manifeste fortement, du fait de leurs origines socioculturelles.

L'absence d'un réel travail sur ce qu'implique pour les enfants le passage du milieu familial au milieu scolaire conduit à surestimer ou sous-estimer les disparités entre élèves ce qui, dans les deux cas, renforce les écarts. La confrontation positive lorsqu'elle favorise l'individuation entraîne un « apprentissage douloureux de la domination¹ », qui isole, lorsque n'est pas pris en compte le véritable changement de posture exigé pour plus de 50% d'entre eux, changement de posture qui nécessite des apprentissages, à l'école et par l'école.

Ainsi, aux inégalités sociales s'ajoutent les inégalités scolaires, dès la première scolarisation. Tout est à apprendre pour des enfants massivement issus de milieux populaires : le rapport au temps et à l'espace, scandés par un découpage du temps qui répond à de nouvelles exigences d'organisation de la journée et des apprentissages ; le rapport aux autres, qui, si les affects demeurent, est également structuré par

une relation sociocognitive particulière (enseignant, ATSEM, pairs, direction...); le rapport à l'activité, qui même lorsqu'elle fait écho à des activités familiales, n'en a pas les mêmes intentions; le rapport à la tâche et à l'apprentissage dans des modalités et des finalités nouvelles.

Le sentiment d'étrangeté, voire d'extériorité à ce nouveau milieu est renforcé. Soumis à des prescriptions totalement inadaptées à leur développement, où le simple s'avère complexe, les enfants/élèves se sentent responsables de leurs échecs voire coupables. C'est ce dont témoigne Barak, 4 ans, lors d'un entretien avec un chercheur qui étudie les logiques de domination à l'école maternelle, en s'attribuant le terme de « nigaud² ».

Dans ce contexte inégalitaire, les enseignants sans formation, produits de la réussite scolaire, n'identifient pas nécessairement, parfois à leur insu, la nature des difficultés rencontrées par certains de leurs élèves, ni leurs conséquences, et peuvent adopter des postures qui créent ou renforcent les malentendus, en privilégiant les explications naturalisantes jusqu'à se retrouver eux-mêmes en difficulté. L'introduction des « fondamentaux » à la maternelle, (définie par les programmes comme une « école particulièrement bienveillante »), s'inscrit dans un projet ségrégatif sur le long terme, pour mieux justifier et augmenter les inégalités croissantes.

Développement vs naturalisation

Il est temps de lire/relire les chercheurs et pédagogues des XX^e et XXI^e siècles qui nous donnent des clefs pour comprendre en quoi « le retour aux fondamentaux » est un retour à une idéologie tant conservatrice que réactionnaire et pour nous en émanciper. Pour Lucien Sève « on méconnaît trop souvent à quel point de profondeur [la] naturalisation fait corps avec la façon libérale [...] de penser l'humain³ ». D'où sa dénonciation, forte et totalement en rupture, de l'existence des « dons » qui proviendraient d'un 'dedans biologique', lorsqu'il écrit que « le lieu premier de la langue maternelle n'est pas le cerveau mais la famille et au-delà d'elle le monde social⁴ ». Il ajoute que « la pensée logique n'est pas née du cerveau mais du dialogue ».

En effet, l'assignation récurrente des enfants, dès trois ans, à une 'nature' qui les définirait est oublieuse (?) du fait que c'est dans la confrontation

de ses différents milieux, conçus par Henri Wallon comme culturels et sociaux, que chacun se développe. L'école, milieu spécifique, doit préparer « l'émancipation de l'enfant, qui vit encore encasté dans sa vie familiale⁵ » pour tendre « vers le lendemain des élèves ». Encore faut-il que cette confrontation, productrice de transformations dans le rapport à l'école, aux apprentissages, aux autres, à soi et au monde soit mise en travail et ce, prioritairement à l'école maternelle. C'est en cela que la première école trouve sa spécificité en donnant à toutes et tous les outils pour se déprendre de leurs habitus et s'engager dans ce qui, pour nombre d'entre eux, est encore inconnu. « [...] l'éducation ne doit laisser en friche aucune des possibilités culturelles de l'enfant, sans pour autant laisser son particularisme s'hypertrophier et lui rendre difficiles ses rapports avec la vie réelle et la pensée commune⁶ ». Le commun n'est pas le « pareil », « l'identique » mais bien ce qui permet d'exister dans un groupe, en étant porteur d'une histoire, d'une culture à la rencontre d'autres histoires, d'autres cultures, pour se construire comme sujet singulier, dans un long processus d'acculturation à la socialisation scolaire. L'apprentissage étant toujours une prise de risque (déstabilisation, conflit de loyauté...), l'école maternelle doit accueillir les enfants sans les assigner à leurs origines, sans non plus les contraindre à les renier. L'hétérogénéité n'est plus alors un empêchement mais un levier.

Le développement des enfants est un mouvement, non linéaire, fait d'avancées et de régressions, permis par des situations d'apprentissage qui reconfigurent le « déjà là » et leur font découvrir que non seulement les savoirs scolaires les concernent mais qu'ils peuvent aussi y prendre goût. Interpellés, tant d'un point de vue émotionnel que cognitif, ils s'inscrivent alors dans un processus spiralaire, où le plaisir provoque la curiosité face à de nouvelles situations, invite au questionnement avec les autres pour créer du sens. Ils font l'expérience du rôle du groupe qui « dépasse les rapports purement subjectifs de personne à personne⁷ », permet d'affiner sa pensée, voire de changer d'avis par la découverte de l'argumentation et du débat.

Des fondements... fondamentaux

Les « fondamentaux » à l'école maternelle renforcent une représentation des apprentissages centrés sur le 'faire', représentation importée du hors l'école par les élèves et aggravée par le dogme ministériel : s'exercer, mémoriser, restituer. Les

(2) Mathias Millet, Jean-Claude Croizet, op.cit.

(3) Lucien Sève, *Destins scolaires, science du cerveau et néolibéralisme, carnets rouges n° 5, décembre 2015*

(4) Lucien Sève, op.cit.

(5) Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, Henri Wallon. *L'enfant et ses milieux*, Hachette Éducation, 1999

(6) Jean-Yves Rochex, « L'enseignement en France » repris dans *Lecture d'Henri Wallon*, 1963

(7) Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, op.cit.

(8) *Élisabeth Bautier, La langue et le langage en maternelle pour devenir élève, in Christine Passerieux (dir), Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle, Chronique Sociale, 2014*

(9) *Élisabeth Bautier (dir), Équipe ESCOL Apprendre à l'école pour apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle, Chronique Sociale, 2006*

(10) *Patrick Rayou, Le simplisme des fondamentaux, dans ce numéro de carnets rouges*

(11) *Lucien Sève, Destins scolaires, sciences du cerveau et néolobéalisme, carnets rouges n° 5, avril 2015*

enjeux cognitifs de ces prescriptions pour seul viatique, sont de faible valeur et ne peuvent être 'spontanément' identifiés par les élèves. Or à l'école, et donc dès la maternelle « il s'agit d'apprendre en faisant, en s'exerçant, plutôt que d'apprendre à faire, par un retour réflexif sur l'objet de l'activité et sur le cheminement suivi (obstacles, résistances, aides et appuis) pour passer du réussir au comprendre⁸ ». Le « bien-être » proclamé à l'envi dans les prescriptions ministérielles en dépend, et ce, bien après l'école maternelle.

Apprendre l'école pour apprendre à l'école⁹, est au fondement d'une école maternelle égalitaire, prenant en compte la dimension sociocognitive et langagière des apprentissages particulièrement différenciatrice, dès les premières années de la scolarité. L'activité cognitive, pour être convoquée, doit être instruite et construite, dans un cadre où les savoirs et les exercices sont liés, en cohérence, et non fragmentés ou parcellaires, afin de construire la culture scolaire. Il revient à l'école d'enseigner l'usage cognitif du langage afin que cessent les implicites et les malentendus qu'ils engendrent pour les élèves comme pour les enseignants.

L'autonomie cognitive, progressive, est rendue possible par la conscientisation de ce qu'est le travail scolaire. Enseigner en maternelle, c'est créer les conditions pour que tous les enfants/élèves soient en mesure d'identifier les buts d'une activité (cheminer en équilibre sur une poutre, écrire un mot afin d'être lu, rechercher les indices dans un texte qui préparent à sa chute...); identifier une cohérence entre différentes activités; utiliser des opérations cognitives (comparaisons, catégorisations, énumérations, questionnements, anticipations...); s'emparer des mots de l'apprentissage pour les utiliser (observer, écouter, réfléchir...); analyser collectivement des productions au regard de la consigne donnée et apprendre que l'erreur loin d'être une faute est un levier; s'approprier différents outils en fonction de leur usage. Nombre de pratiques en font la preuve. Les « pédagogistes », vilipendés par la droite et les extrêmes droites, auraient-ils raison ?

Ainsi et pour exemple, loin du rituel question/réponse (qui ne s'adresse qu'à ceux qui savent déjà), la question « pourquoi la galette a été mangée par le renard ? » permet de comprendre qu'il ne suffit pas d'en faire le constat (« parce que l'histoire elle est finie » dit une élève) ou de réciter la chronologie des événements dans un texte, pour en percevoir

l'intention. Il y faut parfois d'autant plus de temps que les enfants/élèves sont jeunes, et que leur développement ne coïncide pas toujours immédiatement avec les apprentissages nouveaux. Les questions « pourquoi ? » ou encore « comment » ouvrent de nouveaux horizons, et par là même un nouveau désir, celui d'aller chercher ce qui se cache derrière les mots. Plutôt que de subir un enseignement sans signification qui appelle à l'exécution comme le font les « fondamentaux », les enfants doivent apprendre - c'est-à-dire comprendre en le vivant dans le quotidien de la classe - que, plus que la (bonne) réponse, est attendue d'eux une réflexion dont ils sont capables. La confiance en leurs capacités leur épargne la douloureuse alternative entre se soumettre ou se démettre.

Une école maternelle qui enseigne plutôt que de formater

Ce qui est fondamental à l'école maternelle, c'est d'enseigner à chacun et à tous les gestes d'étude qui autorisent à prendre une place active dans l'apprentissage : cette finalité se trouve empêchée par de prétendus « fondamentaux », dont le simplisme¹⁰ impose une conception aussi erronée des savoirs (quand le langage est assimilé à la langue) que fautive (quand l'exécution de tâches tient lieu d'apprentissage).

Les jeunes enfants montrent, si l'on veut bien les entendre, qu'ils sont capables d'exercer leurs pensées, y compris une pensée critique dans une école qui a une mission plus ambitieuse que la seule préparation mécaniste à la poursuite de la scolarité et aux évaluations cumulées. Évaluations qui, réduites à des contrôles, ont pour fonction de valider l'acquisition de « fondamentaux » sans s'intéresser aux cheminements des enfants/élèves, à leurs questionnements, à leurs connaissances, à ce qui fait leur intelligence définie comme « une certaine manière « de faire quelque chose », d'effectuer certaines tâches, de résoudre certains problèmes¹¹ ». C'est en s'adressant à tous, et particulièrement à ceux qui n'ont que l'école pour apprendre à l'école, que l'école pourra tenir sa promesse émancipatrice.

Christine Passerieux

Rédactrice en chef de carnets rouges

Les conditions de l'autonomie de l'élève

Héloïse Durler

Alors que la référence à l'autonomie des élèves fait aujourd'hui consensus, elle est souvent réduite à ses aspects comportementaux, empêchant la mise en œuvre d'une réflexion de fond sur les conditions de possibilités de construction d'une autonomie cognitive chez les élèves. Le risque est de voir se creuser les écarts sur le plan des apprentissages et, partant, s'accroître les inégalités scolaires.

L'autonomie, une référence consensuelle

Échec scolaire, décrochage, absence de motivation, difficultés d'apprentissage : il est aujourd'hui usuel de réduire de nombreux maux de l'école au « manque d'autonomie » des élèves. L'autonomie se présente aujourd'hui comme une référence centrale en éducation. Il n'est donc pas étonnant que cette notion soit régulièrement convoquée comme remède tout trouvé aux divers problèmes rencontrés par les élèves.

Si cette référence est si répandue, c'est qu'elle s'accorde tout autant aux sensibilités progressistes qui promeuvent l'émancipation ou encore le développement de l'esprit critique qu'aux visions plus néolibérales, privilégiant les valeurs d'efficacité ou de performance. Elle s'articule au souci de bien-être des élèves, au sein d'une école « bienveillante », tout comme elle fleure bon les innovations et projets pédagogiques, la flexibilité des environnements d'apprentissage, etc.

Néanmoins, lorsque l'on cherche à comprendre comment se traduit, sur le terrain scolaire, la valorisation de l'autonomie des élèves, on constate que celle-ci se réduit bien souvent à des aspects assez éloignés d'une

ambition émancipatrice. Sous le terme d'autonomie sont condensées des attentes en matière d'attitude à adopter vis-à-vis du travail scolaire et, plus généralement, des gestes ou comportements de la vie quotidienne, scolaire et extra-scolaire. Autrement dit, est autonome l'élève qui sait se chausser et s'habiller seul, organiser son matériel scolaire, se comporter convenablement, rester calme, ne pas déranger le bon déroulement du cours, se mettre au travail lorsque c'est nécessaire, manifester un certain enthousiasme pour les activités scolaires ou encore solliciter de l'aide à bon escient (au bon moment, auprès de la bonne personne, avec les bonnes questions) lorsqu'il fait face à une difficulté dans son travail. L'élève autonome est capable de réaliser seul son travail et adopte « spontanément » les comportements conformes aux attentes de l'institution scolaire, sans qu'il soit nécessaire de le rappeler à l'ordre. On ne parle guère ici d'esprit critique ou d'émancipation intellectuelle. Plus encore, cette autonomie est considérée comme un prérequis plutôt que comme un objectif en soi. On attend des élèves qu'ils aient déjà intériorisé, avant même leur entrée à l'école, les dispositions comportementales et cognitives leur permettant d'agir de manière autonome dans le contexte scolaire (Lahire, 2005).

L'autonomie comme condition de l'inclusion scolaire

Pour s'en convaincre, on peut considérer la place prise par cette notion dans le contexte de l'école inclusive. L'injonction à l'autonomie doit en effet être réinscrite dans les transformations récentes des systèmes éducatifs, au moment où la scolarisation des élèves handicapés ou dits « à besoins éducatifs particuliers » en milieu ordinaire s'impose aujourd'hui, en France comme dans d'autres pays européens, comme un principe. Présente dans les cercles des organisations internationales depuis le milieu des années 1990, la notion d'« inclusion » se place depuis plus de 15 ans au cœur des réformes scolaires de plusieurs États, tandis que sont élaborées des lois rendant inconditionnel le droit des enfants handicapés à être inscrits dans l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile. Rompant avec la logique d'« intégration » voulant que l'enfant handicapé ait à se conformer aux attentes du système scolaire, celle d'« inclusion » promeut au contraire une adaptation (pédagogique, matérielle, etc.) de l'école aux « besoins éducatifs particuliers » des élèves.

Comme le souligne Nicolas Marquis (2015), les textes législatifs qui favorisent l'inclusion s'inscrivent dans un contexte dans lequel l'autonomie devient une condition : on suppose que, si on lui en donne les moyens, chaque personne, quel que soit son âge, quelles que soient ses caractéristiques, doit pouvoir faire preuve d'un comportement indépendant. Le rôle de l'action publique n'est pas de faire en sorte que les citoyens soient heureux, et encore moins de définir leur bonheur, mais de renforcer le pouvoir de chaque individu sur sa propre vie. Il ne s'agit pas tant de rendre les individus égaux que d'égaliser les chances de chacun d'accomplir son propre projet de vie. Il ne s'agit pas d'agir directement sur l'individu, mais de lui donner les outils pour agir sur lui-même, de le responsabiliser en l'« activant ».

Dans cette perspective, l'autonomie apparaît comme une condition de l'inclusion scolaire : il n'est possible d'inclure les élèves dits « à besoins éducatifs particuliers » que dans la mesure où ils sont suffisamment autonomes. L'autonomie devient une catégorie

d'évaluation des élèves et est utilisée pour les orienter, si nécessaire, vers des dispositifs séparés. Comme le souligne Hugo Dupont (2021), dans le processus d'orientation des élèves en établissements spécialisés, « le comportement, la concentration, l'autonomie et la sociabilité sont passés au crible et deviennent les critères d'évaluation de la légitimité de la présence de l'élève, [...] le niveau scolaire passant au second plan » (p. 134). Et ce sont souvent les mêmes critères qui ont été utilisés pour orienter les élèves vers l'enseignement spécialisé (autonomie, concentration, comportement, etc.) qui sont utilisés pour identifier les « candidats » potentiels à la réintégration dans une classe ordinaire (Bovey, 2024).

Les dispositifs de « travail sur soi » deviennent alors centraux dans la prise en charge des élèves en difficultés scolaires. L'objectif de ces dispositifs est de produire un élève « réflexif », à même de « travailler sur lui-même » afin d'affronter les épreuves scolaires et se soumettre aux règles scolaires. Parfois par le biais de « sermons d'autonomie » (Durler 2015, p. 89), les enseignants encouragent les élèves à se livrer à un « récit de soi ». Par ces incitations régulières à se raconter et à « mettre en mots » ce qu'ils pensent et ressentent, parfois de manière outillée et didactique (tableaux, dessins, histoires), les élèves se voient progressivement responsabilisés par rapport à leurs comportements et leurs performances scolaires. A l'heure où les attentes en termes d'expression de soi sont de plus en plus présentes à l'école, on peut supposer que de nouvelles lignes de partage se dessinent entre les élèves qui sont en capacité de se contrôler et de répondre aux attentes de l'institution scolaire, tant sur le plan émotionnel que comportemental, et ceux qui n'y parviennent pas.

Penser les conditions de la construction d'une autonomie cognitive

On le voit, prédomine une conception de l'autonomie qui, d'une part, la réduit à ses dimensions comportementales et qui, d'autre part, en fait une qualité, nichée au fond de chaque individu, universelle et accessible à

chacun, moyennant la mobilisation d'efforts individuels de « réflexivité ». Cette perspective a le défaut d'éluder, en grande partie, la question des conditions de possibilité de construction d'une autonomie cognitive, pourtant indispensable à la réussite à l'école. En effet, si l'autonomie, dans le contexte scolaire, recouvre la capacité à réaliser seul des tâches attendues, elle repose sur la maîtrise de connaissances spécifiques et la possession de dispositions particulières. Loin de renvoyer à une liberté totale de l'élève, l'autonomie correspond à la fois à un apprentissage et une intériorisation des normes, des codes, voire des émotions, perçus comme légitimes au sein de l'univers scolaire, mais nécessite aussi et avant tout la maîtrise d'un ensemble de savoirs scolaires.

Ainsi, si l'intention est de favoriser l'autonomie de tous les élèves, il est indispensable de considérer les conditions sociales de sa construction et de considérer les moyens (i.e. les étayages, les supports pédagogiques, les interactions sociales, les formes de différenciation, etc.) par lesquels l'institution scolaire peut prendre en charge, en son sein, la construction des connaissances et des dispositions permettant la réussite scolaire de toutes et tous. Pour assumer cette mission, il est indispensable de former adéquatement les professionnels à ces enjeux, qu'ils aient la possibilité matérielle de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques favorables à l'appropriation des savoirs par les élèves et qu'ils bénéficient de l'autonomie nécessaire dans leur activité professionnelle. Dans tous les cas et en définitive, autant pour les élèves que pour les enseignants, la référence à l'autonomie, si elle se réduit à ses aspects les plus comportementaux et ignore les enjeux de formation intellectuelle, ressemble à un écran de fumée. Elle risque de masquer le renoncement à offrir à tous les moyens de s'approprier les savoirs et savoir-faire indispensables pour se prémunir contre les formes de fragilisation et de déqualification sociale.

Héloïse Durler

Professeure associée en sociologie
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne (Suisse).

Références

Laurent Bovey, **Inside the "cocoon" of special education classes. When autonomy serves as a gold standard for reorienting pupils.** In Judith Hangartner et al. (Eds.), *The fabrication of the autonomous learner. Ethnographies of Educational Practices in Switzerland, France and Germany* (pp. 177-191). Londres, Routledge, 2024.

Hugo Dupont, **Déségrégation et accompagnement total. Sur la progressive fermeture des établissements spécialisés pour enfants handicapés,** Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2021.

Héloïse Durler, **L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école,** Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

Bernard Lahire, **L'esprit sociologique,** Paris, La découverte, 2005.

Nicolas Marquis, III. **Le handicap, révélateur des tensions de l'autonomie.** *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 74, pp.109-130, 2015.

Savoirs fondamentaux ou culture commune ?

Sandrine Charrier

La réforme du collège avec le « choc des savoirs » promeut le français et les mathématiques comme les seuls « fondamentaux ». Mais de quels fondamentaux s'agit-il ? Quelles conséquences pour les disciplines disqualifiées, et plus particulièrement pour les enseignements artistiques ? Quelles conséquences pour la formation des jeunes et leur émancipation, pour la démocratisation de l'accès aux savoirs et à la culture ?

Avec le « savoir minimal » cher à Valéry Giscard d'Estaing, le « smic culturel », les « savoirs primordiaux » du rapport Fauroux en 1996, le « kit de survie » proposé par le rapport Thélot en 2004, puis le « socle commun » de la Loi Fillon de 2005, la question des fondamentaux n'est pas nouvelle.

Jean-Michel Blanquer avait aussi fait des fondamentaux l'un des marqueurs de sa politique éducative avec le « lire écrire compter, respecter autrui ». Emmanuel Macron invoque également ce mantra du « renforcement des fondamentaux » qu'il définit par « lire, écrire, compter, se comporter ».

Occupant le terrain des débats sur l'école depuis plusieurs décennies, la notion de « fondamentaux » véhicule l'idée que l'ensemble des élèves doit d'abord maîtriser les savoirs considérés comme fondamentaux, et qu'une partie seulement d'entre elles et eux pourra accéder à l'ensemble des savoirs. Cet éternel retour à des savoirs utiles, supposés préalables à l'ensemble des autres savoirs est systématiquement convoqué, au service du tri scolaire et social, et loin du « toutes et tous capables ».

Les mathématiques et le français au collège : procédures, évaluation et standardisation au programme

Au vu du caractère cumulatif des mathématiques, les professeur-es sont soucieux et soucieuses de construire des apprentissages solides qui faciliteront la réussite ultérieure de leurs élèves. Cela installe une possible confusion entre la recherche de la

« maîtrise des bases » pour permettre les apprentissages ultérieurs, dans une visée qui va au-delà de ces seules bases, et la limitation à la maîtrise de ces bases jugées suffisantes pour les élèves les plus « fragiles ». Il convient pourtant de bien distinguer les deux, qui n'offrent pas les mêmes perspectives et ambitions aux élèves.

En français, la dégradation du niveau en orthographe des élèves est régulièrement mise en avant comme si l'orthographe était l'alpha et l'oméga de la maîtrise de la langue, et la réussite en dictée l'objectif principal de la scolarité. On ne peut que regretter l'instrumentalisation des résultats des évaluations en orthographe pour justifier le rétrécissement des ambitions pour les élèves. Selon les chantages des savoirs fondamentaux, savoir écrire reviendrait à d'abord savoir écrire « sans faute » et seul-es les élèves performant-es en orthographe auraient le droit, ou le privilège, d'apprendre à composer des textes complexes et créatifs. Selon la même logique, le travail de la fluence devient prédominant dans l'apprentissage de la lecture, aux dépens de toutes ses autres modalités et composantes, et notamment celles permettant d'accéder au sens d'un texte.

Les évaluations standardisées en français et en mathématiques se polarisent sur des objets élémentaires facilement mesurables érigés en « fondamentaux » et oublient d'interroger nombre de connaissances et compétences, prévues par les programmes, mais qui ne peuvent pas être évaluées de manière automatisée. C'est un moyen commode de

modifier le sens des programmes en vigueur.

Le risque est grand que les professeur-es de français et de mathématiques ne traitent finalement plus que les « fondamentaux » du ministère, notamment avec les élèves qu'on estime en difficulté : maîtriser la fluence et l'orthographe, calculer, appliquer des procédures, assimiler nombre de situations-types et coller des recettes sur des situations similaires. Cette dérive vers le « teach to test » s'est rencontrée dans tous les pays où les évaluations standardisées ont gagné de l'influence.

De plus, les contradictions entre les programmes et les évaluations standardisées sont de nature à produire pour les collègues des injonctions paradoxales, dont on sait qu'elles constituent des facteurs graves et déterminants d'une grande souffrance professionnelle : privé-es de cadres clairs et cohérents, beaucoup de collègues risquent une perte de sens du métier dommageable à leur action, voire, in fine, leur santé.

Ces évaluations sont enfin un possible outil de l'évaluation future des enseignant-es, au travers de l'analyse des résultats des élèves, dans une logique managériale individuelle, à l'opposé de la vision d'un travail en équipe que nous portons.

Le nouveau socle commun annoncé ne fait pas culture.

Le français et les mathématiques devraient constituer les deux seules « familles de compétences » disciplinaires parmi les quatre blocs du futur socle commun, ce qui sous-entend que certaines disciplines sont accessoires et non-nécessaires. Entendons ici bien sûr non-nécessaires à tous et toutes. Ce socle commun devrait aussi être affublé d'un bloc « culture générale », imposant sans-doute une vision patrimoniale de la culture pour laquelle le ministère n'exclut pas une épreuve à l'écrit du Diplôme national du brevet permettant d'évaluer son acquisition.

Les enseignements artistiques entre richesse et fragilité

Dans cette vision de l'école qui promeut des pré-alables et des rudiments utiles, les enseignements artistiques sont menacés. Leur place dans le système éducatif reste aujourd'hui largement dominée et leur apport à la culture commune sous-estimé. Fragilisés par le faible horaire qui leur est alloué (une

seule heure hebdomadaire obligatoire pour chaque discipline au collège), aucune obligation au lycée, et leur quasi-absence du Diplôme national du brevet, elles apparaissent comme « peu importantes », « pas fondamentales », « du côté des loisirs » ou du supplément d'âme.

Ces disciplines sont pourtant porteuses de sens et d'enjeux. Elles apportent une contribution spécifique à la culture commune et au projet éducatif global.

Elles sont fondatrices de la personne et apportent satisfaction et plaisirs. Elles portent des regards singuliers et spécifiques sur le monde, contribuent pleinement à la construction de l'individu, de son autonomie et de sa citoyenneté.

Articulant pratiques et culture, elles privilégient la pratique sensible comme mode d'accès à l'expression, à la connaissance, à la culture et à la réflexion. Elles permettent de lier production artistique, perception sensible et argumentation sur le « jugement esthétique », de travailler des langages spécifiques, le rapport au corps grâce aux pratiques artistiques centrées sur le « faire », sur l'attention, la concentration.

Elles offrent une autre porte d'entrée dans les savoirs, permettant à bien des élèves de leur donner du sens. En travaillant sur des œuvres humaines elles permettent d'aborder des enjeux artistiques, esthétiques, historiques, techniques, scientifiques, sociologiques et politiques en lien avec des pratiques artistiques diverses, individuelles ou collectives.

Et dans la diversité de nos classes, utilisant des langages artistiques « non verbaux », elles permettent à des élèves qui ne maîtrisent pas bien le français et à des jeunes porteurs et porteuses de handicap d'accéder à des pratiques artistiques.

Ainsi, l'école « des fondamentaux » accentue la hiérarchisation des disciplines, et en minorant leurs enjeux, n'est pas compatible avec une perspective de démocratisation.

Beaucoup d'élèves de milieu favorisé ont une pratique artistique en dehors de l'école, souvent musicale. Ce n'est pas le cas de la très grande majorité des jeunes de milieu défavorisé, qui n'ont ainsi que l'école pour accéder à des pratiques artistiques et à la culture. Or, la focalisation - via la réforme « choc des savoirs » - sur des savoirs rétrécis et centrés sur

ce qui est évaluable et mesurable (PISA oblige), inscrit l'école dans une perspective utilitariste.

La question de la poursuite de l'obligation scolaire des enseignements artistiques pour toutes et tous et de leur nécessaire revalorisation est donc bien une question politique liée à la nécessaire réduction des inégalités.

En quoi la poursuite de la centration sur les "fondamentaux" ne répond pas aux enjeux de la démocratie ?

Citons ici Philippe Meirieu : « Tout dépend de ce que l'on entend par « fondamentaux ». S'il s'agit de savoirs purement procéduraux, d'habiletés comportementales dans les seuls domaines de la lecture et du calcul, dont la maîtrise relève de l'obéissance aux normes scolaires, il est clair que leur acquisition est subordonnée à la découverte préalable du sens des savoirs... ce qui les réserve, de fait, à celles et ceux qui ont trouvé leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau. Les véritables fondamentaux renvoient, en réalité, à la construction d'un rapport aux savoirs qui intègre l'accès au plaisir d'apprendre, l'intériorisation de l'exigence de justesse, de précision et de vérité, la capacité à formaliser et transférer ce que l'on apprend. Et à cela toutes les disciplines peuvent et doivent contribuer.¹ »

Quels enjeux pour l'École ?

Le risque est grand que ce modèle d'« École des fondamentaux » associé au sous-investissement chronique dans l'École publique et à la poursuite des suppressions de postes prétexte à une externalisation des missions, mène vers un système scolaire dont l'ambition serait réduite à l'acquisition de quelques éléments de savoirs de base, quantifiables et évaluable. Le reste serait acquis ailleurs, pour les familles qui en auraient les moyens, renvoyé à l'école privée ou à des structures extérieures à l'École, favorisant ainsi l'entre soi et accentuant la fracture sociale et les inégalités. C'est bien l'accès d'une partie de la jeunesse à des savoirs démocratisants et émancipateurs qui est menacé.

Il est plus que jamais nécessaire que l'École contribue à construire une culture commune, face à celles et ceux qui appellent de leurs vœux à la fois le retour de « la grande culture » - proche de la conception ministérielle de la « culture générale » - et une « culture professionnelle » très précoce (par la

découverte des métiers en cinquième notamment).

Former des personnes libres, éclairées, émancipées, épanouies, critiques, soucieuses d'égalité et de fraternité est un enjeu essentiel. Une culture démocratique doit prendre en compte la diversité sociale, et promouvoir le respect de la culture de l'autre.

Pour construire cet horizon commun et « faire société » il est notamment nécessaire de permettre l'élévation du niveau de formation des citoyen·nes et des futurs travailleurs et travailleuses.

Au collège comme au lycée, l'ensemble des élèves doit se voir offrir des enseignements qui contribuent à l'ouverture culturelle - tant linguistique et patrimoniale qu'artistique, technologique, scientifique, informationnelle, sportive, professionnelle - et à la réduction des inégalités sociales et scolaires. Tout savoir doit être enseigné et transmis comme culture, comme un élément de la culture commune à acquérir tout au long de la scolarité, sans exclusive ni renoncement.

Une nouvelle étape de démocratisation du second degré qui amènerait toutes et tous les élèves au baccalauréat dans le cadre d'une scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans est indispensable.

C'est bien d'une tout autre École et d'une tout autre ambition dont nous avons besoin. Elle va de pair avec la baisse des effectifs dans les classes - notamment grâce à des moyens fléchés - l'augmentation des horaires disciplinaires au collège afin de mieux prendre en compte la diversité des élèves et le traitement des difficultés scolaires au sein de la classe, la possibilité de travaux en groupes allégés, des mesures pour améliorer l'inclusion...

Il nous faut mener une bataille avec toutes celles et ceux engagé·es pour une école émancipatrice, une « École pour faire société », pour l'avenir.

Sandrine Charrier

Professeure d'Éducation musicale
Secrétaire nationale du SNES-FSU
en charge des questions de contenus d'enseignement et de pratiques pédagogiques

L'EPS :

parent pauvre des savoirs fondamentaux ?

Lucie Mougenot

L'importance accordée par l'institution à des savoirs « fondamentaux » ouvre le débat sur une pré-supposée hiérarchie des disciplines scolaires, et plus largement sur la complémentarité et l'articulation de tous les savoirs enseignés à l'école. En nous intéressant à l'évaluation en EPS, ses contenus et procédures, nous nous interrogeons ici sur ce qui paraît (in)essentiel pour l'institution scolaire.

Les fondamentaux... et les autres

Un premier regard peut être porté sur la place et le rôle des disciplines scolaires à travers l'importance qu'on y accorde lors des évaluations externes.

En ce qui concerne les examens, le jeu des coefficients et le calcul de moyennes – très prisés dans notre pays – envoient un message très clair aux élèves et à leurs familles sur l'importance que l'on doit accorder dans la formation aux différents types de savoirs et disciplines, au détriment parfois des goûts et intérêts des élèves. Sans même évoquer les arts, l'éducation musicale ou la technologie qui disparaissent de l'enseignement obligatoire après la 3^{ème}, ou la philosophie qui, au contraire, surgit en fin de parcours tout aussi brutalement, l'obtention du baccalauréat nécessite quelques savants calculs pour cerner le poids des disciplines et dégager ce qui serait fondamental. L'EPS, rare domaine qui assure une formation de la personne dans sa totalité, se dote ainsi d'un coefficient 6 sur 100 en tout, les élèves étant évalués en contrôle en cours de formation lors de trois épreuves distinctes durant leur année de terminale. Comme pour d'autres disciplines secondarisées par le jeu des coefficients et compensations, nul besoin de s'inquiéter de

la non-maîtrise de certains savoirs surtout s'ils sont faiblement liés à un projet d'avenir.

Concernant les évaluations nationales ensuite, qui tendent à se généraliser, faut-il s'étonner de l'intérêt exclusif porté au français et aux mathématiques ? Comme pour les comparaisons internationales, la sphère politique ne semble pas considérer avec autant d'importance tous les savoirs dispensés, sans même évoquer la quasi absence dans la réflexion d'autres éléments pourtant décisifs comme le bien-être des élèves, leur santé ou la capacité de l'école à atténuer les inégalités sociales et culturelles. De fait, ces évaluations nationales et internationales centrées sur quelques éléments mesurables offrent une vision très étriquée et uniquement quantifiée de ce que les élèves apprennent, de ce qu'ils sont, de leurs qualités, et conduisent à des décisions peu appropriées et prises dans l'urgence.

Finalement, cette centration sur des savoirs qui sembleraient naturellement plus pertinents que d'autres n'est pas discutée et exclut d'emblée la question des finalités de l'école qui devraient orienter le curriculum de façon cohérente. En l'absence de réflexion globale et surplombante, l'école semble réduite à une mission de transmission de savoirs juxtaposés et hiérarchisés.

Éduquer ou faire bouger ?

Si l'on s'intéresse à présent et plus spécifiquement à l'EPS, essayons d'analyser ce qui paraît fondamental pour l'institution dans cette discipline scolaire. Dans le contexte actuel, même si l'EPS est exclue des « fondamentaux », l'activité physique des enfants et adolescents fait tout de même l'objet d'un intérêt particulier des politiques, compte-tenu des problèmes de santé liés à la sédentarité croissante. Toutefois, les décisions prises se basent sur des critères d'évaluation ou constats étant extérieurs à l'EPS. L'intérêt n'est pas porté sur le pôle éducatif, sur la nécessité de développer un savoir-agir ni même sur une éducation à la santé comme c'est le cas dans d'autres pays (Canada ou Belgique par exemple), mais il est porté sur la pratique en tant que telle. Le message est clair, il s'agit d'encourager la pratique physique – ou, pourrait-on dire la dépense physique – pour lutter contre la sédentarité. Mais il s'agit aussi de « bouger pour mieux apprendre », comme cela apparaît sur le site Eduscol, une sorte de compensation ou propédeutique au travail intellectuel. Par conséquent, il s'agit d'une vision plutôt dualiste de l'individu et de son éducation, qui ne correspond pas à ce qui s'enseigne en EPS ni aux ambitions des enseignants. Ce qui pourrait apparaître comme un renforcement de l'éducation physique s'inscrit en réalité dans une perspective tout à fait différente ; d'ailleurs, ces nouvelles mesures s'organisent en partenariat avec les collectivités, les clubs sportifs etc., à l'école comme au collège dorénavant. Alors que dans le premier degré les trois heures hebdomadaires obligatoires sont déjà largement amputées dans les faits, cette mesure qui s'est généralisée – les 30 minutes d'activités physiques quotidiennes – vient créer encore plus de confusion et orienter le regard vers des pratiques récréatives et/ou sportives, organisées par des animateurs ou intervenants de la sphère fédérale. Cette confusion EPS – activité physique n'est pas nouvelle et montre dans tous les cas qu'il y a une profonde ignorance chez les décideurs politiques de ce que cet enseignement (qui se nomme éducation physique et non activité physique et encore moins sport) peut apporter. Imaginerait-on, pour compenser les soi-disant mauvais résultats des élèves français en

maths, confier les élèves à des animateurs qui les feraient jouer à des jeux de société en guise de soutien ? Sans dénigrer l'intérêt éducatif de ces jeux, il semble toutefois qu'une telle mesure serait mal accueillie car la finalité n'est pas la même.

Des savoirs juxtaposés

Observons à présent les caractéristiques du parcours scolaire d'un élève en EPS. Que ce soit dans le premier ou le second degré, il est amené à vivre chaque année une succession de séquences d'apprentissage bâties chacune autour d'une activité physique. Il passe d'une séquence de gymnastique au sol à une séquence de hand-ball, puis de course longue, d'escalade, etc. Puis, il recommence l'année d'après dans d'autres activités ou les mêmes. Les programmes sont d'ailleurs construits dans ce sens, regroupant des activités organisées a priori autour d'un but commun, tout en sachant que cette classification n'est pas fondée scientifiquement et que les enjeux éducatifs liés à ces pratiques ne sont pas explicitement formulés. On observe ainsi une dissociation entre, d'un côté, des compétences à atteindre liées au socle commun (à l'école et au collège), et de l'autre des moyens qui paraissent équivalents ou qui, dans tous les cas, ne sont pas rattachés à des enjeux éducatifs ciblés. Or, les travaux en praxéologie motrice ont pu mettre en lumière ces liens par l'expérimentation, et démontrer que les activités physiques et sportives ne sont pas équivalentes, qu'elles ont des effets différents sur les individus d'un point de vue éducatif, autrement dit sur leurs conduites motrices mais aussi sur leur personnalité plus largement (Parlebas, 1999).

Les élèves se retrouvent ainsi à passer d'une séquence à l'autre dans des activités très différentes et sont évalués pour l'essentiel sur leur niveau de pratique, même si d'autres critères apparaissent à la marge comme la capacité à observer ses camarades, à arbitrer ou à réguler sa propre activité. Si Parlebas dénonçait déjà le fait que l'EPS ne soit qu'un assemblage hétéroclite de techniques en 1967 (Parlebas, 1990), perdant son unité et sa cohérence, qu'en est-il aujourd'hui ? Les outils d'évaluation nous montrent que la validation de compétences, tout comme la notation,

reposent sur une juxtaposition de critères qui ont souvent peu à voir les uns avec les autres, ou sur l'addition de points censés révéler in fine un niveau global. Le jeu des compensations entre les critères permet toutefois d'atténuer le poids de la performance qui dépend en grande partie du vécu des élèves en dehors de l'école. Par exemple, pour être performant dans des pratiques comme la course de durée, qui exigent des ressources énergétiques qu'il est impossible de développer à l'école uniquement, d'autres critères parfois extérieurs à la pratique viennent s'agréger mais contribuent à entraîner une perte de sens relative à ce que l'élève a réellement appris ou développé.

Il semble alors que l'évaluation, qu'elle concerne les référentiels proposés aux examens ou des pratiques plus quotidiennes, témoigne de l'absence de réflexion globale sur l'idée même d'éducation physique : qu'attend-on d'un élève physiquement éduqué ? En quoi évaluer un niveau de pratique dans une succession d'activités principalement sportives témoigne-t-il d'une éducation cohérente avec les finalités de l'école ?

La domination des autres au cœur de l'enseignement en EPS

Ainsi, il semble difficile de percevoir ce qu'il y a de fondamental en EPS, au regard de ce qui est évalué car une somme d'éléments disparates ne peut renseigner concrètement sur ce qui est essentiel. L'analyse peut être prolongée encore plus finement si l'on se réfère aux savoirs enseignés. Les travaux portant sur le curriculum prescrit et réel montrent de façon permanente l'importance démesurée accordée à l'enseignement de pratiques sportives (Mougenot, 2016). Depuis l'ouverture progressive de l'EPS à ces pratiques « modernes » au milieu du siècle dernier, même s'il est expressément souligné que les activités ne sont que des moyens au service de l'enseignement, cette prédominance est une constante. Nous y voyons là un questionnement inévitable : certes, les sports, en tant que pratiques codifiées, institutionnalisées donc compétitives, reflètent une large part des pratiques culturelles et de loisir. Mais sont-elles les seules ? Les choix semblent clairs, l'analyse des programmations d'activités physiques en EPS montre une sous-représentation des

activités artistiques où la création est centrale, des activités urbaines (roller, parkour, skateboard...) ou encore des activités de pleine nature (orientation, kayak, voile, etc.) ; une disparition des jeux traditionnels – issus de notre patrimoine –, après l'école primaire, au profit d'une survalorisation des pratiques où il s'agit de dominer les autres dans des espaces normés. Par conséquent, ce choix est-il vraiment lié aux finalités et valeurs affichées par l'école ? Cela nous interpelle et nous interroge beaucoup sur le type de personne que l'on souhaite former, éduquer. Cet attrait pour les pratiques sportives a aussi pour conséquence le fait de cibler les apprentissages et évaluations en EPS sur des attentes normées, des conduites stéréotypées, laissant peu de place à la singularité des conduites qui s'expriment davantage dans des pratiques plus ouvertes et inclusives. Il en est de même concernant la socialisation et construction du rapport à autrui qui, de fait, est bien plus orientée vers la comparaison sociale qui conduit à une hiérarchisation des personnes, que vers des relations de coopération permettant à chacun de trouver sa place au sein du groupe.

Il ne s'agit pas ici de condamner toute forme de compétition ou d'opposition à autrui car elle peut amener une certaine émulation et permet de développer des ressources spécifiques. L'enjeu est plutôt de rééquilibrer la nature des expériences vécues à l'école, et des savoirs à acquérir. Toutefois, il semble difficile de définir les contours et fondements d'une éducation physique tant qu'une réflexion plus globale sur les finalités de l'école et son rapport aux disciplines n'est pas menée sérieusement. Les travaux actuels du CICUR, initiés dès 2020, se révèlent en ce sens prometteurs, car ils explorent ce « chaos curriculaire » et l'incertitude qui règne sur les finalités de l'école en France.

Lucie Mougenot

Professeure des Universités en sciences de l'éducation et de la formation
CAREF, Université de Picardie, Jules Verne

Références

CICUR (2023) Collectif d'interpellation du curriculum. Travaux disponibles sur internet : <https://curriculum.hypotheses.org/37>

Lucie Mougenot, **Pour une éthique de l'évaluation. Conceptions et pratiques en EPS**. Presses Universitaires de Rennes, 2016.

Pierre Parlebas, **Activités physiques et éducation motrice, Dossier EPS**, 4 (3ème édition), Revue EPS, 1990.

Pierre Parlebas, **Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice**, Paris : INSEP, 1999.

Entretien avec Jacques Bernardin

Président du GFEN

Choc des savoirs ?...

Christine Passerieux pour carnets rouges : Le GFEN est né au début du XXème siècle. Quels en sont les fondements ? Comment la question des savoirs pour une école démocratique a traversé son histoire ?

Le GFEN est la section française de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle (LIEN) fondée au Congrès de Calais en 1921, en réaction à la boucherie de 14-18. L'esprit revanchard et l'acceptation fataliste de la guerre par les peuples apparaît comme la conséquence d'une éducation exaltant le nationalisme, éducation corsetée et autoritaire, assise sur une transmission magistrale ne sollicitant chez les élèves que passivité réceptive, répétition et obéissance sur fond de rivalité compétitive.

La Ligue rassemblait une diversité de sensibilités et d'orientations. Le GFEN, marqué par ses présidents (H. Piéron, P. Langevin, H. Wallon) se singularisait par « l'orientation scientifique de la recherche pédagogique et son exploitation pour les finalités démocratiques d'une société plus juste ».

Sous le Front populaire, la loi du 9 août 1936 prolonge la scolarité jusqu'à 14 ans et rapproche les écoles primaires supérieures des collèges et lycées. Jean Zay s'entoure de Gustave Monod, Louis Cros et Roger Gal, membre actif du GFEN qui, en 1927,

est chargé des classes d'orientation avec Henri Wallon : 172 classes expérimentales de 25 élèves sont créées, qui appliquent les méthodes actives.

En 1947, le Plan Langevin-Wallon fait des propositions audacieuses, dont une scolarisation unifiée jusqu'à 18 ans. A une démocratisation restreinte (élargir le vivier des élites, conception individualiste), Wallon oppose une démocratisation élargie : « Démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la Nation ».

Rendre la science accessible à tous, cela apparaissait indispensable après Hiroshima. Le 10 mai 1946, Langevin en exprimait le souhait lors d'un discours à la Sorbonne : « Il faut donc qu'à l'effort de construire la science, nous joignons celui de la rendre accessible, de manière que l'humanité poursuive sa marche, en formation serrée, sans avant-garde perdue ni arrière-garde traînante ». Ouvrir à tous l'accès à la culture : le Plan plaide pour une culture générale qui « représente ce qui rapproche et unit les hommes », postulant l'unité fondamentale de toutes les dimensions de la culture (littéraire mais aussi scientifique, artistique... et technique). Cette ambition nécessite de transformer les contenus mais aussi les méthodes d'enseignement, promotion explicite des « méthodes actives ».

Dès 1945, Gustave Monod impulse les « classes nouvelles » (6ème) que Gaston Mialaret sera chargé d'organiser. On y pratique une pédagogie active, dans une diversité de domaines : à côté des disciplines classiques, initiation aux disciplines artistiques et manuelles, étude du milieu... avec conseil de classe hebdomadaire. En 1967, Gaston Mialaret, président du GFEN à la mort de Wallon en 1962, créera les Sciences de l'Éducation en France, avec Jean Château et Maurice Debesse.

Robert Gloton lui succède en 1969, imprégné de cette idée centrale développée par Wallon dans son ouvrage *De l'acte à la pensée* paru en 1942 : « La pensée naît de l'action pour retourner à l'action ». À la sortie de la guerre, devenu IEN, il développe l'éducation nouvelle dans plusieurs circonscriptions avant de fonder en 1962 le groupe expérimental du XXème arrondissement de Paris. À l'époque, dans ce quartier populaire, près de 60 % des élèves de CM2 ont redoublé d'un à trois ans. Le challenge : permettre une scolarité sans redoublement, avec les mêmes exigences de programme. L'expérience concernera de 33 à 40 classes, avec des enseignants volontaires et durera 9 ans. Tous les élèves entrent en 6ème sans redoubler, plus de 90 % réussissent le BEPC « à l'heure ». Les proviseurs de lycée reconnaissent que les élèves du groupe du 20ème- outre leur curiosité, leur goût d'apprendre et de comprendre- sont parmi les meilleurs en français et en mathématiques. Toutefois, certains professeurs trouvent que ces élèves, habitués à débattre, ont trop de franc-parler...

En 1971, Henri Bassis, directeur d'école dans le 20ème, a l'opportunité avec sa femme Odette de reprendre un projet de coopération en panne, avec 60 classes expérimentales dans le sud du Tchad. Sur la base de ce qu'ils engagent avec l'équipe franco-tchadienne formée sur place, des transformations s'opèrent. Le Directeur général de l'Enseignement du Tchad demande à voir les classes... De retour, il convoque l'équipe et déclare : « Voilà ce qu'il nous faut ! Le travail en équipes, je veux le voir dans tout le Tchad ». Une vaste expérience de formation-transformation des maîtres va alors être conduite sur l'ensemble du territoire, de 1971 à 1975.

Au principe de ces expériences : une transformation des modalités d'apprentissage, de nature à permettre l'engagement intellectuel de chacun et la compréhension partagée. Ce qui s'appelait originellement « méthode d'observation » dans les années 70, va devenir démarche d'auto-socio-construction des savoirs, théorisée par Odette Bassis dans l'ouvrage collectif paru en 1982 : *Quelles pratiques pour une autre*

école ? Le savoir aussi, ça se construit ! Le slogan du GFEN « Tous capables ! » s'appuie sur ces expérimentations pour en attester.

Bernard Charlot fournit une contribution conclusive au titre évocateur : « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? », amorçant des travaux qu'il dépliera au sein de l'équipe ESCOL à partir des années 90 sur le rapport au savoir, précisant rapport social au savoir, tant celui-ci relève des modalités de son élaboration, diverses selon les univers sociaux. Il pose la question clé du sens des apprentissages qui, pour les élèves de milieux populaires, est déterminante pour s'engager, perdurer dans l'activité et accéder à une compréhension partagée, sens que l'approche du savoir déclinée par le GFEN prend à bras-le-corps tant par les situations-problèmes initiales que par les interactions entre pairs qu'elle organise jusqu'à la conceptualisation commune.

Sur ces bases, depuis les années 80, plus de cinquante ouvrages témoignent de pratiques conçues dans divers domaines disciplinaires (français, mathématiques, sciences, technologie, économie, histoire, géographie, langues, philosophie, musique, arts plastiques), de la maternelle au lycée.

Les derniers ministres de l'Éducation nationale font des fondamentaux un axe essentiel de leur politique éducative et multiplient injonctions et évaluations standardisées afin d'en vérifier la mise en œuvre. L'un deux affirme la « nécessité absolue » de leur maîtrise. Comment le GFEN analyse-t-il la conception des savoirs dans ces « fondamentaux » ?

Avec le retour du mantra « Lire, écrire, compter », classique dans les périodes conservatrices, l'horizon scolaire s'est rétréci, au détriment d'autres domaines, pourtant sources de questionnements propres à motiver l'accès à ces fondamentaux, à en diversifier et multiplier l'usage. Le rapport réalisé en 2022 par l'Inspection générale sur le Cours moyen montre qu'après 5 années de pression sur les fondamentaux, ceux-ci ont largement débordé sur le temps des autres disciplines : arts (moins 20%), sciences (un tiers du temps) et EPS, amputé d'une heure en moyenne.

Les « fondamentaux » sont pensés à courte vue, réduits à des gymnastiques combinatoires et à la mise en place d'automatismes, contribuant à appauvrir la pédagogie. Au CP, la

place faite au code et à la fluence réduit le temps consacré à la compréhension, ce qui est particulièrement discriminant pour les élèves n'ayant pas les ressources culturelles ni les appuis discursifs pour les accompagner à cet égard dans l'espace familial.

Au niveau du Cours Moyen, selon le rapport cité, le travail sur la compréhension est bâclé, sans trace d'outils dans 18 % des classes visitées. L'évaluation se fait souvent par questionnaire à réponses courtes ou QCM. Le temps consacré à la production écrite est limité, très en deçà de ce qui est souhaitable pour l'entrée en 6ème. Dans 21 % des classes visitées, aucun travail spécifique sur la production écrite n'a été repéré dans les outils des élèves.

En mathématiques, le comptage et la maîtrise des opérations occupent la majorité du temps, dès les petites classes. Qu'en est-il ensuite ? Selon l'enquête Preasco, au CM2, les enseignants cherchent à développer des automatismes de calcul, au détriment de pratiques plus exigeantes (liées à la résolution de problèmes) ou laissant plus de place à l'activité des élèves (pédagogie de la découverte, auto-évaluation). Moins d'un enseignant sur deux propose souvent des activités favorisant la découverte de notions à partir de problèmes ou impliquant la résolution de problèmes complexes. En 3ème, seuls 38 % des enseignants utilisent la résolution de problèmes. 86 % privilégient le travail individuel, 27 % le travail en petits groupes. TIMSS constate en 4 ans une baisse de la capacité « raisonner ». Comment s'en étonner ?

Les fondamentaux tels qu'ils sont promus sont- de fait- focalisés sur des compétences dites de « bas niveau » (code et combinatoire, comptage et opérations), occultant ce qui les fonde et actualise leur virtualité. Les récentes évaluations PISA attestent moins d'une baisse moyenne des compétences que d'une hausse des inégalités, inégalités sociales d'apprentissage qui se creusent au fil des ans.

Centrer l'école sur les fondamentaux renvoie à un double implicite : une vision déficitaire des capacités de certains élèves conjuguée à une faible ambition éducative à leur égard. Cette École d'une illusoire égalité des chances précipite les vaincus « malchanceux » vers les voies courtes et l'apprentissage : cela est en phase avec la bipolarisation des emplois. Selon la projection de la DARES à l'horizon 2030, ce sont les métiers les moins qualifiés qui seront les plus en tension. Renoncerait-on à une École de l'émancipation intellectuelle, de la formation de la personne et du citoyen ?

Le « tous capables » du GFEN est repris à l'envi, mais vidé de sa portée émancipatrice, lorsque les conditions de son actualisation sont passées sous silence. Quelles sont ces conditions nécessaires (fondamentales) ? Pouvez-vous évoquer des interventions du GFEN qui prennent en compte cette nécessité ?

« Tous les élèves sont capables d'apprendre et de progresser » : ce principe est désormais inscrit dans la Loi d'orientation. Cependant, il ne suffit pas de l'énoncer, encore faut-il créer les conditions pour cela, conjuguer une vision haute des élèves, de leurs capacités potentielles et une conception forte des savoirs, à considérer en tant que « contenus de pensée objectifs » socio-historiquement éprouvés. Il y a trop souvent méconnaissance et/ou minoration du potentiel transformateur des situations propres à stimuler l'intérêt, aiguillonner la pensée, dénouer les blocages et relancer le développement. Chaque réussite renforce voire restaure l'estime de soi, stimule l'envie d'en savoir davantage. Mais pour engager dans l'apprentissage, encore faut-il rendre le savoir désirable...

Il revient à l'école de participer le plus tôt possible à l'ouverture au monde et, tout au long de la scolarité, de ne pas négliger la dimension culturelle des apprentissages. Ainsi par exemple, les jeunes élèves n'ont pas tous saisi l'importance de l'écrit, la pluralité de ses usages sociaux au moment où ils apprennent à lire. Travailler les mécanismes en négligeant ce qui les justifie épuise l'envie d'apprendre.

Si les savoirs ont une valeur, c'est moins en tant qu'objets de transaction scolaire et sociale (pour la note, passer, le métier) qu'au regard de leur valeur opératoire. Du point de vue socio-historique, ce sont des outils d'émancipation des fatalités, des moyens pour l'humain d'échapper à l'étroitesse de sa condition. Fruits d'inventions, de brassages et d'emprunts entre les peuples, de ruptures et de remaniements successifs, les savoirs ont permis de construire des repères communs et de répondre à des problèmes initialement vitaux et pratiques : échanger à distance, se repérer dans le temps et l'espace, mesurer les terrains, gérer les échanges, guérir, etc. Chaque génération mérite d'y être initiée par l'école. Cette question des origines passionne à tout âge... Des accords du participe passé au théorème de Thalès, nous plaidons pour une approche anthropologique des savoirs.

Bien souvent, le savoir scolaire percute le « bon sens ». Dès les petites classes, ce qui peut être considéré comme des

savoirs « de base » appelant à une simple mémorisation et à des mécanismes combinatoires élémentaires s'avèrent d'une complexité redoutable. On peut d'autant mieux se préparer à les enseigner que l'on a conscience des turbulences de leur genèse. Eux aussi supposent - aujourd'hui comme hier - des ruptures avec l'expérience.

Ainsi, la mise au point des systèmes écrits a supposé le « démontage » de l'oral, une segmentation de la chaîne sonore que certains enfants « n'entendent pas », focalisés usuellement sur le contenu de l'échange. Il leur faut apprendre à suspendre la signification pour considérer le langage pour lui-même, ce à quoi tous n'ont pas été également exercés dès leur plus jeune âge.

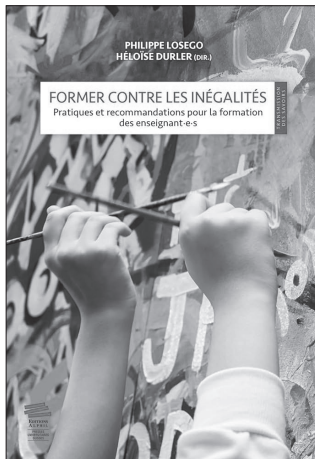
En matière de numération, il leur faut comprendre l'usage de substituts aux objets dénombrés comme symboles exprimant moins un ordre dans une suite que des quantités indépendantes de la nature de ces objets (3 éléphants « valent » 3 souris), puis leur attribuer des valeurs différentielles selon leur position, appréhension rigoureuse rompant avec l'approche globale et syncrétique qui prévaut dans l'enfance. Le zéro n'est pas rien, il change tout !

Quant au plan, il exige un changement de point de vue, de s'émanciper du sensible : le tableau devient ligne ténue, la table perd ses pieds ! Là encore, le déplacement est conséquent.

Dans toutes disciplines et à tous niveaux, les contenus méritent d'être considérés avec attention, afin de déterminer ce qu'il est essentiel de faire comprendre, au regard de là où les élèves en sont. La réflexion épistémologique éclaire l'origine et la genèse des contenus : question clé du sens des savoirs, du contexte problématique de leur émergence et des étapes constitutives qui les ont façonnés. C'est moins par une approche édulcorée des contenus qu'en restituant leur dimension culturelle et leur profondeur conceptuelle que l'on peut engager tous les élèves dans l'aventure de la connaissance.

notes de lecture

Notes de lecture proposées par : Paul Devin, Christine Passerieux



Note de lecture proposée par Christine Passerieux

Former contre les inégalités

Pratiques et recommandations pour la formation des enseignant-e-s

Philippe Losego. Héloïse Durler (dir).

Editions ALPHIL-Presses Universitaires Suisses

Les inégalités perdurent, voire se creusent. Si les causes en sont multifactorielles, n'y aurait-il d'autre avenir que la reproduction de ces inégalités ? Est-il encore raisonnablement possible d'imputer le creusement des écarts entre élèves aux seules causes externes (« dons », « handicaps socioculturels, psychologiques et médicaux... ») ? N'y a-t-il d'autre alternative que la reproduction des inégalités, dans une soumission parfois insue à une politique éducative qui les fabrique à dessein à travers les dispositifs ségrégatifs qu'elle met en place ?

C'est cette idéologie mortifère que remettent en cause les chercheurs et formateurs suisses et français, auteurs de l'ouvrage.

La déconstruction des doxas pédagogiques et d'une pédagogie officielle, peu inquiètes des inégalités, incite par la preuve à refuser les fatalités. Celle d'une essentialisation de l'échec scolaire des élèves issus des classes populaires et conséquemment une individualisation différenciatrice des apprentissages et des cursus scolaires ; celle d'une formation qui sans relations avec la réalité du métier participe à renforcer les représentations communes des futurs enseignants et les condamne à l'impuissance, voire au renoncement.

C'est un changement de paradigme que proposent les auteurs qui explorent des pratiques de formations sous le prisme de l'« articulation entre formation des enseignants et inégalités scolaires ». Avec pour boussole l'affirmation que « la seule valeur à défendre devrait être l'égalité », ils inscrivent leurs recommandations dans une « démarche ascendante qui part de l'action », dans des contextes, des dispositifs où sont prises en compte les contraintes et les marges de manœuvre. Une démarche qui s'inscrit à rebours des impositions descendantes aux effets faibles voire ségrégatifs. Dans ce cadre, la mobilisation des enseignants comme sujets ayant eu une expérience scolaire est un levier puissant, pour qu'ils deviennent des praticiens réflexifs, soucieux d'établir des relations entre la subjectivité des élèves, eux-mêmes sujets, et l'objectivité des savoirs. L'identification de pratiques qui réduisent l'échec, permet de faire un sort aux représentations dominantes et à leurs causes afin que les futurs enseignants s'inscrivent dans une « double vigilance sociale et didactique ».

Lors d'entretiens avec les futurs enseignants, les auteurs de cet ouvrage constatent que les inégalités socioculturelles sont aisément identifiées par les futurs enseignants sans être pour autant perçues comme des

injustices. Le parti-pris des auteurs est de doter des futurs enseignants d'outils leur permettant de comprendre ce qui se passe dans les classes, les malentendus entre enseignants et élèves. Contre les stéréotypes socioculturels, les pédagogies « à la mode » souvent conniventes avec la pédagogie officielle (primauté de l'action, habillage ludique de l'activité qui masque son but, adaptation à des « besoins », évitement de la confrontation des élèves à leurs erreurs par « bienveillance », dominance de compétences transversales au détriment des savoirs...), les recommandations de cet ouvrage permettent « d'identifier les leviers d'action, les gestes professionnels efficaces pour que l'école garantisse à tous, car c'est son rôle, des apprentissages à forte valeur cognitive. D'où l'importance pour les auteurs d'une articulation dialectique pratique-théorie-pratique qui permet la prise de « conscience des effets proprement pédagogiques sur les scolarités et de leur résonance avec les conditions sociales des élèves ».

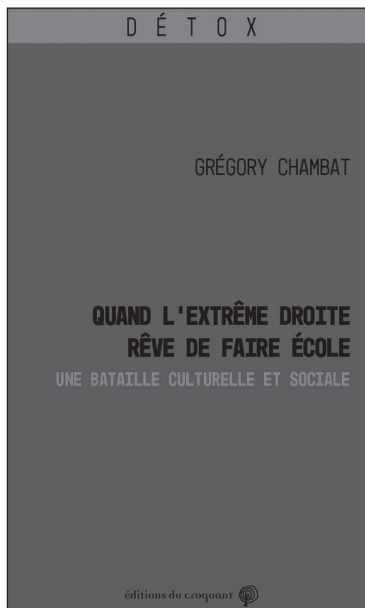
« Le chantier est immense » lit-on dans l'introduction. L'enjeu est en effet de taille afin que « la ségrégation scolaire » ne devienne pas « une ségrégation sociale ». C'est possible, écrivent les auteurs, et leurs analyses comme leurs recommandations, portées par des valeurs égalitaires l'attestent : l'école doit prendre parti, celui de la justice. Alors que depuis des décennies les politiques éducatives se préoccupent peu de la « réussite de tous », formule devenue slogan martelé à l'envi, cet ouvrage ouvre des perspectives, invite également à en ouvrir d'autres pour que l'école interroge ce qui se joue à l'interne et qui peut être dès maintenant transformé dans un projet de démocratisation effective du système scolaire. Il est déjà possible de s'attacher à « une reconfiguration des conceptions que l'institution et les enseignants ont du rôle des parents », de concevoir une collaboration interprofessionnelle avec les éducateurs et les éducatrices en milieu scolaire afin d'en finir avec l'assignation à l'origine socioculturelle. Il est temps aussi de bâtir des ponts entre la didactique, la sociologie, la psychologie ou encore la pédagogie.

Tout ne sera pas pour autant réglé, mais ce qui n'est plus possible c'est de poursuivre une politique d'exclusion. C'est à cela qu'invite cet ouvrage et c'est à cela qu'appelle sa lecture.

Quand l'extrême-droite rêve de faire école

une bataille culturelle et sociale

Grégory Chambat Éditions du croquant, 2024



La préface de cet ouvrage pourrait laisser croire à un pessimisme absolu. L'école qu'y décrit Grégory Chambat semble sombrer vers le renoncement à la démocratisation scolaire, vers les obsessions disciplinaires et identitaires sans qu'apparaisse le moindre espoir de résistance.

Mais il ne faut pas se méprendre sur les intentions de l'auteur. Ceux qui connaissent son action militante et ses publications savent combien sa vision politique de la pédagogie est loin d'avoir renoncé à la perspective d'une école émancipatrice. Le pessimisme par lequel il ouvre son livre veut susciter une prise de conscience dans un monde où la normalisation des idées de l'extrême-droite risque de nous aveugler sur la réalité des dangers qu'elle représente pour l'école.

C'est l'argumentaire d'une riposte que nous propose Grégory Chambat.

Tout d'abord en nous rappelant que l'instrumentalisation idéologique de l'école par les réactionnaires n'est pas chose nouvelle. On pourra regretter que la critique de l'école de la IIIe république soit faite essentiellement sur le mode du réquisitoire en négligeant la diversité parfois conflictuelle des idées qui la portèrent, diversité à laquelle il n'est fait que de brèves allusions. Mais le choix est clair et nécessaire de vouloir déconstruire la vision idéalisée d'une école républicaine dont le discours égalitaire laisserait croire en une capacité naturelle de résister aux visées réactionnaires. Car c'est justement son

incapacité à rendre effective cette promesse égalitaire qui la rend poreuse aux idées de l'extrême-droite. Les exemples cités ne manquent pas qui témoignent de cette permanente perméabilité, qu'il s'agisse d'instrumentaliser l'école pour construire le roman national, de louer la colonisation ou l'ordre établi ou d'organiser le système scolaire dans la séparation des enfants du peuple de ceux de la bourgeoisie. Les progrès permis par la massification de l'accès aux études secondaires nous ont nourri de l'illusion d'une évolution irréversible quelle que soit sa lenteur. L'actualité récente de la réforme des lycées professionnels, des groupes de niveau au collège et du tri, par le DNB, à l'entrée au lycée montrent qu'il n'en est rien. On imagine ce que l'extrême-droite parvenue au pouvoir serait capable de faire d'un tel « marche-pied ».

Le discours commun laisse parfois entendre que les positions de l'extrême-droite sur l'école ne seraient constituées que de quelques saillies de discours. Grégory Chambat montre qu'il n'en est rien : depuis les années 70, sous l'impulsion de la Nouvelle Droite, c'est un corpus idéologique qui se construit et se met au service d'une bataille culturelle qui accuse le pédagogisme

ou le wokisme de détruire l'école avec la complicité des sociologues, des historiens... et du syndicalisme. Dans les exemples cités, on perçoit bien l'habileté séductrice d'un discours construit sur des fausses évidences. Au vu d'une école dont le projet politique n'a ni la volonté, ni les moyens de permettre une égalité réelle, nombreux se laissent tenter par un argumentaire qu'ils estiment crédible. A force de décrire une décadence, on finit toujours par faire croire à la nécessité d'un « réarmement civique ».

Mais à ceux qui, déçus par tous les autres projets politiques, seraient prêts à tenter l'expérience, Grégory Chambat rappelle que cette expérience a déjà été faite, dans la France de Pétain, le Brésil de Bolsonaro, la Turquie d'Erdoğan, les États-Unis de Trump, la Hongrie d'Orban... et dans des municipalités françaises acquises à l'extrême-droite. Il nous rappelle aussi ce que sont les réalités d'écoles comme celles des catholiques traditionalistes ou celles d'Espérance Banlieues où l'endoctrinement fait office d'éducation.

La première vertu de ce livre est de montrer à ceux qui croient encore que l'extrême-droite ne s'intéresse que superficiellement à l'école qu'elle est au contraire un de ses principaux champs de bataille culturelle.

Mais son enjeu essentiel est de vouloir contribuer, dans des temps de menace réelle, à une prise de conscience : il ne

nous suffit plus de proclamer un rejet moral de l'extrême-droite. Nous devons nous mettre au travail pour engager une riposte capable d'éclairer la réalité des enjeux et de défendre une école démocratique. Pour cela, Grégory Chambat nous propose d'élaborer collectivement « un nouvel imaginaire, scolaire, éducatif et pédagogique ». Car c'est bien par une bataille d'idées qu'il faut riposter. La dénonciation des idées de l'extrême-droite pour l'école ne suffira pas si nous ne sommes pas capables de lui opposer d'autres perspectives.

Souhaitons que de nombreux militants d'une école égalitaire et émancipatrice se saisissent de cette proposition avant qu'il ne finisse par être trop tard !

Recevez carnets rouges chez vous !

Bulletin de commande et d'abonnement

Adresse de livraison

Nom et prénom :

Adresse postale :

CP : Ville :

Adresse mail : Téléphone :

Offre(s) souhaitée(s)

Abonnement annuel

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°

Offre spéciale pour les 10 ans de carnets rouges

10 € pour 4 numéros achetés parmi les suivants : 1, 3, 5, 11, 14, 15, 19, 22, 23

Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre de l'association Paul Langevin à l'adresse suivante : Association Paul Langevin – 6, avenue Mathurin Moreau – 75019 Paris

☐ Souscription pour recevoir le prochain numéro (Numéro 32 – octobre 2024)

Nombre d'exemplaires souhaités : × 8 € = €

Le « niveau » baisse. Le terme est très régulièrement utilisé (pour rendre compte de ce qui est perçu comme une dégradation de l'école publique), sans cependant que la notion soit explicitée. Alors de quoi parle-t-on quand on fait référence au niveau ? Derrière un usage qui s'impose comme une évidence, il apparaît comme une métaphore, hors contextes historique, social, politique...

Les évaluations se multiplient dès la première scolarité, contribuant ainsi à sélectionner, à justifier des injonctions sans renseigner sur ce fameux niveau, ou fort partiellement. Or ces évaluations, si elles ne renseignent qu'insuffisamment sur ce que serait le niveau et comment on l'atteint ou pas, soulignent l'aggravation du creusement des écarts entre élèves en fonction de leur origine socioculturelle. Prescriptives, débouchant souvent sur des remédiations, les enquêtes sur le « niveau », ne permettent en rien de faire reculer les inégalités d'accès à la culture scolaire.

Ce numéro de carnets rouges explore différentes entrées dans la notion de « niveau » pour identifier l'utilisation politique qui en est faite et ce qu'elle produit dans ses manifestations concrètes.

L'écart est grand entre l'aspiration démocratique à l'élévation générale du niveau de culture et de qualifications, défendue par Paul Langevin et Henri Wallon, et la réalité d'une école qui s'intéresse surtout à l'excellence de fait réservée à une minorité favorisée.

☐ 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		Épuisé	
3	L'émancipation au coeur de l'éducation. Mai 2015	5€ x	=	€
4	La laïcité est-elle encore révolutionnaire ? Septembre 2015		Épuisé	
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	5€ x	=	€
11	Questions vives. Octobre 2011	5€ x	=	€
12	Des fondamentaux pour quelle école ? Janvier 2018		Épuisé	
13	Quelques idées communistes pour l'éducation. Mai 2018		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	5€ x	=	€
17	Politique néolibérale et rhétorique de la réforme. Octobre 2019	5€ x	=	€
18	Enjeux de l'école inclusive. Janvier 2020		Épuisé	
19	Quelle éducation prioritaire ? Mai 2020	5€ x	=	€
20	Abécédaire critique de la « novlangue » dans le champ éducatif. Octobre 2020	5€ x	=	€
21	Lucien Sève et l'éducation	5€ x	=	€
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. Janvier 2022	8€ x	=	€
25	L'école et son dehors. Quels savoirs pour quelle égalité ? mai 2022	8€ x	=	€
26	A droite toute ? L'école publique menacée par les idéologies réactionnaires. Octobre 2022	8€ x	=	€
27	L'éducation au défi de l'anthropocène. Janvier 2023	8€ x	=	€
28	Devenir et rester enseignant ? Mai 2023	8€ x	=	€
29	Idéologies éducatives : Quand « le biologique » tente de nier « le social »	8€ x	=	€
30	Orienter ou désorienter ?	8€ x	=	€
31	Fondamentaux ou fondements ? Former à exécuter ou à concevoir ?	8€ x	=	€
Coût total =				€

Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre de l'association Paul Langevin à l'adresse suivante : Association Paul Langevin – 6, avenue Mathurin Moreau – 75019 Paris

Prochain numéro

octobre 2024

Le « niveau » baisse. Le terme est très régulièrement utilisé (pour rendre compte de ce qui est perçu comme une dégradation de l'école publique), sans cependant que la notion soit explicitée. Alors de quoi parle-t-on quand on fait référence au niveau ? Derrière un usage qui s'impose comme une évidence, il apparaît comme une métaphore, hors contextes historique, social, politique...

Les évaluations se multiplient dès la première scolarité, contribuant ainsi à sélectionner, à justifier des injonctions sans renseigner sur ce fameux niveau, ou fort partiellement. Or ces évaluations, si elles ne renseignent qu'insuffisamment sur ce que serait le niveau et comment on l'atteint ou pas, soulignent l'aggravation du creusement des écarts entre élèves en fonction de leur origine socioculturelle. Prescriptives, débouchant souvent sur des remédiations, les enquêtes sur le « niveau », ne permettent en rien de faire reculer les inégalités d'accès à la culture scolaire.

Ce numéro de carnets rouges explore différentes entrées dans la notion de « niveau » pour identifier l'utilisation politique qui en est faite et ce qu'elle produit dans ses manifestations concrètes.

L'écart est grand entre l'aspiration démocratique à l'élévation générale du niveau de culture et de qualifications, défendue par Paul Langevin et Henri Wallon, et la réalité d'une école qui s'intéresse surtout à l'excellence de fait réservée à une minorité favorisée.