

De quoi le « niveau scolaire » est-il le nom ?

carnetsrouges **10 ANS**
2014 - 2024

Elisabeth Bautier, Marion van Brederode, Anne-Marie Chartier, Paul Devin, Guy Dreux, Roger-François Gauthier, Filippo Perone, Frédérique Rolet, André Tricot.

Régis Ouvrier-Bonnaz

Nous avons appris avec une grande tristesse le décès de Régis Ouvrier-Bonnaz, survenu cet été. Nous voulons ici témoigner de ce que Régis a apporté dans notre comité de rédaction qu'il a rejoint en 2020, en essayant d'être au plus près de ce qu'a pu signifier et continuera à signifier notre travail commun porté par des valeurs communes. Comme *Carnets Rouges*, Régis Ouvrier-Bonnaz mettait ses réflexions, ses travaux et ses connaissances au service de la lutte contre les inégalités et pour une école juste et exigeante.

Exigence politique, rigueur scientifique, profonde humanité, indissociables : c'est ainsi que se manifestait son attachement au collectif. C'était un homme généreux qui savait nourrir le groupe et s'en nourrir, fort de ses convictions et de la spécificité de son trajet, mais toujours attentif aux autres, curieux de leurs avis, de leurs analyses. C'était un homme de partage, qu'il s'agisse de sa réflexion, de celle du groupe, jusqu'à ces viennoiseries qu'il n'omettait jamais d'apporter pour débiter nos réunions. Régis était tout cela à la fois. Un vrai compagnon de travail. Son rapport au monde, en tant qu'homme et en tant qu'intellectuel, demeure particulièrement précieux dans un contexte aussi délétère que celui que nous vivons.

Lire Régis Ouvrier-Bonnaz

carnets rouges

Options et orientation (n° 20)

Penser l'orientation avec Lucien Sève. Psychologie de la personnalité et formes historiques d'individualité (n°21)

Les neurosciences à l'épreuve de l'œuvre psychologique de Henri Wallon. L'articulation du biologique et du social en débat (n° 29)

Orientation et technologie au collège, la fin d'une histoire partagée ? (n° 30)

La Pensée :

Wallon critique de Taylor et l'orientation. <https://shs.cairn.info/revue-la-pensee-2017-3-page-39?lang=fr>

Henri Wallon : une œuvre toujours d'actualité ; <https://shs.cairn.info/revue-la-pensee-2023-4-page-5?lang=fr&tab=texte-integral#re1no1>

Le laboratoire de « Psychobiologie de l'Enfant » d'Henri Wallon. <https://shs.cairn.info/revue-la-pensee-2023-4-page-8?lang=fr>

Henri Wallon Textes choisis et présentés par Régis Ouvrier-Bonnaz, Jean-Yves Rochex & Stéphane Bonnéry, éditions Manifeste I, Paris, 2022

Son parcours singulier a ouvert de nouvelles portes dans nos réflexions communes, en particulier dans sa connaissance de l'œuvre d'Henri Wallon, dont il était devenu un spécialiste. (voir l'article qu'il a publié dans un précédent numéro de carnets rouges et repris dans ce numéro). Professionnel de l'éducation, il a été conseiller d'orientation, puis directeur de CIO, enseignant chercheur à l'INETOP (institut du Cnam), où il a théorisé une didactique des connaissances du travail et des métiers. A contre-courant des pratiques dominantes de l'orientation, il en a initié une vision nouvelle en créant et animant le Groupe de recherche et d'étude sur l'histoire du travail et de l'orientation (Greshto), poursuivant dans ce collectif sa réflexion sur les relations, pour lui centrales, entre orientation, histoire et travail. « Dans le domaine de l'orientation, permettre aux élèves de partager une culture commune, c'est ainsi faciliter l'accès à la compréhension de l'activité humaine, pour qu'ils comprennent le monde dans lequel ils vivent pour s'y situer, y agir et y faire des choix » (carnets rouges mai 2018).

Théoricien, Régis Ouvrier-Bonnaz s'est aussi intéressé à la didactique et a produit des dispositifs d'orientation destinés à promouvoir une réflexion collective des professionnels de l'éducation. La co-construction et la rencontre de différents champs sont toujours au centre de sa démarche. « Réfléchir théoriquement et historiquement à la liaison entre éducation et orientation est aussi une façon de relancer le genre de la psychologie à l'école et l'occasion donnée aux personnels d'orientation de (re)prendre pied dans le débat sur les raisons de leur place dans l'école. ».

En véritable historien de l'orientation, il en a éclairé les enjeux contemporains, interrogeant ses relations avec la psychologie et le travail. Il continuera à le faire grâce à ses nombreuses publications (articles, ouvrages, interventions...), car il nous laisse une œuvre essentielle et qui nous concerne tous.

Christine Passerieux
Pour le comité de rédaction de carnets rouges

Parler de niveau scolaire c'est user d'une métaphore bien commode pour évaluer ce dont les élèves sont capables, à la façon dont l'usage d'une échelle graduée permet de jauger le contenu d'un récipient. On peut ainsi mesurer le niveau d'une formation par rapport à d'autres, celui d'un élève par rapport à ses pairs ou par rapport à lui-même sur une période déterminée. Une telle façon de procéder trouve néanmoins rapidement ses limites, car elle risque d'enfermer dans un jugement global des caractéristiques hétérogènes, de prendre pour des capacités définitivement possédées ou acquises ce qui relève de processus fluctuants, bref de naturaliser les dispositions dont les élèves sont porteurs sans trop s'interroger sur ce qui les a construites ni sur leur devenir. Il est certes impossible de penser sans s'appuyer sur des analogies, mais connaître leur intérêt et leurs limites est indispensable en éducation où le très fréquent recours non critique au niveau peut traduire une paresse intellectuelle, mais surtout venir à l'appui de politiques scolaires conservatrices.

édito

Ceux qui les promeuvent, hostiles à la démocratisation de l'école, alertent en effet en permanence contre une supposée « baisse du niveau ». Ils confondent ainsi, sciemment ou non, la perte de valeur des titres scolaires, inhérente à l'accès d'un plus grand nombre à des diplômes antérieurement réservés à des élites sociales, et celle de la qualité des connaissances et compétences acquises par les lauréats. Ils comparent indûment entre eux d'une part des programmes de formation et d'autre part des élèves et étudiants qui ne sont plus les mêmes que lorsqu'eux-mêmes faisaient des études. Le verdict selon lequel tel ou telle élève « n'est pas au niveau » procède lui aussi d'un possible amalgame entre les logiques de concours, qui exigent un classement, et celles d'examen, qui devraient seulement attester que des objectifs prédéfinis ont été atteints. Les véritables indicateurs tendent alors à devenir les mentions obtenues pour distinguer, à l'instar des athlètes « de haut niveau », les lauréats les plus compétitifs selon les logiques élitistes qui se sont emparées de l'école. Et lorsqu'il s'agit de remettre tel ou telle « à niveau », on réfléchit encore du point de vue de ce qui lui manque pour prétendre continuer la course, beaucoup plus que de ce dont il est porteur et qu'il est possible de développer pour sa propre émancipation. La pratique du redoublement, qui consiste à refaire à l'identique l'année suivante ce qu'on n'a pas réussi à faire une première fois indique elle aussi l'effet de clôture qu'induit l'étroite métaphore du niveau.

Ainsi décliné, le « niveau » est le nom d'une possible imposture. Celle qui condamne le socle commun de connaissances, de compétences et de culture à n'être que le lot de consolation de celles et ceux qui ne pourront prétendre aux voies royales de l'élite. Car le succès d'une minorité socialement favorisée implique que toute la scolarité obligatoire soit, de fait, travaillée par des logiques de distinction induites par l'aval des études. De façon paradoxale, ce sont les élèves qui croient le plus au niveau (obtenir la moyenne pour « passer ») qui risquent de perdre la partie, ignorant que les exigences scolaires croissent sans cesse. Ils risquent alors de se trouver enfermés dans des « groupes de niveau » qui, au mépris de ce que montrent toutes les recherches, accroissent la ségrégation scolaire dans l'établissement et dans la classe. Parlons donc plutôt d'attendus que de niveaux pour rendre plus évidente la construction sociale des savoirs et de leur évaluation ainsi que la responsabilité de ceux qui les mettent en œuvre. Car le « niveau » des élèves est aussi relatif à la façon dont on leur présente ce que l'école attend et à la manière dont on les évalue pour qu'ils y parviennent. C'est dans l'action conjointe avec leurs pairs et leurs enseignants qu'ils peuvent, rendant à la métaphore ce qu'elle a de stimulant, « hausser leur niveau de jeu » pour devenir eux-mêmes dans une émulation exclusive de toute compétition.

Sommaire

De quoi le niveau scolaire est-il le nom ?

carnets rouges n°32

- | | |
|---|--|
| <p>3 Patrick Rayou
Édito</p> <p>5 Régis Ouvrier-Bonnaz
Lire Wallon pour
comprendre aujourd'hui les
enjeux de l'orientation scolaire</p> <p>8 Guy Dreux
La barrière et le niveau
d'Edmond Goblot (1858-1935)
ou le « cens » d'une distinction
scolaire : le baccalauréat</p> <p>11 André Tricot
Le niveau des élèves, d'approximations en approximations</p> <p>14 Roger-François Gauthier
Faut-il soulever la question des
standards dans l'évaluation des
élèves ?</p> | <p>17 Anne-Marie Chartier
Les évolutions des attendus de la
lecture et de l'écriture</p> <p>20 Filippo Pirone
De l'« excellence » dans les po-
litiques d'Éducation Prioritaire :
un moyen pour relever le niveau
scolaire ?</p> <p>23 Marion van Brederode
Baisse du niveau ? Non. Acquisi-
tions inégales ? Oui</p> <p>26 Paul Devin
« Le niveau baisse... » petite
histoire des usages sociaux et
idéologiques d'un jugement</p> <p>29 Élisabeth Bautier
Le niveau monte... pour certains
et les écarts sociaux de réussite
se creusent</p> <p>32 Frédérique Rolet
Hétérogénéité des élèves et
niveau d'exigence : le rôle des
pratiques d'enseignement</p> <p>36 Propositions de lecture</p> |
|---|--|

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 Rolet, 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

carnets rouges n°32

De quoi le « niveau scolaire » est-il le nom ?

Lire Wallon pour comprendre aujourd'hui les enjeux de l'orientation scolaire

Régis Ouvrier-Bonnaz

Ce texte est paru dans le numéro 13 de carnets rouges, Quelques idées communistes pour l'éducation, mai 2018.

Avec la réforme de la scolarité obligatoire à 16 ans pour les enfants âgés de six ans au 1er janvier 1959 (ordonnance du 6 janvier 1959), le problème posé à l'école primaire à la fin du XIXème siècle concernant la nécessité de garder un contact avec la réalité économique et professionnelle pour préparer l'insertion sociale des jeunes touche le premier cycle du second degré, école moyenne devenue le passage obligé pour tous les jeunes. Plusieurs dispositifs et circulaires jalonnent les cinquante dernières années marquant les hésitations du législateur à préciser la forme que l'aide à l'orientation pourrait prendre dans l'école : une discipline dédiée, une intégration dans les disciplines, des dispositifs spécifiques.

L'empilement des dispositifs et leur relative inefficacité conduisent à s'interroger. Comment peut-on scolariser une visée politique concernant la connaissance des milieux professionnels et économiques en lien avec l'orientation des élèves ? A quelles finalités sociales répondent les solutions retenues ? Qu'est-ce que les enseignants et les conseillers d'orientation-psychologues devenus psychologues de l'Éducation nationale peuvent proposer aux élèves comme savoirs à acquérir et qu'est-ce que les élèves apprennent qui leur sera utile pour construire leurs choix d'orientation et faciliter leur insertion professionnelle ?

Orientation scolaire et culture commune, un pari anthropologique à tenir dans l'École

(1) Paru dans le numéro 13 de carnets rouges

Le Parcours Avenir, initié dans le cadre de la Refondation de l'École de la République (loi du 8 juillet 2013), est le dernier dispositif prévu pour accompagner les élèves dans la construction de leur projet d'orientation (arrêté du 1er juillet 2015). Soixante-dix ans après le plan Langevin-Wallon organisé autour de deux aspects non point opposés mais complémentaires : l'égalité et la diversité¹, l'accès à une culture commune susceptible de favoriser l'acquisition de ce qui doit être partagé par tous, est la référence proposée pour organiser ce dispositif. Qu'en est-il dans la réalité au regard des objectifs affichés ? Le premier objectif de ce Parcours, « comprendre le monde économique et professionnel » ainsi que la diversité des métiers et des formations, renvoie à la compréhension des milieux que les Hommes se sont créés et continuent à se créer par leur activité. Cette logique conduit à inscrire l'orientation dans une perspective anthropologique. Il s'agit de faire comprendre aux élèves que la création, le maintien et la transformation des milieux de vie sont rendus possibles par le travail des femmes et des hommes, l'invention et la maîtrise de techniques, rattachés à des genres sociaux d'activités de fabrication et d'usage, organisant les activités des Hommes entre eux.

(2) Sur cette question des technicités partagées, lire : Jean-Louis Martinand (2014). *Penser la culture technique pour l'école obligatoire ? carnets rouges*, 1, 27-29.

(3) Henri Wallon(1932). *L'éducation et le facteur social. Culture générale et orientation professionnelle. Document dactylographié corrigé et annoté par l'auteur, p.3 (7 pages). Archives Nationales – Fonds Wallon 360 AP 18.*

(4) Voir Régis Ouvrier-Bonnaz (2008).

L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique ? OSP, 37/2. En ligne : <https://osp.revues.org/1698>

(5) Sur ce sujet se reporter à Régis Ouvrier-Bonnaz (2018). *Pour lire Wallon sur l'orientation. Paris : Éditions Sociales et (2017) Wallon critique de Taylor et l'orientation. La Pensée, 391, 39-49.*

Le second objectif du Parcours, « développer le sens de l'engagement et de l'initiative » des élèves renvoie à un questionnaire qui, mal délimité, pousserait à l'extrême l'idée d'engagement individuel avec pour conséquence l'incitation adressée à chacun de créer et de définir son emploi comme le suggère le développement de l'intérim ou les nouvelles formes de gestion libérale du travail avec « l'ubérisation » croissante des activités professionnelles. Au-delà de cette mise en garde, cet objectif lié au développement du pouvoir d'agir des élèves ouvre des perspectives d'apprentissage intéressantes dans le champ de l'orientation s'il permet de développer chez les élèves de nouvelles possibilités de compréhension de la vie en société encourageant la recherche de l'acquisition de technicités partagées².

Comme le suggère Henri Wallon (1879-1962) en tissant des liens entre « orientation professionnelle et culture générale » dans une conférence prononcée au Congrès de l'Éducation Nouvelle de Nice en 1932³, « en tout individu, il y a l'homme universel » d'où l'idée que « l'homme [doit] avant tout se faire l'héritier de la culture commune et s'en assimiler les sources ». Dans la cohérence des deux premiers objectifs du Parcours, l'accès à une culture commune peut alors reposer sur l'acquisition progressive des outils conceptuels et matériels susceptibles de faciliter la compréhension des situations et des objets constitutifs des différents milieux de vie des élèves⁴. Dans le domaine de l'orientation, permettre aux élèves de partager une culture commune, c'est ainsi faciliter l'accès à la compréhension de l'activité humaine pour qu'ils comprennent le monde dans lequel ils vivent pour s'y situer, y agir et y faire des choix.

Prenons un exemple. Dans une période où le développement de l'économie tertiaire a créé de nouveaux territoires, on peut postuler l'importance de la compréhension par les élèves des « logiques territoriales » qui structurent le monde et supportent les activités économiques et professionnelles où naissent et se développent les métiers. Cela implique de travailler la maîtrise progressive de certains concepts propres à « la théorie des

lieux centraux » comme ceux de fonction et hiérarchie des lieux, de centre, de périphérie ou d'aire d'influence. Ces concepts enseignés en géographie de l'école élémentaire à l'Université, participent de la catégorisation et de la description du réel, de la structuration et de l'organisation des milieux de vie. Ce travail de conceptualisation s'appuie, à la fin du cycle élémentaire, sur un nombre limité de cas singuliers pris dans l'environnement proche puis est progressivement élargi. Cette logique du singulier au général et du plus proche au plus éloigné marque la spécificité et la progressivité des apprentissages dans le Parcours.

Comme cela est préconisé dans ce dispositif, favoriser le rapprochement des activités d'orientation avec les disciplines scolaires permet alors de considérer ces dernières comme des grilles de lecture du monde. En procédant ainsi, les liens entre significations sociales attachées à la description du monde professionnel et sens personnel susceptible de sous-tendre l'engagement des élèves dans leur scolarité à travers les motifs qu'ils se donnent d'apprendre se nouent et se dénouent au cœur des processus d'orientation : spécification du monde et connaissance de soi, expression couramment utilisée mais rarement bien définie, participant d'un même mouvement. A la suite de Wallon quand il précise, qu'au point de départ de toute éducation, il y a le travail, « l'industrie humaine », on peut considérer que l'étude des œuvres, produit de l'activité humaine, les outils conceptuels et techniques qui en permettent les réalisations, pensées en lien avec les problèmes auxquels elles répondent, servent de support à de nouvelles acquisitions susceptibles d'aider les élèves à mieux maîtriser le temps présent et leur projection dans l'avenir.

Wallon et « l'industrie humaine », une approche historico-culturelle de l'orientation

Wallon, privilégiant l'articulation entre problématique savante et problématique sociale, part du postulat que le travail et ses formes d'organisation constituent la matrice de l'histoire sociale dans laquelle s'inscrit le développement des Hommes et des Femmes⁵. L'intérêt

de l'œuvre de Wallon est de nous inviter à nous intéresser au comportement des groupes dans le temps pour mieux comprendre l'Homme en tant qu'« être collectif ». L'Homme « subit les conditions de son milieu physique et social. Mais ramené à l'être collectif qui a fait le passé et qui prépare l'avenir, il est l'artisan qui modifiant le milieu physique s'oblige à transformer le milieu social et qui se transforme ainsi lui-même. A quelque niveau que puisse s'élever progressivement cette conjugaison tout intime entre l'activité de l'homme et les objets qu'elle se trouve dans le monde physique, elle ne peut les façonner qu'en se modelant sur eux. Ainsi se résout de lui-même le problème si controversé de la connaissance ». (Wallon, 1935, p. 14)⁶.

En 1947, dans une conférence, « Éducation des Masses et Technique »⁷, faisant référence au développement de l'automatisation croissante dans l'industrie, Wallon précise qu'il faut être attentif à l'écart susceptible de s'installer entre « une ambiance de mécanisation et de puissance où vit l'enfant et une éducation tardigrade qui n'admet de valeurs culturelles que dans le passé, qui se plaît à opposer le passé au présent, comme s'il n'y avait pas entre eux de commune mesure et comme si le passé avait toujours été le passé, au sens d'une résistance à ce qui devient, et tend à transformer la vie et l'esprit de l'homme (...). Il est arrivé ceci que petit à petit les détenteurs de la culture en ont rétréci les bases et ont abouti à un divorce entre l'école et la vie, la culture par excellence est devenue la culture dite classique qui nous vient de la Renaissance, mais pour qui elle n'était pas, comme le veulent ses partisans d'aujourd'hui, une simple gymnastique intellectuelle, mais une large source d'information humaine, la somme des expériences vécues par des peuples et des personnalités illustres, un moyen de confronter entre elles les mœurs et les croyances afin d'éliminer celles qui ne pouvaient se justifier autrement que par la crédulité ou par la servitude industrielle (1947, p. 2) ».

La culture est une et entière, « ce n'est d'ailleurs qu'en restituant à toutes les œuvres de l'homme, concrètes et abstraites, ce qu'elles recèlent ou ont nécessairement recélé de compréhension inventive, c'est en faisant d'elles

toutes un motif d'analyse et de réflexion que « les masses » peuvent être entraînées vers la culture intellectuelle, et qu'elles prendront contact avec les sciences dans ses différentes formes et à ses différents niveaux » (idem, p. 2). Selon Philippe Malrieu (1912-2005) qui s'est efforcé de développer une psychologie en lien avec les contextes culturels et les périodes historiques dans lesquels les conduites prennent forme et se développent, Wallon défend « une certaine idée de l'homme : être au contact avec le réel, aux prises avec l'univers des choses qu'il transforme en fonction des instruments que la société lui transmet ; aux prises avec les hommes, avec les collectivités qu'ils constituent, et sur lesquelles il agit en fonction de ses expériences et de ses représentations individuelles » (1981, p. 4)⁸. Pour Wallon, on l'aura compris, l'activité humaine est et fait histoire, elle permet de comprendre l'action des femmes et des hommes sur le monde et l'impact de cette action sur leur propre développement.

Dès lors, on comprend mieux les raisons qui poussent Wallon, responsable de la commission formation des maîtres du Plan Langevin-Wallon, à défendre l'idée d'une formation de tous les enseignants concernant l'orientation. La formation commune des professeurs et des psychologues de l'Éducation Nationale (psychologues scolaires et conseillers d'orientation-psychologues) dans les Écoles Supérieures du Professorat de l'Éducation (ESPE) est une belle occasion de faire du travail propre à l'orientation un levier d'émancipation individuel et collectif pour tous les jeunes, en particulier des plus démunis, qui ne laisse pas de côté la question du développement des élèves et de leurs milieux de vie. Pour relever ce défi, la lecture des textes que Wallon a consacré à l'orientation est plus que jamais d'actualité.

Régis Ouvrier-Bonnaz

Groupe de Recherche et d'Étude sur l'Histoire du Travail et de l'Orientation (GRESHTO) – Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD) – CNAM

(6) Henri Wallon (1935). Introduction. *A la lumière du marxisme*, [pp. 9-16]. Paris : Éditions sociales internationales.
(7) Conférence prononcée et enregistrée le 17 juillet 1947 pour l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). Document dactylographié (3 pages). Archives Nationales – Fonds Wallon 360 AP 18 : Dossier Conférences radio.
(8) Philippe Malrieu (1981). Introduction. Dans *Hommage à Henri Wallon pour le centenaire de sa naissance* [pp. 3-5]. Série A, Tome XIV. Travaux de l'Université de Toulouse-Le Mirail.

La barrière et le niveau d'Edmond Goblot (1858-1935)

ou le « cens » d'une distinction scolaire : le baccalauréat

Guy Dreux

Comment justifier des distinctions de classe, comme justifier la supériorité d'une classe sur une autre dans une société qui a aboli les privilèges ? Edmond Goblot affirme que dans la France moderne la bourgeoisie est désormais obligée de justifier sa position de classe par le recours à des titres scolaires. Titres qui doivent par ailleurs rester suffisamment rares pour pouvoir assurer cette fonction de distinction sociale.

(1) « Mon récent petit livre, *La Barrière et le Niveau* (Alcan, 1925), est une suite d'exercices logiques sur des jugements de valeur » écrit-il en 1927. « *Le logicien s'est fait accidentellement sociologue* » précise-t-il à son propos.

(2) Au point parfois de faire, avec quelque exagération évidente, de Bourdieu un « héritier » de Goblot. « On retrouve cette importance du goût et des choix, des plus simples aux plus sophistiqués, dans la variation actualisée de l'œuvre de Goblot qu'est *La distinction* de Pierre Bourdieu », Pablo Cuartas, « *La distinction à l'épreuve de la mémoire* », revue *Sociétés*, n°133, 2016.

(3) Bernard Lahire, Préface à Edmond Goblot, *La barrière et le niveau*, PUF, 1984, p.VII.

(4) *Revue de Métaphysique et de Morale*, Tome 32, n°4, Octobre-Décembre 1925.

(5) *Annales sociologiques*, Notes de Georges Bourgin et René Maunier, 1935.

La barrière et le niveau est un ouvrage annonciateur du philosophe Edmond Goblot paru en 1925. Principalement lu et apprécié par des sociologues, l'ouvrage est pourtant le fait d'un spécialiste de la philosophie des sciences venu « accidentellement¹ » à la sociologie. Souvent présenté comme un livre précurseur de la sociologie de Bourdieu², ce dernier n'y fait pourtant jamais référence et n'y a jamais fait allusion. Si le sous-titre *Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne* tend à l'inscrire dans le champ de la sociologie de la culture il est aussi très souvent référencé en sociologie de l'éducation pour ses considérations sur le baccalauréat.

Série de petits paradoxes donc qui signalent une œuvre originale, inclassable peut-être, qui pourtant, a « exercé une influence souterraine très puissante sur la sociologie française de l'éducation et de la culture des années 1960 aux années 1970³ ».

Edmond Goblot (1858-1935) appartient à la bourgeoisie ascendante liée aux fonctions publiques d'État. Héritier donc d'une bourgeoisie des « capacités », sa famille est consciente de son ascension sociale et valorise fortement les études. Ancien normalien, Goblot devient professeur de philosophie, en lycée de 1882 à 1899 puis à l'université jusqu'en 1930. Après avoir soutenu une thèse sur la classification des sciences, l'essentiel de ses

publications porte sur les sciences et la logique. Son *Vocabulaire philosophique* (1901) et son *Traité de logique* (1918) seront des ouvrages remarquables, rapidement devenus « classiques » en leur temps.

Son activité ne se borne pas à la vie universitaire : dreyfusard, membre de la Ligue des droits de l'Homme et de diverses sociétés savantes, il publie en 1903 pour les francs-maçons un Rapport sur les progrès de l'instruction en Normandie. Si dans divers articles il défend entre autres choses l'école laïque et l'école publique, son « progressisme » a des limites ; d'autres propos indiquent une conception relativement infantilisante du peuple et une méfiance évidente vis-à-vis de la « chimère de l'égalité ».

Parmi ses premiers lecteurs, plusieurs soulignent que la bourgeoisie présentée dans *La barrière et le niveau* ne ressemble déjà plus à la bourgeoisie d'après la Grande Guerre. Dès la sortie de l'ouvrage, la *Revue de Métaphysique et de Morale* souligne à regret que Goblot a préféré « borner son étude à la bourgeoisie qui n'est plus, ou qui cesse d'être⁴ ». Dix ans plus tard, commentant une réédition du livre, les *Annales sociologiques* précisent que Goblot a étudié une bourgeoisie, « cette bourgeoisie [qui] apparaît à l'époque de la monarchie de Juillet⁵ » et qui n'est plus.

Cette inscription dans l'histoire ne limite pourtant pas le propos et n'empêche pas que dans les décennies qui suivent, et jusqu'à récemment⁶, l'ouvrage a toujours su intéresser et intriguer les sociologues de la culture et de l'éducation. Sa fortune semble tenir à deux éléments originaux importants : d'une part, une définition non marxiste des classes sociales ; d'autre part, l'insistance sur la fonction de distinction de l'éducation.

Des classes distinctes d'abord par l'opinion

Dès 1899, dans un article important et annonciateur de son étude de 1925, Goblot s'interroge sur ce qui peut faire perdurer des classes sociales en dehors de toute définition ou sanction juridique. La Révolution française, la nuit du 4 août, ont aboli les privilèges, la Déclaration du 26 août 1789 a affirmé le principe d'égalité... et pourtant les « classes sociales » existent, perdurent.

D'emblée, Goblot affirme contre la perspective marxiste que les rapports de production, seuls, ne sont pas suffisants pour définir et garantir l'existence des classes sociales⁷. Si les inégalités de richesse sont évidentes, elles sont des inégalités « quantitatives », des différences de degrés ; alors que les distinctions de classe sont « qualitatives ». Un ouvrier est distinct d'un bourgeois, et ce quels que soient leurs niveaux de richesse respectifs. « On est plus ou moins riche, tandis qu'on est ou n'est pas homme libre dans les sociétés à esclaves, noble dans les aristocraties, bourgeois dans les cités enrichies par le commerce ». Et même aux marges de ces catégories, « le petit bourgeois ne se confond pas avec l'ouvrier aisé ».

Selon Goblot, dans la France moderne, l'existence des classes sociales tient donc moins à des niveaux de richesse – qu'il ne nie pas par ailleurs – qu'à des « opinions », des « mœurs » : « N'ayant plus d'existence légale, les classes sont peut-être un peu moins nettement différenciées, mais leur distinction se maintient d'autant plus jalousement, dans l'opinion et dans les mœurs, qu'elle n'est plus inscrite dans la loi⁸ ».

Cela tient en partie à un fait que l'on pourrait qualifier de psychologique : les hommes ne sont que superficiellement attachés à la richesse ; l'essentiel pour eux est de tenir leur rang. Même quand cela complique leurs « intérêts » ou contrarie leurs plaisirs immédiats les individus cherchent d'abord

à se montrer à la hauteur de leur statut : « Ce que l'homme craint le plus, c'est de perdre son rang, et il sacrifie son bien-être pour le conserver ».

Appartenir à la bourgeoisie ce n'est pas seulement veiller avidement à ses intérêts bien compris ; cela oblige chacun à tenir son rang y compris lorsque cela s'avère « coûteux », dans tous les sens du terme : « On se condamne à l'insipide et absorbante besogne de recevoir et de rendre des visites, on s'habille pour sortir, on s'invite à dîner, on achète des gants, et on économise sur sa nourriture ; en un mot, on fait des dépenses de luxe, et souvent, on renonce pour cela à l'utile, au confortable. Est-ce bien là du luxe ? Ce luxe-là, loin d'être superflu, est plus nécessaire que le confortable, car c'est le signe d'une condition sociale, et on ne saurait s'en passer sans déchoir⁹ ».

Être bourgeois c'est donc adopter un certain mode de vie dont le qualificatif « luxueux » rend assez mal compte, tant il gomme ce qu'il contient d'obligations, de contraintes et parfois de sacrifices non avoués. Car être bourgeois, c'est mettre et respecter les « formes » comme les nobles en leur temps respectaient « l'étiquette ». Être bourgeois c'est prendre sa part au jeu de la sociabilité mondaine, un jeu capable d'offrir d'innombrables occasions de faire valoir et de se faire valoir.

C'est pourquoi lorsque Goblot étudie les modes vestimentaires ou de sociabilité ou encore les préférences esthétiques, son intérêt se porte prioritairement sur la manière avec laquelle ces éléments contribuent à la fabrique d'une « opinion sociale » conforme et favorable à la division de la société en classes et à la reconnaissance de ces classes¹⁰.

Le baccalauréat comme signe de distinction

C'est dans cette perspective que Goblot va s'intéresser à l'éducation et particulièrement à l'éducation secondaire et au baccalauréat. Une éducation qui, encore dans la première moitié du XXe siècle, est organisée dans un système scolaire dual, où deux ordres d'enseignement – le primaire avec ses écoles publiques gratuites et le secondaire avec ses lycées payants, publics ou privés – sont encore nettement séparés – le primaire prépare au certificat d'études, le secondaire prépare au baccalauréat et aux études supérieures – et socialement ségrégués – le primaire scolarise le « peuple », le lycée scolarise la bourgeoisie.

(6) Signalons ici l'ouvrage essentiel de Michel Lallement, *Logique de classe* Edmond Goblot la bourgeoisie et la distinction sociale, Les Belles Lettres, 2015.

(7) « Les socialistes opposent sans cesse les 'travailleurs' aux 'capitalistes', les 'prolétaires' aux 'bourgeois'. On a beau leur objecter que la société ne se divise pas en deux catégories, ceux qui travaillent et ceux pour qui on travaille, que les facteurs de la production ne sont pas deux sortes de personnes, travailleurs et capitalistes, mais deux fonctions abstraites, travail et capital, souvent unies en une seule personne. » Edmond Goblot, « Les classes de la société » *Revue d'Économie Politique*, 1899.

(8) *Revue d'Économie Politique*, 1899, op. cit.

(9) *Ibidem*.

(10) Une grande partie de son travail est alors de prendre au sérieux des éléments qui, s'ils peuvent apparaître au rang de frivolités ou de superflus, participent pleinement à la fabrique d'une opinion favorable à reconnaître des signes d'appartenance à une classe. « C'est donc par des signes superficiels que les classes supérieures se distinguent des classes inférieures » affirme Goblot.

(11) Edmond Goblot, *La barrière et le niveau*, Paris, PUF, 1984, p.65.

(12) *Notamment la réforme de 1902.*

(13) *La barrière et le niveau*, p.70.

(14) « *Les classes de la société* », op. cit., 1899, p.52.

(15) *La barrière et le niveau*, op. cit., p.73.

Cette structure scolaire, isomorphe à la structure sociale, caractérisée par une séparation entre ces deux ordres – et qui ne sera définitivement abolie que dans les années 1960-1970 – joue un rôle essentiel dans la définition des classes sociales.

« L'instruction du jeune bourgeois, secondaire et supérieure, dure plus longtemps. Cela seul suffirait pour constituer deux classes : l'une, contrainte par les nécessités de la vie à se contenter d'une instruction abrégée, vouée par suite aux métiers manuels ; l'autre, initiée aux sciences, aux lettres et aux arts, seule capable d'exercer les professions libérales. Il ne peut y avoir continuité, gradation insensible entre l'une et l'autre, il y a nécessairement démarcation franche, partant différence de classe¹¹ ».

Aussi, depuis le début du XXe siècle, des réformes ont tendance à « moderniser » l'enseignement secondaire¹², pour le rapprocher de besoins de la vie sociale et économique plus immédiats. Pour autant, Goblot note que la bourgeoisie reste très attachée au lycée « classique », dont l'apprentissage du latin et du grec est le symbole. Or cet attachement ne peut se justifier ni par un amour immodéré des humanités, ni par un esprit de calcul utilitaire. La seule explication logique tient dans la « distinction » qu'assure cette éducation classique.

« La bourgeoisie est restée fidèle aux vieilles 'humanités'. L'enseignement moderne, comme l'ancien enseignement secondaire spécial, se recrute généralement dans une classe plus populaire. Il n'est nullement utile qu'un homme d'un certain rang sache le latin, mais il est très nécessaire qu'il l'ait appris, et qu'un acte officiel, constatant qu'il l'a appris, lui donne le droit de ne pas le savoir ».

C'est donc bien par esprit de « distinction », par principe de « distinction » que la bourgeoisie valorise l'enseignement classique ; il marque une distance, non commensurable car l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ne sont pas comparables. « Le bourgeois a besoin d'une instruction qui demeure inaccessible au peuple, qui lui soit fermée, qui soit la barrière » affirme Goblot. « Et cette instruction, il ne suffit pas qu'il l'ait reçue ; car on pourrait ne pas s'en apercevoir. Il faut encore qu'un diplôme d'État, un parchemin signé du ministre, constatant officiellement qu'il a appris le latin, lui confère le droit de ne pas le savoir »¹³.

Le baccalauréat est barrière et niveau

Goblot n'interroge donc l'éducation scolaire qu'à travers ses usages sociaux. Ce qui l'intéresse c'est de comprendre le rôle qu'elle peut remplir dans la fabrique des classes sociales, c'est-à-dire dans la fabrique d'une « opinion » qui reconnaît la supériorité d'une classe sur une autre. Et c'est bien cette fonction cachée de l'école, cette fonction du titre scolaire qu'il dévoile. Dans cette perspective, le baccalauréat tout entier est barrière et niveau affirme-t-il :

« Le baccalauréat, qui est comme la consécration officielle du bourgeois, son titre, son parchemin, a ce double caractère. Il n'est pas à la portée de tous, car il suppose de longues années d'études que tout le monde n'a pas le moyen ou la volonté de poursuivre jusqu'au bout ; il suppose aussi, dans la famille, le sentiment de leur nécessité, et une éducation qui y prépare. En même temps, il est égalitaire, car il n'a pas de degrés, et ne fait aucune différence entre l'élève brillant qui l'enlève haut la main, et le mauvais élève qu'on reçoit par pitié à la cinquième ou sixième tentative. C'est à la fois une barrière et un niveau¹⁴ » (p.52).

Tout l'intérêt de l'ouvrage de Goblot est donc d'attirer l'attention sur la fonction des titres scolaires qui ne se limite jamais à une simple certification de savoirs car ils sont eux-mêmes pris dans le jeu des relations sociales, toujours soucieux de générer des écarts comme des solidarités. Dans une société de classe et, plus précisément encore, pour que des classes existent dans une société moderne, i.e. débarrassée de tout privilège, les titres scolaires ont une fonction éminente pour justifier la supériorité d'une classe sur une autre.

« Pour qu'une société se scinde en classe, il faut que quelque chose d'artificiel et de factice remplace les rampes continues par des marches d'escalier, ne laisse subsister ou apparaître que des échelons très nombreux et très espacés, c'est-à-dire crée un ou des obstacles difficiles à franchir et mette sur le même plan ceux qui les ont franchis. Telle est la fonction – l'unique fonction – du baccalauréat¹⁵ ».

Guy Dreux

Institut de recherches de la FSU

Le niveau des élèves, d'approximations en approximations

André Tricot

Selon l'approche rationnelle, on considère qu'il est possible de distinguer un objectif à atteindre, des moyens mis en œuvre pour atteindre cet objectif. Ainsi, quand l'objectif n'est pas ou partiellement atteint (constat), on peut se demander pourquoi (diagnostic). On peut ensuite se demander comment faire mieux la prochaine fois en utilisant mieux les moyens ou en les modifiant (amélioration). Quand l'objectif est partiellement atteint on peut vouloir quantifier le niveau d'atteinte : par exemple on peut attribuer les valeurs 10 à l'objectif complètement atteint, 0 à l'objectif pas du tout atteint, et 1 à 9 à l'objectif partiellement atteint. Il n'y a aucune raison de penser que procéder à une telle quantification contribue à répondre à la question de l'amélioration. Mais évaluer puis quantifier le niveau d'atteinte reste un élément important de l'approche rationnelle.

Qu'en est-il à l'école ?

La forme scolaire actuelle n'est qu'une façon parmi bien d'autres de contribuer à l'éducation des enfants et des adolescents, mais elle a le mérite de se prêter au pari de la rationalité. L'objectif est clair, en France par exemple (charte de programmes, suite au décret du 24 juillet 2013) : « ce que l'école entend enseigner » est défini par les programmes et « les savoirs enseignés à l'école : doivent aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde ; participent de l'ambition d'une recherche de vérité. Celle-ci, diverse selon les champs de savoir, se fonde sur une démarche rationnelle. Elle est régulièrement mise à jour et se distingue de l'opinion et du préjugé ; doivent relever du caractère inclusif de l'école et bénéficier à la totalité des élèves ; ces savoirs ne sauraient être définis d'une façon telle que leur enseignement nécessiterait en permanence pour tel ou tel élève des aides ou compensations extérieures à la classe ; relèvent à la fois d'une mission d'instruction et d'une mission d'éducation : l'objectif commun aux deux missions étant l'apprentissage de la liberté de penser, de l'esprit critique et des conditions démocratiques de leur exercice, elles se rejoignent pour inscrire la morale et la connaissance dans le cadre scolaire ».

Les moyens mis en œuvre sont l'ensemble du

travail des humains qui enseignent, ainsi que des ressources matérielles (salles de classes, outils par exemple) et humaines (encadrement, formation par exemple) qui sont mises à leur disposition.

Selon l'approche rationnelle on devrait donc commencer par évaluer si les élèves français parviennent « à se repérer dans la complexité du monde », s'ils distinguent « l'opinion du préjugé », s'ils sont « libres de penser », etc. Puis, si tel n'est pas le cas, comprendre pourquoi ; et, en conséquence, améliorer les moyens. Pourtant, une telle entreprise semble trop ambitieuse, si bien qu'un certain nombre d'approximations sont réalisées, nous éloignant progressivement de la rationalité.

1ère approximation : les savoirs comme finalité de l'école

Comme les savoirs enseignés à l'école doivent « aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde » etc., on peut aisément réaliser une première approximation : au lieu d'évaluer si les élèves parviennent effectivement à se repérer dans la complexité du monde (ce qui peut paraître difficile), on peut vérifier s'ils maîtrisent les savoirs enseignés. Au lieu d'évaluer l'atteinte de l'objectif, on évalue les

moyens d'atteindre ces objectifs. Cette première approximation est extrêmement fréquente, clairement non spécifique au système éducatif français. Mais elle est bien une approximation, et elle permet à l'école d'enseigner les savoirs pour les savoirs, et non les savoirs comme moyens de se repérer dans la complexité du monde.

Je crois que le prix à payer de cette approximation est important, car c'est elle qui a permis le développement de discours évaluateurs externes à l'école, notamment de la part d'organisations internationales ou patronales, qui peuvent dire en substance : « puisque l'école enseigne les savoirs pour les savoirs, nous allons évaluer ce qui compte vraiment pour nous : les compétences, l'employabilité, etc. ».

2ème approximation : de la maîtrise des savoirs au niveau de performance à la tâche

Si l'on accepte la première approximation, alors une difficulté se présente : comment évaluer la maîtrise des savoirs ? Par exemple : comment évaluer que tel élève maîtrise l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir ? Que telle élève maîtrise le théorème de Thalès ? Des milliers de recherches ont tenté de répondre à cette question depuis la fin du 19ème siècle, et bien avant les chercheurs, les enseignants ont essayé aussi. En l'état actuel des connaissances (Cnesco, 2022) on peut répondre : il est impossible d'évaluer directement la maîtrise des savoirs, on ne peut qu'évaluer la mise en œuvre d'une tâche et la performance à celle-ci. Ce n'est que l'observation des performances à plusieurs tâches fondées sur la mise en œuvre du même savoir qu'on aura une idée approximative de la maîtrise du savoir. Par exemple, pour évaluer si tel élève maîtrise l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir, il va sans doute falloir évaluer les performances à des tâches de dictées, des exercices de grammaire et des productions écrites. Peut-être même que l'observation de cet élève dans le quotidien de la classe permet de se faire une idée approximative de la maîtrise de l'accord du participe passé, à l'écrit et à l'oral. Il n'est cependant pas certain qu'un individu maîtrisant cette règle soit capable de la mettre en œuvre tout le temps, dans toute situation. Sinon, comment comprendre que Valéry Giscard d'Estaing, certes avant d'entrer à l'Académie française, ait pu évoquer en 1974 « les décisions que j'ai pris » et « toutes les décisions que je vous avais promis ».

Ainsi, le niveau scolaire correspondrait plutôt à des performances à la tâche, qui sont des approximations de la maîtrise des savoirs.

Quand on dispose d'un niveau, donc d'une quantité, on peut comparer des performances, voire organiser des compétitions. Cette possibilité offerte par la quantification est largement utilisée, par exemple quand les élèves d'une classe étaient classés du premier au dernier de la classe selon leur niveau de performance, ou quand l'enquête Pisa classe les systèmes éducatifs de différents pays du plus au moins performant. Ce classement qui a du sens dans une compétition ou dans un concours, n'a aucun sens dans d'autres contextes. Et pourtant, il fut et il est encore largement mis en œuvre.

La deuxième dérive tient au fait que classer des performances affecte la façon dont on évalue le travail d'un élève. Dans une étude conduite en Suisse, Autin et ses collaborateurs (2019) demandaient à des étudiants d'évaluer une dictée, soit dans le but de classer leur auteur, soit dans le but de fournir une évaluation formative. La dictée était la même pour tous les évaluateurs, mais était présentée comme celle d'un élève issu d'un milieu social favorisé (prénom Louis ou Charlotte, mère directrice du marketing et père architecte, fratrie de 2 enfants, activités extrascolaires : voyage à Londres) ou défavorisé (prénom Brian ou Cindy, mère serveuse et père ouvrier du bâtiment, fratrie de 5 enfants, activités extrascolaires : parc d'attractions local). Les résultats montrent que quand la dictée est évaluée dans un but de sélection, il y a significativement plus d'erreurs orthographiques trouvées dans celles attribuées aux élèves d'un milieu social défavorisé (12,4 en moyenne, contre 11 quand la dictée est attribuée à un élève de milieu social favorisé). Quand la dictée est évaluée dans un but formatif, le nombre d'erreurs trouvées est le même quel que soit le milieu social supposé (11,7 contre 11,6). Le fait même d'évaluer pour classer affecte la façon dont on évalue et tend à accentuer certains biais d'évaluation.

La troisième dérive, quand on dispose d'un niveau, est de ramener l'individu à sa performance. Tel individu est meilleur que tel autre puisqu'il est plus performant et que sa performance est quantifiée. Quand une compétition en athlétisme est organisée, cela a du sens de considérer que la performance d'un tel est meilleure que celle d'un autre

(une des caractéristiques essentielles étant que les athlètes se sont inscrits à une compétition, de leur plein gré et que le classement des performances est l'objectif de l'organisation en question). La performance d'un tel à la course du 100 mètres est meilleure lors de telle compétition. Est-ce que cela permet de considérer qu'il est meilleur en général, en tout, tout le temps ? C'est pour cette raison que certains systèmes de « classement » (comme aux échecs) reposent sur la prise en compte des performances au cours du temps. Le calcul du niveau moyen pose un problème de plus. Or l'école n'est pas une compétition, elle est même tout le contraire, et il n'y a aucune raison de ramener les élèves à leurs performances. C'est ce que rappelle le législateur, comme évoqué en introduction de cet article : « les savoirs enseignés à l'école (...) doivent relever du caractère inclusif de l'école et bénéficier à la totalité des élèves ».

3ème approximation : du niveau de performance à des tâches au niveau moyen

Quittons l'athlétisme et l'épreuve du 100 mètres pour aller vers les sports collectifs. Qu'est-ce qui fait la qualité d'une footballeuse ou d'un joueur de rugby ? Cette question est extrêmement difficile et il est presque impossible de trouver deux spécialistes de tel sport collectif qui y répondraient de la même manière. Car passer d'une dimension de la performance (la vitesse au 100 mètres) à un ensemble important, mal défini et complexe de qualités, est déraisonnable. Pourtant c'est bien ce que nous faisons à l'école : nous calculons des moyennes. Calculer une moyenne arithmétique est une décision forte : c'est considérer que différentes dimensions peuvent s'additionner, donc être ramenées à une seule dimension. Un peu comme si la qualité d'une footballeuse pouvait être calculée en additionnant sa vitesse de course, sa vision, son endurance, etc. Pire encore, nous faisons comme si la qualité d'un joueur de rugby était indépendante du poste qu'il occupe, comme si la qualité d'un pilier de rugby était la même que celle d'un ouvrier (cette erreur, qui consiste à considérer qu'il y a un niveau scolaire correspondant à une réussite scolaire, a été maintes fois soulignée par Dubet par exemple).

Le niveau scolaire tel qu'il est mesuré classiquement semble échapper très largement à la rationalité. Il est le résultat de trois approximations, qui elles-mêmes

sont liées à des dérives importantes. Selon la conférence de consensus du Cnesco « L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves » en 2022, il faudrait commencer par être clair sur l'objectif : pourquoi évaluer le niveau des élèves ? Et ne le faire que quand c'est pertinent (pour un concours classant ou examen de validation, par exemple).

Pourtant, malgré toutes ces dérives et ces approximations, je voudrais souligner un intérêt de l'évaluation quantifiée du niveau des élèves : quand elle est bien faite, cette évaluation est le meilleur moyen de lutter contre les convictions personnelles, de ceux par exemple qui étaient convaincus que « le niveau baisse » et on eut beaucoup plus de mal à faire croire qu'ils étaient sérieux après la publication de l'ouvrage de Baudelot et Establet en 1989. Comme il est difficile aujourd'hui d'être optimiste et de considérer que le niveau monte ou que l'école française est socialement juste. Difficile pour l'opinion de s'opposer aux faits quand ils sont solidement établis et mesurés. Ensuite, je crois que les politiques publiques d'éducation ont tout intérêt à être fondées sur des constats rigoureux quant au niveau des élèves et aux facteurs qui pèsent sur celui-ci, qu'à des convictions personnelles, volontiers réactionnaires par les temps qui courent.

André Tricot

Cnesco – Centre national d'étude des systèmes scolaires –
Cnam – Paris

Bibliographie

Frédérique Autin, Anatolia Batruch & Fabrizio Butera, **The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap**. Journal of Educational Psychology, 2019, 111, 717–735.
Christian Baudelot & Roger Establet, **Le niveau monte**. Éditions du Seuil, 1989.
Cnesco, **Conférence de consensus « L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves »**, 2022.
<https://www.cnesco.fr/evaluation-en-classe/>

Faut-il soulever la question des standards dans l'évaluation des élèves ?

Roger-François Gauthier

Partant du rappel de la part importante que prend le mode de référencement des acquis des élèves (le « niveau ») dans le système français au caractère injuste de l'École, l'auteur se demande dans quelle mesure le recours fréquent dans d'autres systèmes à la notion de standard pourrait être intéressante, en rappelant divers essais tentés en France, jusqu'ici restés à la marge.

(1) Voir sur ce thème Roger-François Gauthier, *Crise des savoirs scolaires, Pour une école de la conscience*, Berger-Levrault, 2019.

En quoi le système français d'évaluations et d'examens, combiné à la fabrique française des « programmes », participe du caractère élitiste et injuste de l'École

L'injustice du système français d'éducation se révèle par sa capacité à « fabriquer de l'échec scolaire », c'est-à-dire à déterminer aux différents niveaux (de scolarité) les élèves qui seront visés par des jugements négatifs globaux, précédant souvent des décisions d'orientation irréversibles. La question des modalités de ces jugements n'est donc pas mineure.

Or le système français d'évaluation, notamment certificative a deux caractéristiques majeures, bien connues, qui le distinguent de beaucoup d'autres systèmes :

- Il juge les candidats de façon « globale », par le calcul d'une moyenne générale. On n'a pas toujours conscience que peu de systèmes procèdent ainsi, en mêlant par exemple les résultats de différentes disciplines étrangères les unes aux autres. En Angleterre par exemple un examen ne débouche jamais sur un résultat global : on passe « des » A-levels, et on obtient un grade dans chacun d'eux. Le palmarès de l'étudiant est donc directement parlant, indiquant les matières où il a en quelque sorte acquis une spécialisation. Défendra-t-on le système français d'examens, en disant qu'il garantit une « culture générale » ? Ou

s'interrogera-t-on sur le caractère très peu lisible d'un résultat d'examen « à la française » ? Qui pour nous se rattache à l'« indifférence aux savoirs » d'un système où la fonction de « sélection » a pris le pas sur celle de formation de tous¹.

- L'autre caractéristique des examens français, parente de la première sans se confondre avec elle, est celle d'examens qui jugent en « noir ou blanc ». On remarque que les deux caractéristiques (la moyenne de diverses composantes étrangères et le résultat binaire) correspondent à une logique de concours, quand il faut en effet prendre une décision sur une candidature, plutôt qu'à une logique d'examen : l'inspiration chinoise par la médiation jésuite ancienne serait notamment en cause. Bien sûr un outil permanent de ce tropisme binaire est l'attribution de notes, et de notes sur 20, avec la médiane à la moyenne : ce sont les phénomènes notamment mis en avant par André Antibi au titre de la « constante macabre ». De façon automatique et constante, un tel système tend à considérer la moitié de l'effectif comme « en échec », et, symétriquement, une note située au-dessus de 10/20 « sauve » celui qu'elle vise, en n'en disant pas plus sur les qualités ou défauts de sa prestation.

On saisit là, en son cœur instrumental, la fabrique française de l'échec scolaire : on centre l'intérêt des élèves sur les classements, en fonction de la « moyenne », et on classe les mêmes élèves selon

des critères qui permettent d'en programmer l'éviction.

Un regard sur les procédures toutes matérielles régissant le déroulement d'une session de baccalauréat, par exemple, illustre cela : une machine nationale complexe d'élaboration des sujets demande qu'ils soient « cobayés » par des professeurs en exercice, en un temps plus faible que celui des candidats, avec comme mission de rendre à la fois une copie et un rapport sur le niveau du sujet par rapport à ce qu'ils savent du « niveau » des élèves. L'important est là le singulier : il existerait, quelque part, un « niveau » moyen des élèves, explicité nulle part, mais intériorisé pour servir de critère implicite pour le choix de sujets qui devront conduire un nombre suffisant de candidats à « la moyenne ». Tout cela montre que l'on vise l'atteinte d'« un » niveau mais que la palette des prestations et des talents n'intéresse pas.

Comment la question se pose ailleurs : pourquoi nous intéresser au mot de « standard » en éducation

Il nous a été donné de participer à l'étude d'une vingtaine de systèmes étrangers d'examens à la fin du secondaire supérieur, dans le cadre de la recherche The Standard Setting Project conduite à l'Université d'Oxford, (symposium international réuni au Brasenose Collège² en mars 2018). Notre expérience de membre de jurys dans d'autres systèmes que le système français nous a par ailleurs permis de vivre de l'intérieur ces réalités, mais nous avons surtout en mémoire le désarroi qui fut le nôtre quand il nous fut demandé au sein du collectif d'Oxford, de présenter avec un certain détail le baccalauréat français, prenant conscience de ce qui nous séparait de tous les autres³.

Ce qui frappe c'est bien entendu la tâche qui revient aux commissions d'examens, qui consiste à faire deux choses contraires aux traditions françaises : ne pas décerner de diplôme « interdisciplinaire », peut-on dire, d'une part, et ne pas déboucher sur des jugements en « pass or fail » d'autre part. C'est-à-dire, dans beaucoup des systèmes étudiés, remettre des certificats correspondant à des enseignements isolés, et, pour chacun de ces certificats, délivrer un grade, matérialisé par une lettre ou un chiffre, sur une échelle de 5 ou 6 valeurs possibles.

La conséquence de cet état des choses est un travail extrêmement délicat pour les examinateurs, dont

les décisions seront immédiatement actives pour les lauréats⁴, sans être tempérées par des calculs de moyennes, ni neutralisées dans une décision en « pass or fail ». Le besoin est clair d'une référence à laquelle se raccrocher, et c'est précisément ce qu'on appelle les « standards ». C'est avec ce sens que nous aimerions proposer le mot en français et non en référence à des standards internationaux de performance auxquels se sont intéressés Nathalie Mons et Xavier Pons dans *Les standards en éducation dans le monde francophone* (IRDP, 2006, Neuchâtel) : celui d'une référence, en général issue du curriculum, permettant en face d'une connaissance, d'une compétence, ou de quelque autre réalité d'apprentissage, de déterminer plusieurs degrés de maîtrise par le candidat. Le mot de maîtrise est ici utilisé par défaut pour désigner des réalités diverses d'une culture scolaire à une autre, certaines accordant plus de valeur à la prestation d'un élève plus « couvrante » (en augmentant le « breadth » des standards) ou plutôt plus « approfondie » (en augmentant leur « depth »).

L'élaboration de ces standards est variable selon les pays : elle peut être tirée très directement du curriculum, elle peut se faire avant une épreuve ou de façon plus pérenne à partir de l'estimation par des experts de ce qui sera le « minimum acceptable » pour la prestation d'un candidat, elle peut aussi se faire avec le premier souci que le standard soit respecté d'une année à l'autre, ou au contraire que le standard permette de conserver la même proportion de lauréats. Ce qui est important c'est l'attention mise à définir la "ground boundary", ou encore selon les pays le "cut score", dont le franchissement permettra d'obtenir le premier grade.

On voit bien que la configuration est très différente selon qu'on va évaluer selon une conception atomiste (de petits et nombreux items) ou selon une conception agrégée (avec des épreuves plus larges). Ce point d'hésitation des systèmes de standards se comprend si on sait que ces réflexions, dans les divers pays, sur l'évaluation, sont bien plus développées qu'en France où l'examen est une chose « qui va de soi » et qu'on étudie peu, sauf exceptions dans quelques disciplines. Précisément on doit produire des standards explicites. Mais il y a plusieurs façons de l'être et les chercheurs distinguent volontiers des évaluations qui sont fondées sur le curriculum, d'autres qui sont fondées sur la mesure de l'atteinte d'un résultat (ce qui semble ramené à l'enseignement professionnel dans sa version pure), d'autres

(2) Ce projet a donné lieu à Jo-Ann Baird, Tina Isaacs, Dennis Opposs et Lena Gray, *Examination Standards, How measures and meanings differ around the world*, Institute of Education Press, University College London, 2018

(3) Roger-François Gauthier, *Standard setting in France: The baccalauréat*, et Sandra Johnson, *Grade comparability and the French baccalauréat*, in Jo-Ann Baird, op. cit., 2018.

(4) Nous citons l'ouvrage mentionné en note 3 : « For most of them, the result they receive from their examination, will be an extremely important determinant of where they progress to in terms of education or employment ».

(5) Une partie de ces réflexions est reprise d'un travail collectif élaboré au sein du groupe technique du CICUR consacré à l'évaluation, dont le pilotage revient à Mmes Lucie Mougenot et Mariem Siala.

encore, les plus puissantes, agissant dans un paysage depuis longtemps accaparé par les États-Unis et le recours à la psychométrie. Qui, elle, pratiquant des tests au sens français du mot, s'intéresse aux « petits » items, et, sans dévoiler ce qu'elle évalue, recherche le trait caché d'où elle va tirer des conséquences par corrélations diverses. A noter que les responsables britanniques de l'étude étaient lors du symposium très en retrait face aux certitudes états-uniennes.

Des essais curriculaires partiels contre cet état des choses n'ont pas débouché, mais sembleraient une clé possible pour sortir de l'impasse française en matière d'évaluation. Des propositions ont été faites en France pour chercher d'autres modes. Mais rarement directement, tant l'examen est un tabou. Plutôt à l'occasion de changements curriculaires. Généraux ou dans le cadre de certaines disciplines.

Si la notion de standards est inexistante dans le droit éducatif français, des recherches d'amélioration de la situation ont parfois ouvert la voie à une telle logique :

1. Dans le cas spécifique d'une discipline, comme l'éducation physique et sportive, on trouve de façon installée ce type d'approche, avec par exemple une évaluation en 12 points pour les conduites motrices et 8 points pour les compétences sociales et méthodologiques (« par exemple savoir arbitrer, coopérer avec ses camarades, les observer, prendre de décisions collectives, etc. »), et dans ce cadre il y a 4 paliers ou degrés, définis nationalement mais qui doivent être précisés par les enseignants. L'élève est évalué et le meilleur niveau atteint est par exemple un "engagement solidaire" : aux professeurs d'expliquer à quoi cela correspond concrètement, par exemple: "s'impliquer à chaque séance pour progresser et aider ses partenaires à prendre des décisions en les observant à partir de critères simples".
2. La question se pose surtout quand un regard sur le curriculum de fait, en France, pour la scolarité obligatoire, montra que les « programmes », tels qu'ils sont traditionnellement, ne sont pas clairs sur ce qui est attendu des élèves : c'est en réaction au caractère critiquable de cet état des choses que fut lancée cette idée d'un « socle commun » décrivant un ensemble d'acquis indispensables (qu'il se fût agi de connaissances, de compétences ou encore de culture ne sera

pas débattu ici).

Or, comme on sait, la définition du socle, ou plutôt des deux socles successifs fut l'occasion de divers échanges sur ce qui en permettrait l'évaluation, et sur le lien entre l'évaluation du socle et l'obtention du brevet. On atteint là une difficulté majeure puisque le socle voulant définir un minimum (notion dont on peut regretter qu'elle ait été parfois maltraitée, alors que le cut score auquel nous faisons allusion précédemment est sur cette logique), ne pouvait entrer dans une logique de moyenne générale, alors que le brevet est décerné sur ce critère.

Plusieurs facteurs nous conduisaient là en position de recours à des standards : on sortait du cadre disciplinaire traditionnel, on pouvait aussi sortir de la référence à des programmes « rêvés » et distinguer l'indispensable de ce qui se développe et peut être validé au-delà ; les textes officiels et les documents d'accompagnement découpaient les « éléments signifiants » de chaque « domaine » en un certain nombre de larges items. La question est de savoir si la maîtrise des éléments signifiants d'un domaine peut déboucher sur des degrés de validation différenciés. A noter que ne pas le faire risque de rendre l'obtention de la totalité des items du socle extrêmement difficile, le contraire de ce qui était souhaité.

La question est aussi celle du degré de granularité auquel on veut aboutir, entre l'atomisme et l'agrégation : le standard peut renvoyer à divers niveaux d'approfondissement ou à divers niveaux d'agrégation.

Les questions de justice sont liées de près à des questions techniques qui ne doivent pas être ignorées ! Les traditions de l'évaluation, notamment certificatives en France, sont éminemment contestables dans le chemin nécessaire vers une école juste. Nous pensons qu'au lieu d'examens totalisants, bipolaires et ne donnant pas aux élèves de repères clairs sur leurs acquis, il serait souhaitable de permettre la validation de divers « standards » ayant correspondu à des étayages précis, validations qui, à leur tour, seraient éléments d'étayage⁵.

Autre chose est possible, en tous cas, que ce que le système français rumine sans même en avoir toujours conscience.

Roger-François Gauthier

Expert en comparaison internationale en éducation et en politiques éducatives comparées, membre fondateur du Collectif d'interpellation curriculaire (CICUR).

Les évolutions des « attendus » de la lecture et de l'écriture

Anne-Marie Chartier

Au fil des siècles, la maîtrise de la langue écrite a été traitée comme un art de mémoire, puis comme un indicateur des capacités intellectuelles, enfin comme une compétence à traiter des informations. Qu'est-ce qui a produit cette évolution des « attendus de la lecture » ? Quels en ont été les effets dans les pratiques d'enseignement de l'écrit ?

« Les attendus de la lecture et de l'écriture » : qui attend quoi ?

Les premiers concernés devraient être ceux qui sont « en attente » d'un usage immédiat du lire-écrire dans leur vie quotidienne. En 1984, un rapport au Premier ministre a révélé que les adultes illettrés se comptaient en France par dizaines de milliers, après un siècle d'école obligatoire, les médias se sont émus¹ : selon eux, les « attendus de la lecture et de l'écriture » étaient l'emploi et l'insertion, puisque les « illettrés » qu'ils décrivaient étaient des exclus sociaux, marginaux honteux promis à la misère et au chômage (en fait, 50% avaient plus de 60 ans et 40% des autres avaient un emploi stable). Quarante ans plus tard, 87% des 14-18 ans passent chaque jour des heures à échanger des messages numérisés (Baromètre du numérique 2022). Les médias s'émeuvent tout autant des risques d'une addiction aussi dangereuse pour la santé que fatale à la langue française (abréviations, franglais, émoticônes).

À côté de ces « attendus » publics des médias, que sait-on des « attendus » de ceux qui sont en manque du lire-écrire (les illettrés existent toujours) ou en abusent sur leurs smartphones ? « Pouvoir lire et écrire » est pour eux incontournable dans une société d'écrit omniprésent : c'est ce que l'OCDE nomme la littératie, « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison,

au travail et dans la collectivité, en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». Les enquêtes montrent pourtant qu'on ne peut définir des « degrés » d'illettrisme² ou de consumérisme numérique³ : leurs modalités et fréquences n'échappent pas à l'environnement (milieu social, âge, genre, origine), mais elles sont hétérogènes, variées, fortement évolutives.

Ce « pouvoir lire et écrire », défailant ou excessif, est-il le « savoir lire et écrire » défini par les prescripteurs institutionnels ? Loin des usages multiples et des acquis informels de l'expérience, l'école ordonne en objectifs d'apprentissage et en programmes encadrés les « savoirs de base », ces attendus scolaires que doivent maîtriser les jeunes générations. Comment sont-ils définis et pourquoi ont-ils changé au fil du temps ?

La pédagogie de la lecture, art de mémoire

La culture écrite (lecture et écriture conjointes) a été pendant des siècles considérée un art de mémoire⁴, ce qui définissait ses « attendus », savants autant qu'élémentaires. Jusqu'à la Révolution, les villageois (la masse de la population) étaient maîtres du contrat d'embauche du maître d'école qui alphabétisait et instruisait leurs enfants en vérifiant leur mémoire du catéchisme, lu et récité

(1) Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme*, La Découverte, 1999, 2005.

(2) Jean-Marie Besse et al, *Évaluer les illettrismes. Diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit : Guide Pratique*, Ed. Retz, 2004.

(3) Anne Cordier, *Numérique et apprentissages scolaires. Des usages juvéniles du numérique aux apprentissages hors la classe*, Rapport CNET, 2020, en ligne. Christine Mongenot, Anne Cordier, *Les adolescents et leurs pratiques d'écriture au XXI^e siècle : nouveaux pouvoirs de l'écriture ? INJEP Notes & Rapports*, 2023 en ligne.

(4) Frances Yates, *The Art of Memory*, Routledge, 1966, 1984; Mary Carruthers, *The Book of Memory, A Study of Memory in Medieval Culture*. New York, 1990, 2008.

(5) Alfred Binet et Théodore Simon, « Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux », *L'année psychologique*, 1904.

(6) Catherine Dorison, *Les métiers de l'échec. Face à l'échec scolaire, l'invention des métiers spécialisés à l'école primaire en France. 1960-1990*, thèse Paris-V, 2005.

jusqu'à l'examen de communion. A partir de 1830, la part des savoirs profanes (calcul, orthographe, connaissances usuelles) ne cesse de croître et pour les enseigner un maître doit avoir le brevet délivré par un inspecteur. Il entraîne à déchiffrer à voix haute des textes lus et relus qui sont (comme le catéchisme) autant de leçons à mémoriser. Écrire à la plume d'oie, technique difficile, ne concerne qu'une minorité d'élèves en fin de parcours. D'où la définition de trois « niveaux » : savoir lire et écrire, savoir lire seulement, ne savoir ni lire ni écrire.

Sous le Second Empire, quand le papier à bas coût et la plume métallique permettent aux débutants d'apprendre à écrire en même temps qu'à lire, ceux-ci peuvent trois ans plus tard restituer par écrit ce qu'enseigne le manuel : les examens écrits collectifs (jusqu'à réservés au secondaire) deviennent possibles. Le « savoir lire seulement » disparaît, mais le certificat d'études ne peut concurrencer le rituel de la communion (c'était le vœu de Ferry) : seulement un élève sur deux y réussit. Comment distinguer ceux qui échouent du fait d'une scolarité paresseuse ou épisodique, ou à cause de leur inaptitude à la scolarisation obligatoire ?

En 1904, à partir d'épreuves orales de type scolaire, Binet et Simon mettent au point l'échelle métrique qui donne « l'âge mental » des élèves⁵. Rejetant la psychologie des facultés et son idéalisme, Binet adopte une approche expérimentale : « L'intelligence, c'est ce que mesure mon test », écrit-il. Il institue ainsi des nouvelles catégories de pensée qui imprègnent encore les nôtres : un enfant « mentalement normal » peut suivre le curriculum sans retard ; inversement, le retard d'un « enfant anormal » le situe sur une échelle de développement. Le débile profond ne parle pas ; le débile moyen parle mais ne lira pas ; le débile léger peut apprendre à déchiffrer avec de l'aide ; l'enfant normal apprend en temps et en heure ; l'enfant « en avance » sur son âge a une intelligence supérieure. Ainsi, entre l'acquisition du langage naturel et l'apprentissage de la langue écrite, l'échelle métrique institue une différence de degré, non de nature. Entre parler et lire, un enfant franchirait deux « niveaux » du développement intellectuel humain. Au début du XXe siècle, la société est assez imprégnée d'écrit pour que ses élites traitent le savoir lire-écrire comme résultant d'une aptitude innée, non comme l'acquisition d'un artéfact (récent à l'échelle de l'humanité). Transformé en QI en 1912 (Stern), revu en 1939 (Wechsler), le test de Binet fait le tour du monde.

L'apprentissage de l'écrit, entre art de mémoire et test d'intelligence

Cependant, les programmes de 1923 hiérarchisent trois étapes : décodage (CP), lecture courante (CE), lecture expressive (CM-CS), entérinant les « attendus » des instituteurs : en écoutant lire à voix haute, ils savent si un texte a ou non été compris. Cette médiation orale perpétue la tradition de la lecture « art de mémoire », et les écoliers, lecteurs habiles ou malhabiles, s'instruisent toujours en mémorisant les textes lus et relus en classe (extraits littéraires, leçons de morale, d'histoire, de géographie, de sciences). Dans les années 1960, lorsque l'obligation scolaire à seize ans envoie peu à peu tout le monde au collège, les « attendus » des professeurs sont tout autres : savoir lire, c'est savoir lire silencieusement et comprendre seul des textes inconnus, définition actée par les textes officiels en 1972. On en connaît les répercussions institutionnelles : il existe 240 classes spécialisées pour ces « déficients » incapables de lire en 1939, 2000 en 1958, 16 700 en 1973⁶.

Dans cette conjoncture, les critiques à l'égard du QI sont légion. Bien des enfants ayant un QI normal ou supérieur se trouvent en échec en lecture. D'où le succès auprès des parents du diagnostic de dyslexie, la « maladie du siècle » des années 1960, qui met en cause la relation entre « intelligence » et maîtrise du code alphabétique. Est ainsi relancée une inusable « guerre des méthodes » (globale vs syllabique) qui met aux prises psychologues, prescripteurs et pédagogues de terrain.

D'autres enquêtes repèrent le poids des facteurs externes. Binet avait été surpris de l'absence de dévils légers chez les élèves des petits lycées (alors qu'on trouvait dans leurs familles des dévils moyens et profonds). Dans les années 1960, les statistiques sont imparables : les enfants orientés en classe de perfectionnement après deux ans d'échec au CP sont de milieu populaire. Cette corrélation entre échec scolaire et milieu social questionne à la fois la validité des tests de QI et le diagnostic de dyslexie : si l'origine du trouble est génétique ou neurobiologique, pourquoi concerne-t-il d'abord les enfants du peuple ? Qui peut penser que le « Minimal Brain Damage » de la dyslexie aurait trouvé un terreau privilégié dans les cerveaux de la classe ouvrière ? Il faut trouver d'autres leviers pour soutenir les politiques et pédagogies de lutte contre l'échec scolaire.

L'analyse cognitive des composantes de l'acte de lire

L'intrication postulée entre intelligence et maîtrise de l'écrit est défaite dans les années 1990 quand des chercheurs s'intéressent aux composantes de l'acte de lecture : ils ne se soucient pas d'améliorer les diagnostics scolaires, mais de faire de leurs ordinateurs des « machines » à « lire » de façon automatique. D'où leurs efforts pour isoler les facteurs qui se cachent dans le binôme code-compréhension. En effet, l'adulte expert « traite » à son insu la forme des caractères, la ponctuation, les pronoms, les indicateurs syntaxiques : le code de l'écrit ne se réduit pas aux relations graphème-phonème. De plus, pour « comprendre », il doit transformer ce que son regard découvre peu à peu au fil du texte, en une « représentation mentale globale » qu'il doit garder en mémoire⁷. Se trouvent alors en interaction, l'attention, la mémoire immédiate, la rapidité à identifier les mots, la connaissance préalable du contenu, la motivation du lecteur. Tous ces paramètres impactent les didactiques des années 2000 autour d'une nouvelle définition : lire, c'est « traiter des informations ».

Dès lors, l'efficacité d'une lecture peut être évaluée par écrit : des questions posées en fin d'épreuve, hiérarchisées en « niveaux de difficulté », indiqueraient des « niveaux de compréhension ». Que cette performance (ponctuelle) définisse la compétence (générale) du lecteur pour toute situation de même type, est un postulat en débat⁸. Le même protocole peut tester des résolutions de problèmes ou le traitement de documents scientifiques.

Évaluer l'efficacité à « traiter les informations »

Le Programme International de Suivi des Acquis des élèves, est l'étude « menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans », qui « évalue leurs capacités à mobiliser leurs connaissances scolaires et à les utiliser dans des situations proches de la vie quotidienne⁹ » (c'est-à-dire la vie quotidienne des pays de l'OCDE). PISA classe ainsi les élèves hors de tout jugement professoral et pour chaque famille d'épreuves, mesure les écarts entre eux : partout, les filles lisent mieux que les garçons, mais pour la France, dont les résultats (moyens) sont en déclin, les écarts corrélés aux origines sociales se sont fortement accrus : l'école a donc régressé dans sa

mission d'instruction générale.

Cependant, pour être internationaux, les tests élaborés puis traduits dans toutes les langues doivent être indépendants des traditions scolaires et des mémoires nationales. Les documents à traiter peuvent porter sur les sciences (savoir supposé universel), mais pas sur la langue, la littérature, l'histoire, la géographie (savoirs particuliers). Les nouveaux tests présupposent et imposent une « littératie scolaire transnationale partagée » (langue écrite-maths-sciences) : ils se démarquent à la fois de l'ancien lire-écrire-compter construit sur un corpus explicite de savoirs mémorisés (religieux puis séculiers), des contenus disciplinaires actuels des programmes nationaux, relevant d'autres modes d'évaluation (suivi scolaire, examens), et sont bien loin de la littératie socio-culturelle des jeunes, au moment où les outils numériques modifient leurs usages pratiques des échanges écrits.

Les trois successifs « attendus » de la lecture et de l'écriture ont été des « modèles » légitimant des pratiques d'enseignement. L'actuel modèle rend poreuse la distinction entre exercices d'évaluation et situations d'apprentissage : recours à des logiciels d'entraînement, progressions segmentées, batteries d'exercices prêts à l'emploi. Si tout élève doit sans cesse être évalué sur ce qu'il sait faire seul, les activités collectives, les démarches de recherche, les productions libres se trouvent d'autant plus disqualifiées qu'elles requièrent des situations ouvertes, singulières, « mangeuses de temps ». Ce sont pourtant celles qui donnent sens aux apprentissages¹⁰. On voit mal comment on pourrait accroître les « niveaux de performance » des élèves (surtout les plus en difficulté), en réduisant, au nom de l'efficacité, les expériences de travail intellectuel partagé que requiert toute élaboration d'un savoir.

(7) Michel Fayol et al, *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, 1992.

(8) Bernard Rey, *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. De Boeck, 2014

(9) Article PISA, www.education.gouv.fr 2022.

(10) J-Y Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, 1995.

Anne-Marie Chartier

LARHA-Lyon2/ENS

De l' « excellence » dans les politiques d'Éducation Prioritaire : un moyen pour relever le niveau scolaire ?

Filippo Pirone

Est-il possible de prétendre réduire les inégalités éducatives tout en misant sur des dispositifs de promotion de « parcours d'excellence » ? C'est le pari des politiques éducatives françaises contemporaines des 25 dernières années, qui ont été pilotées en s'appuyant sur une rhétorique de l'excellence (Bongrand, 2011). Que nous dit alors l'analyse de ces politiques de la question du « niveau scolaire » ?

(1) Rappelons ici une partie des réformes récentes du système éducatif allant dans ce sens, comme la réforme du baccalauréat, la création de Parcours d'Excellence (PEX), le renforcement des internats d'excellence, la mise en place des classes préparatoires intégrées, ainsi que la création d'autres dispositifs tels que le Plan Étudiants.

(2) Yves Mény et Jean-Claude Thoenig définissent le « référentiel » comme un ensemble de valeurs, de normes, de croyances et de représentations qui orientent et légitiment l'action publique. Il s'agit d'un cadre cognitif et normatif qui guide les décisions des acteurs politiques et administratifs, influençant la formulation et la mise en œuvre des politiques publiques.

(3) Cette discussion s'appuie sur les résultats de plusieurs recherches que nous avons menées individuellement et avec d'autres chercheurs entre 2009 et 2017, ayant donné lieu à plusieurs publications.

(4) On compte aujourd'hui environ 200 lycées ayant signé la convention avec Sciences Po. Tous les ans, environ 1 étudiant sur 10 de chaque promotion de Sciences Po est passé par le concours proposé par les CEP.

En favorisant l'émergence de « pôles d'excellence », ces politiques s'inscrivent au niveau national dans le troisième âge de l'éducation prioritaire (PEP : Rochex, 2010), et, plus largement, au niveau international, dans un cadre néo-libéral où l'individualisation des scolarités et des aspirations vise à soutenir et valoriser les « talents » et les potentiels non exprimés des élèves¹. Dans une époque où l'instrument principal des processus de concrétisation de l'action publique en éducation est constitué par des « dispositifs éducatifs » (Barrère, 2013), nous nous focalisons dans cet article sur une partie des éléments communs appartenant à deux dispositifs que nous appelons d' « excellence scolaire » : respectivement, les conventions d'éducation prioritaire (CEP) et les internats d'excellence (IE). En les analysant comme l'illustration d'un même référentiel politique général², l'article a comme objectif principal de proposer une discussion autour du sens particulier que ce référentiel semble attribuer à l'idée de niveau scolaire³.

Les CEP, ou le début de l'ère des politiques d'ouverture sociale

Les CEP constituent un dispositif instaurant une procédure d'admission particulière à Sciences Po à destination des diplômés de certains lycées partenaires, à proximité d'un réseau d'éducation prioritaire⁴. Créées en 2001 en réponse aux accusations d'élitisme contre Sciences Po, les CEP proposent une procédure d'admission basée sur un entretien oral, visant à évaluer le potentiel et la motivation des candidats plutôt que leurs résultats scolaires. Ce dispositif inclut des ateliers préparatoires pour les élèves sans une sélection formelle préalable. Les enseignants qui dirigent les ateliers de préparation aux examens dans leurs lycées participent aussi à la première sélection en fin d'année scolaire. Cette étape est cruciale, car seuls les candidats jugés « admissibles » par le jury de leur lycée peuvent passer l'épreuve orale d'admission dans les locaux de Sciences Po.

Contrairement à la voie d'admission traditionnelle comprenant des épreuves écrites et orales, la voie CEP ne comporte qu'une épreuve orale. Ce format a été choisi spécifiquement pour diminuer le taux d'échec des élèves issus de milieux défavorisés, qui rencontrent généralement des difficultés lors des examens écrits. En ce sens,

les CEP constituent l'une des toutes premières formes de politiques d'ouverture sociale en France, grâce auxquelles l'on « discrimine positivement » une partie des populations d'élèves considérés comme défavorisés, afin qu'ils puissent intégrer des segments du système éducatif traditionnellement réservés aux élèves des classes sociales supérieures (Fernandez-Vavrik, Pirone et van Zanten, 2018).

Les IE, ou l'offre d'un cadre propice pour les élèves « motivés-empêchés »

Quelques années après la création des CEP, le plan « Espoir Banlieues » de 2008 avait conduit à la redécouverte des internats scolaires, aboutissant à la création de l'IE de Sourdun en 2009, suivie par celle d'autres internats. Ces IE peuvent être des établissements déjà existants et revitalisés ou bien des structures créées ex nihilo : aujourd'hui, on compte plus de 300 IE sur tout le territoire français, accueillant environ 30.000 élèves au total.

Dans le cahier des charges des IE contenu dans le bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010, il est indiqué que ce dispositif est destiné à tout élève, de préférence d'origine « modeste » et/ou provenant « des quartiers de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire » (mais non exclusivement) qui, étant « motivé » et « sans problème de comportement particulier », ne bénéficie pas d'un « environnement propice aux études ». Les IE se proposent donc d'offrir ce cadre propice, en mettant l'accent sur le développement chez les élèves de l'estime de soi et de l'ambition scolaire, à travers des accompagnements se voulant « personnalisés » (Pirone et Rayou, 2012). Dans le même esprit que Sciences Po, chaque IE propose à ses élèves une offre curriculaire mettant l'accent sur des domaines spécifiques comme le sport, les arts, ou les sciences.

De la discrimination positive, mais de quel type ?

Le passage à l'ère des dispositifs marque un tournant politique dans lequel les critères de ciblage des publics présentent un caractère très flou. Ces critères désormais basés sur des caractéristiques individualisées de type biographique et par conséquent difficilement objectivables visent des élèves très différents entre eux que l'on assigne à des espaces-temps scolaires « à

part ».

C'est une évolution de la discrimination positive à la française qui s'éloigne de plus en plus du modèle des premiers âges des PEP. En effet, si entre les années 1980 et le début des années 2000, la discrimination positive fonctionnait notamment à travers un octroi de moyens supplémentaires in situ aux établissements scolaires situés dans des territoires (ou des réseaux) défavorisés au niveau économique et culturel, il s'agit désormais de cibler tous azimuts des happy few. Leur repérage local est plutôt arbitraire, puisque basé sur la perception éventuelle chez ces élèves d'un « potentiel » inexprimé. Ces politiques suggèrent que ce potentiel peut être exprimé uniquement en les éloignant de leur milieu d'origine (établissement de secteur, famille, amis) et en les regroupant dans des cadres plus propices à l'expression de ce potentiel.

Ainsi, loin d'un modèle de discrimination positive de type « inclusif », ces politiques semblent renoncer presque définitivement aux tentatives de compensation des écarts de niveau scolaire dus aux origines socioéconomiques et territoriales des populations d'élèves. Ainsi, elles semblent plutôt créer un système à deux vitesses, non seulement au sein du système éducatif en général, comme cela a toujours été le cas depuis sa création, mais désormais y compris à l'intérieur des PEP elles-mêmes.

De l'excellence, mais pour qui ?

Ces dispositifs d'excellence scolaire apparaissent ainsi au service d'un modèle de discrimination positive « à l'américaine », c'est-à-dire ayant comme objectif principal non pas l'élévation générale du niveau par le bas, mais plutôt une sorte de tentative d'hybridation modérée des futures élites. Mais quel est alors le profil d'élève qui est véritablement ciblé pour atteindre cet objectif ? Si l'on regarde avec attention les études diachroniques autour de l'évolution des caractéristiques des promotions d'élèves ou étudiants ayant réussi à intégrer ces dispositifs d'excellence, l'on s'aperçoit non seulement qu'au fil des années le niveau scolaire des élèves a été un critère de sélection de plus en plus déterminant, mais aussi que la proportion d'élèves provenant de milieux plutôt favorisés n'a pas cessé de croître.

Bibliographie

Anne Barrère, **La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire**, Carrefours de l'éducation, vol. 36, n. 2, pp. 95-116.

Philippe Bongrand, **L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005)**, Revue française de pédagogie, n. 177, 2011, pp. 11-24.

Germán Fernández-Vavrik, Filippo Pirone et Agnès van Zanten, **Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension : les « Conventions éducation prioritaire » de Sciences Po**, Raisons éducatives, vol. 22, n. 1, 2018, pp. 19-47.

Filippo Pirone et Patrick Rayou, **Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire**, Revue française de pédagogie, n. 179, 2012, pp. 49-62.

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

Par ailleurs, dans la mesure où la discrimination positive opère sur certains territoires où les immigrés et leurs enfants sont surreprésentés, ces dispositifs d'excellence scolaire visent de manière non directe les membres des minorités. Ainsi, y compris dans les discours de leurs promoteurs, ces dispositifs représentent aussi des mesures qui promeuvent une certaine idée de la « diversité », en ciblant de manière non-formelle une partie des populations d'élèves pouvant subir généralement des discriminations de type ethno-racial.

En ce sens, au sein de ces dispositifs, la place de la biographie personnelle est centrale : les élèves et étudiants apprennent à développer leur expressivité personnelle et à construire un récit autour de « leur histoire », celle de leurs origines et de leur trajectoire, en l'adaptant en fonction des attentes académiques. Par exemple, pour les promoteurs des CEP, il est évident que le candidat idéal à l'admission à Sciences Po est celui capable devant un jury de faire état d'un certain stock de connaissances savantes et de qualités intellectuelles, tout en mettant en avant une personnalité qui fait preuve d'une estime de soi et d'un dépassement de l'autocensure, ainsi que d'une biographie originale, susceptible d'apporter un « plus » à l'institution. Dans les ateliers de préparation au concours au sein des lycées conventionnés, il est en ce sens beaucoup question d'entraîner les élèves à cet exercice particulier.

En somme, tous ces résultats contribuent à relativiser l'idée reçue selon laquelle ces dispositifs auraient été créés spécifiquement pour lutter contre les formes classiques de l'élitisme républicain, en relativisant le poids du niveau scolaire comme critère de sélection et en promouvant les élèves issus de milieux les plus modestes.

Conclusion

La mise en avant de l'idée d'excellence dans les PEP (et au-delà) met en relief la volonté de promouvoir financièrement et symboliquement des instruments politiques qui actent définitivement la capitulation de l'action publique dans la lutte pour la réduction généralisée des inégalités scolaires. En baissant considérablement les moyens d'action destinés aux mesures visant spécifiquement cet objectif, les politiques contemporaines

semblent miser plutôt sur l'amélioration des performances scolaires d'une minorité d'élèves, dont les trajectoires permettent plus facilement que pour d'autres une compensation de l'écart de niveau scolaire avec les meilleurs élèves appartenant aux classes sociales les plus favorisées.

Ainsi, dans la mesure où les dispositifs d'excellence scolaire ne touchent qu'un petit nombre d'élèves possédant des dispositions très proches des prérequis de l'École, leur contribution à la cause de la mixité scolaire n'est que cosmétique. Ne changeant de facto rien au problème de la (re)production des inégalités, ces dispositifs peuvent contribuer au contraire au processus inéluctable de ségrégation scolaire, de la même manière que le font certaines réformes récentes de l'Éducation nationale, comme par exemple celle autour de la mise en place des groupes de niveau au collège.

Filippo Pirone

Maitre de conférences en sciences de l'éducation et de la formation
LIPHA- Université Paris Est Créteil

Baisse du niveau ?

Non. Acquisitions inégales ? Oui.

Marion van Brederode

Le niveau baisse ! Mais que font les enseignant-es ? Et puisqu'ils/elles ne sont nécessairement pas les seul-es responsables et qu'il est nécessaire de trouver des coupables, que font les parents ? Et, in fine, que font les élèves ? Les discours sur la baisse du niveau sont très présents dans le paysage médiatique et scolaire. Ils resurgissent à chaque fois que des résultats d'enquêtes internationales de type PISA ou PIRLS sont publiés. Le rythme des réformes censées répondre à ce phénomène s'accélère sans qu'il n'y ait de nette amélioration.

Avant de développer notre propos, nous tenons d'abord à préciser que la durée moyenne des études en France s'est allongée depuis les années 1970. En ce sens, le niveau moyen de formation a augmenté sans conteste. Cependant si la période 1985-1995 a été caractérisée par une croissance forte de la scolarisation, dans le détail, il apparaît que l'allongement de la scolarité a augmenté moins vite pour les enfants issus de milieu défavorisé. Ce processus a été qualifié de démocratisation ségrégative (Merle, 2017). Après 1995, un phénomène d'élitisation de l'école se produit. Il correspond à une augmentation du capital éducatif pour les élèves les plus scolarisé-es et à une diminution de celui-ci pour les élèves les moins scolarisé-es. Cela revient à expliquer que, bien que les élèves fréquentent la même école, il y a des acquisitions inégales socialement situées. Finalement, c'est le niveau de beaucoup d'élèves qui baisse alors que celui de quelques-un-es reste stable ou augmente.

Nos travaux consistent à essayer de mettre au jour les processus qui peuvent expliquer, au moins en partie, ces acquisitions inégales. Nous nous intéressons plus particulièrement à ces dernières dans la discipline d'enseignement des sciences de la vie et de la Terre (SVT) qui n'échappe pas aux inégalités sociales de

réussite scolaire. Les résultats PISA de 2022 en sciences montrent que l'écart entre les élèves les plus performant-es et les moins performant-es s'est creusé depuis 2018, ce qui confirme une dynamique installée depuis le début des années 2000. La performance des élèves les moins performants, en France, a baissé de 14 points alors que celle de ceux les plus performants est restée la même (Charbonnier et Hu, 2023). Le creusement de ces écarts nous semble pouvoir être expliqué par, d'une part, l'élévation des exigences des programmes de SVT et, d'autre part, par une mise en œuvre des programmes variables en fonction des contextes scolaires.

Évolution des programmes : une élévation du niveau des exigences

L'analyse socio-historique des programmes d'enseignement et des manuels scolaires en 6ème depuis 1958 permet de révéler des évolutions qui vont dans le sens d'une élévation des exigences (van Brederode, 2020). D'abord, si on s'intéresse aux savoirs à enseigner, les programmes les plus anciens sont constitués de monographies consistant en des études morphologiques. L'étude de la structure du vivant prime sur l'étude de son fonctionnement. Entre les années 1960 et 1980, l'importance relative donnée dans les programmes

à la structure et à la fonction s'équilibre. Dans les années 1980, l'objectif principal est de « dégager l'unité fonctionnelle de la diversité des modalités d'accomplissement des fonctions et des types d'organisation » (Programme de 1986). Par la suite et jusqu'à maintenant, les fonctions biologiques ne sont plus simplement étudiées pour elles-mêmes, mais elles sont liées à un questionnement sur les relations entre les êtres vivants et le milieu que l'action de l'Homme peut influencer. Cela se traduit par l'apparition dans les manuels de problèmes que les élèves doivent résoudre. Par conséquent, les habiletés cognitives à mobiliser pour apprendre les savoirs du programme ne sont plus les mêmes. L'habileté cognitive principale et majoritairement sollicitée au début des années 1960 est la mémorisation alors qu'à partir des années 2000, il est attendu des élèves qu'ils/elles raisonnent, posent et expliquent des problèmes. Comme indiqué dans les programmes de 2005, l'enseignement des SVT consiste à « expliquer le réel ». En parallèle de ces évolutions, il apparaît également que l'apprenant idéal visé par les programmes d'enseignement et les manuels a changé. Des dispositions, telles que la curiosité ou l'autonomie, qui devaient, dans les anciens programmes, se construire au travers de la fréquentation de l'école sont considérées, dans les programmes les plus récents, comme devant déjà être présentes chez les élèves. En outre, ils/elles doivent également être capables de faire circuler les objets de savoir entre des espaces de socialisation différents : l'école, la famille, les médias... Sur un point précis du programme comme la reproduction des plantes à fleurs, les évolutions sont les suivantes. À la fin des années 1950, il est attendu des élèves qu'ils/elles mémorisent les différentes structures d'une plante à fleurs et qu'ils/elles sachent les reconnaître sur différentes espèces. Autour des années 2010, le programme prône que les élèves soient capables d'exploiter des documents variés pour expliquer que la reproduction des plantes à fleurs obéit à une double nécessité, celle de la pollinisation et celle de la fécondation. De plus, ils/elles doivent mettre en lien des phénomènes tels que la diminution des insectes avec l'agriculture intensive et les conséquences sur les autres espèces vivantes. Tous ces éléments vont dans le sens d'une

hausse du niveau des exigences et s'inscrit donc en opposition avec les discours d'une soi-disant baisse du niveau.

Cette élévation du niveau ne nous semble absolument pas à regretter. Il est plutôt positif de viser que tou-ttes les élèves développent une culture scientifique complexe. Mais pour les enseignant-es, c'est nécessairement plus difficile de faire acquérir aux élèves le contenu de ces programmes. En effet, ils/elles doivent mettre en œuvre des programmes plus complexes pour des élèves dont la part de celles et ceux qui sont éloigné-es de la culture scolaire a augmenté. Dans la suite des travaux qui montrent que la variation des publics scolaires produit des modifications du curriculum réel selon la position sociale dont sont crédités les établissements ou les classes dans lesquelles les élèves sont inscrit-es (Anyon, 1980), nous avons montré que des adaptations dans la mise en œuvre des programmes de SVT pourraient expliquer les apprentissages inégaux socialement situés dans cette discipline.

Des adaptations dans la mise en œuvre des programmes de SVT en fonction des contextes sociaux des établissements

Dans une enquête s'appuyant sur l'analyse de cahiers d'élèves de 6ème dans des établissements au recrutement social différent (Bautier et van Brederode, 2024), nous avons montré que les élèves, en fonction de la tonalité sociale de leurs établissements, rencontrent des savoirs qui n'ont pas les mêmes potentialités en termes d'accès à la conceptualisation. Ils n'ont pas la même force socialisatrice potentielle au sens où ils possèdent des effets de transformation potentielle des socialisations antérieures différents.

Les textes de savoirs sont le résultat visible dans les cahiers du processus d'institutionnalisation. Ce sont souvent les parties des cahiers qui s'appellent « bilan », « conclusion » ou encore « ce qu'il faut retenir ». Nous distinguons trois catégories de textes de savoir. La première correspond à des textes qui ne fournissent que des descriptions. Par exemple, sur le comportement des animaux pendant l'hiver dans les régions tempérées, ils indiquent que certains migrent, certains

hibernent, certains restent sur place. Avec les textes de cette première catégorie, les élèves n'ont pas accès explicitement aux raisons et aux nécessités qui fondent les savoirs énoncés. En revanche, ceux de seconde catégorie y donnent accès explicitement. Toujours sur le même thème, ils indiquent que les comportements des animaux sont en lien avec le problème de la disponibilité en nourriture dans le milieu. Il y a alors trois possibilités pour y faire face : se déplacer dans une zone où la nourriture est disponible (migration), ne plus manger pendant la période où la nourriture n'est plus disponible (entrée en vie ralentie) ou encore modifier son alimentation et faire avec la nourriture disponible. Enfin, il y a une troisième catégorie de textes qui regroupe des textes qui ne présentent pas de manière systématique le problème et les raisons qui fondent les savoirs énoncés. Par exemple, le problème de la disponibilité en nourriture ne va être indiqué que pour l'hibernation mais pas pour les autres comportements. Selon nous, ces trois catégories de textes n'offrent pas les mêmes possibilités aux élèves pour conceptualiser et pour modifier leur manière d'interroger le fonctionnement du monde vivant. Ceux de la première catégorie ne peuvent être que mémorisés. Ils ne présentent pas de façon explicite des éléments sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer pour aborder des problèmes du même type, ceux de la variation du peuplement du milieu en fonction de la disponibilité en nourriture au contraire des textes de la seconde catégorie qui les font apparaître explicitement. Ainsi, la probabilité que les élèves puissent saisir, au-delà de la description des différents comportements, le problème qui les sous-tend est faible avec les textes de la première catégorie, moyenne avec les textes de la troisième catégorie et élevée avec les textes de la deuxième catégorie.

Une analyse statistique montre que les textes de la seconde catégorie sont peu nombreux dans les cahiers, respectivement 5,2 % et 7,2%, selon qu'ils proviennent d'établissements à la tonalité sociale favorisée ou défavorisée. La faible différence entre les deux pourcentages n'est pas statistiquement significative. En revanche, la part que représente les textes de la première et troisième catégorie est statistiquement différente dans les cahiers selon les

établissements. Dans les établissements à la tonalité sociale défavorisée, la part des textes de la première catégorie est de 73,9%, celle des textes de la troisième est de 18,9%. Dans les établissements à la tonalité sociale favorisée, ces parts s'élèvent respectivement à 48,8% et 45,5%. Ainsi, ce sont dans les cahiers provenant d'établissements où les élèves ont le plus besoin que l'école leur fournisse explicitement des outils pour penser et pour conceptualiser selon les attendus scolaires, puisqu'ils/elles n'y ont pas nécessairement accès en dehors, que les textes de savoirs en contiennent le moins.

Nous n'avons développé dans cette partie qu'une seule adaptation dans la mise en œuvre des programmes, celle qui concerne la nature des textes de savoirs auxquels les élèves ont accès. Mais nos travaux en suggèrent d'autres socialement situées comme, par exemple, le type d'opération cognitive sur lesquelles les élèves sont sollicités.

Pour conclure, il nous semble qu'affirmer une baisse de niveau dans l'école contemporaine française n'a pas vraiment de sens. En effet, ce que nous indiquent les résultats des tests internationaux c'est qu'il ne baisse pas pour tout le monde : il y a surtout des acquisitions inégales socialement situées. D'abord, nous avons montré que le niveau d'exigence dans les programmes de SVT n'a absolument pas baissé, bien au contraire. Ensuite, nous avons montré que les acquisitions inégales pourraient s'expliquer par une mise en œuvre des programmes socialement différenciée qui conduit à fournir aux élèves des savoirs à la puissance socialisatrice inégale. Ce constat devrait conduire à développer des recherches pour mettre au jour les difficultés que les enseignant-es rencontrent à mettre en œuvre des programmes qui se sont complexifiés. Cela permettrait de les outiller et ainsi de favoriser les apprentissages de tou-tes les élèves.

Marion van Brederode

Chargée d'enseignement. IUFE. Université de Genève.

Bibliographie

- Jean Anyon, **L'origine sociale des élèves et le programme caché des activités scolaires**. In J.-C. Forquin, Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, Bruxelles : De Boeck Université, 1997, p.225-253.
- Élisabeth Bautier et Marion van Brederode (dir.), **Des différences curriculaires en classe de 6ème. Une analyse de cahiers d'élèves d'établissements socialement différenciés**, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2024, à paraître.
- Éric Charbonnier & Irène Hu, **Programme International pour le suivi des acquis des élèves (PISA) : principaux résultats pour la France du PISA 2022**, Direction de l'évaluation et des compétences. OEDC, 2023 https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_FRA_French.pdf (consulté le 18 mai 2024).
- Pierre Merle, **Démocratisation de l'enseignement**, In Agnès van Zanten & Patrick Rayou (dir.), **Dictionnaire de l'éducation (2ème édition)**, Paris : Presses Universitaires de France, 2017
- Marion van Brederode, **Évolutions de la forme disciplinaire des sciences de la vie à enseigner en sixième depuis 1958 et inégalités d'apprentissage potentielles**, RDST, 21, 2020, 99 132. <https://doi.org/10.4000/rdst.3053> (consulté le 18 mai 2024).

« Le niveau baisse... »

petite histoire des usages sociaux et idéologiques d'un jugement

Paul Devin

A chaque parution des résultats de l'enquête PISA, le discours commun déplore une nouvelle « baisse de niveau ». Dans la presse, nombre de titres recourent, sans nuance, au champ lexical du déclin : chute, dégringolade, effondrement, ... La métaphore s'hyperbolise parfois jusqu'à de tels excès qu'elle devrait en perdre son crédit. Pourtant, elle persiste à modeler une bonne part de l'opinion désormais convaincue que la baisse du niveau scolaire est une évidence.

(1) Henri DELORME, *Petite enquête sur le degré d'instruction des conscrits*, Revue pédagogique, 1902, n°41-2 pp.561-566

(2) Jules PAYOT, *La faillite de l'enseignement*, 1937, p.5

(3) Ce sont les sous-titres respectifs des éditions 2005 et 2023 de *La fabrique du crétin* de Jean-Paul BRIGHELLI.

(4) Christian BAUDELOT et Roger ESTABLET, *Le niveau monte*, 1989

(5) Christian BAUDELOT et Roger ESTABLET, *L'élitisme républicain*, 2009

(6) Nadir ALTINOK, Claude DIEBOLT, *Bref retour cliométrique sur 50 ans de performances scolaires en lecture et en mathématique en France : 1970-2020*, BETA, 2023, n°4

(7) *Enquête Information et vie quotidienne*, INSEE

(8) *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes*, OCDE

(9) Fabrice MURAT, *Que savent les jeunes à la fin de leurs études ? Éducation et formation*, n°104, août 2021, pp.51-75

Fabrice MURAT et Thierry ROCHER, *L'évolution des compétences des adultes*, Économie et Statistique n°490, 2016

Nicolas JONAS, *Les capacités des adultes à maîtriser des informations écrites ou chiffrées*, INSEE Première, n°1467, oct.2013

Quelles réalités derrière l'affirmation de la baisse du niveau ?

Ce n'est pas chose nouvelle que des nostalgies réactionnaires s'offusquent de l'ignorance des jeunes comme preuve d'une perpétuelle dégradation du monde.

Tout au long du XIXe siècle, ont été dénoncés le niveau dégradé des savoirs orthographiques, les anachronismes historiques, la piètre qualité des versions latines, la baisse du niveau des examens ou des concours et plus globalement l'incurie de l'instruction des élèves. En 1902, la Revue pédagogique¹ publie une enquête sur le degré d'instruction des conscrits qui révèle que plus de la moitié d'entre eux ignore qui est Jeanne d'Arc et davantage encore ce que représente le 14 juillet ou la guerre de 1870. En 1937, le recteur Payot se lamentait de la « misère intellectuelle des bacheliers² » et tant d'autres, après lui, expliqueront que le « bac ne vaut plus rien ».

Le paradoxe du niveau scolaire est qu'il se présente comme un fait objectif et quantifiable alors qu'il reste bien souvent une affirmation établie au jugé et largement dépendante d'apriorismes idéologiques. Même les pires chimères déclinistes affirment se fonder sur une

évidence factuelle de la baisse de niveau pour annoncer « la mort programmée de l'école » et « l'apocalypse scolaire³ ».

Pourtant, les travaux de mesure objective qui tentent d'appréhender la réalité complexe du niveau scolaire nous livrent des résultats largement plus nuancés. En 1989, Christian Baudelot et Roger Establet⁴ affirmaient : « le niveau monte ». La rigueur statistique de l'ouvrage se mêlait d'une volonté de dénonciation des discours de dépit, car pour les auteurs, le niveau n'est pas tant un ensemble de performances étalonnées qu'une fonction sociale de classement. Vingt ans plus tard, les mêmes sociologues observent, à nouveau, le niveau scolaire⁵ : c'est l'occasion d'écarter, une fois encore, les analyses catastrophistes pour se centrer sur la caractéristique essentielle de l'école française qui n'est pas sa faiblesse de résultats mais sa nature inégalitaire. Tout récemment, en 2023, Nadir Altinok et Claude Diebolt publient l'analyse de 50 ans de performances scolaires⁶. Une hausse est toujours perceptible : le niveau d'un élève est meilleur en 2020 qu'en 1970. Le constat de cette hausse se retrouve dans les résultats d'IVQ 2011⁷ et de PIAAC 2012⁸ où les performances des 18-24 ans sont largement supérieures à celles des générations plus âgées⁹.

Enfin, le nombre de jeunes sortant du système sans diplôme ne cesse de diminuer, ce qui ne constitue pas non plus un signe de déclin.

Certes des baisses de résultats aux grandes enquêtes internationales sont venues pondérer ce constat de hausse régulière. Toute la question est d'en comprendre l'enjeu et la portée réelle de ces résultats sans en nier la réalité mais sans en faire une interprétation attestant d'un déclin installé car ces baisses sont loin d'avoir anéanti les progrès précédents.

Le niveau baisse : une thèse antidémocratique

Si la lamentation décliniste semble être de tous les temps, c'est avec le projet républicain d'une généralisation de la scolarisation primaire qu'elle prend son ossature politique. Avec l'école de Jules Ferry, le discours sur le niveau change de teneur : le risque d'un « nivellement par le bas » devient l'argument majeur de ceux qui veulent résister à une démocratisation de l'accès aux savoirs.

C'est encore plus manifeste quand, dans les premières décennies du XXe siècle, sont défendues les idées d'une gratuité de l'enseignement secondaire ou d'une unification du système scolaire, idées immédiatement interprétées comme portant le risque d'une baisse de niveau. Car pour ceux qui résistent à l'école unique, le maintien d'un système élitiste est la condition d'une garantie qualitative. Pour préserver les ambitions élevées du lycée, il faut donc que l'école communale se limite à quelques rudiments élémentaires enseignés dans un parcours scolaire court. La métaphore du niveau induit la vision d'une imparable mécanique des fluides où la démocratisation de l'accès à l'école en appauvrirait, par principe, le contenu. Une telle vision assure que le nivellement par le bas est une conséquence fatale de l'égalité.

Dans les années 1930, ce discours a été particulièrement investi par l'extrême droite. Le Cercle Fustel de Coulanges comme l'Action Française dénoncent la gratuité, la laïcité et l'obligation scolaire comme les facteurs d'une baisse du niveau des études. Ils en théorisent le principe, construisant les soubassements du projet

éducatif de Vichy qui perdureront dans les projets actuels des extrêmes-droites : Marine Le Pen veut « arracher l'école au nivellement par le bas et aux expérimentations pédagogiques¹⁰ » ; le collectif Racine¹¹ en fait un des arguments majeurs de son appel au « redressement de l'école ».

Mais la stratégie décliniste s'est plus largement répandue notamment suite à la réforme Haby instaurant un collège unique. Alors qu'elle obéissait davantage à des volontés libérales de modernisation qu'à une démocratisation égalitaire, la loi Haby a fait ressurgir les oppositions de l'Entre-deux-guerres contre l'école unique. Aussi, dans le début des années 1980, les publications polémiques se succèdent¹² qui font le récit d'une école qui ne parvient plus à enseigner. Les auteurs, dans leur majorité, sont des hommes de formation littéraire : peut-être ceux dont l'identité sociale est la plus menacée par les transformations de l'école¹³ et qui mêlent déclin de l'école et déclin de leur position de domination.

La question morale et la rhétorique concurrentielle du privé

« La structure rhétorique de la crise de l'école lie des catégories morales et sociales¹⁴ ». Le déclin du niveau scolaire ce n'est donc pas seulement la question d'une dégradation du savoir lié à la démocratisation des publics scolaires mais il se confond avec une perte de rigueur morale. Le discours décliniste engage la lutte contre « un demi-siècle de contre-réformes inspirées par l'idéologie permissive héritée de mai 1968¹⁵ ». Depuis les années Sarkozy, c'est un leitmotiv que de considérer que l'héritage de mai 1968 a « liquidé l'école de Jules Ferry¹⁶ ». Ministres et élus y vont chacun de leur formule : « L'Éducation nationale ne s'est jamais remise des choix faits après mai 1968¹⁷ ».

Là encore, la mémoire courte des déclinistes a oublié qu'ils n'avaient pourtant pas attendu mai 1968 pour trouver des raisons à une décadence qu'ils déploraient déjà : les mêmes stratégies de disqualification d'une jeunesse populaire soi-disant livrée à sa sauvagerie du fait du laxisme de la société et de son école¹⁸ leur faisaient déjà désigner les blousons noirs des années 1960.

(10) Discours du 1er mai 2016

(11) Mouvement « d'enseignants patriotes », fondé en 2013 pour réunir les enseignants partisans du Front National. Il a aujourd'hui rompu ses liens avec le Rassemblement national pour coopérer avec le mouvement « Les Patriotes » de Florian Philippot.

(12) Claude Duneton, Maurice Maschino, Jacqueline de Romilly, Jean-Claude Milner, ...

(13) Ludivine BALLAND, *La crise de l'école comme problème public. Lutttes de sens autour des transformations scolaires et mise en scène des écarts culturels, Idées économiques et sociales*, vol. 190, n°4, 2017, p.43

(14) Ludivine BALLAND, *La crise de l'école comme problème public. Lutttes de sens autour des transformations scolaires et mise en scène des écarts culturels, Idées économiques et sociales*, vol. 190, n°4, 2017, pp.37-45.

(15) Collectif Racine, *texte fondateur*, 2013

(16) Nicolas SARKOZY, *discours de Bercy*, 29 avril 2007

(17) Gilles de ROBIEN, *Atlantico*, 22 avril 2023

(18) Ludivine BANTIGNY, *De l'usage du blouson noir. Invention médiatique et utilisation politique du phénomène « blousons noirs » (1959-1962) dans Marwan MOHAMMED (dir.), Les bandes de jeunes, La Découverte*, 2007, pp. 19-38.

(19) Henri de GAVARDIE, *Débats parlementaires, Sénat, 6 juin 1883, JORF*, p.635.

(20) Robert BALLION, *L'enseignement privé, une école sur mesure ? Revue française de sociologie, 1980, 21-2, p. 211*

(21) Plan LANGEVIN-WALLON, *Projet de réforme de l'enseignement, PUF, 1964, p.181*

En associant l'école accessible à tous avec un risque de dangerosité, la bourgeoisie veut légitimer l'impérative nécessité d'un entre-soi protecteur que prétend assurer l'école privée.

Dès la Troisième république, la déploration d'une baisse de niveau est un argument de lutte contre l'école laïque. Les élus conservateurs le proclament à la tribune : « le niveau scolaire baisse de plus en plus, principalement dans les écoles laïques¹⁹ » et la presse s'en fait l'écho régulier. Depuis, la mise en marché concurrentielle de l'offre scolaire y a ajouté des stratégies consuméristes : la perception d'un risque d'un « nivellement par le bas » au sein de l'école publique constitue un argument promotionnel de l'école privée²⁰.

Plan Langevin-Wallon en avaient fait un principe général de l'organisation de l'enseignement sans pour autant renoncer à « assurer aux aptitudes de chacun tout le développement dont elles sont susceptibles »

Paul Devin

Président de l'Institut de recherche de la FSU

Une ambition démocratique : l'élévation générale des connaissances

Le récurrent débat sur les interactions entre démocratisation et niveau de savoir se fonde sur une vision de la réussite scolaire centrée sur le développement concurrentiel des individus. Paul Langevin avait compris la nécessité de donner une dimension collective à cette ambition : « l'enseignement doit [...] se 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 nation²¹ ». La vision concurrentielle de la réussite, largement renforcée par les conceptions néolibérales du « capital humain » à l'œuvre dans notre système scolaire depuis les années 1980, n'a cure de l'exigence égalitaire qui ne s'impose pas à elle par essence morale et qui vient compliquer les stratégies de reproduction de la domination sociale.

Le mythe d'une dégradation catastrophiste lui est donc de toute utilité pour préserver un ordre scolaire favorisant cette reproduction. Plutôt que d'y souscrire en corroborant la dénonciation d'une baisse de niveau, au prétexte d'une lucidité courageuse, ne devrions-nous pas interroger notre conception même de l'évaluation du « niveau scolaire ». Nous la pensons actuellement comme la somme de réussites individuelles jouées dans des stratégies de concurrence. Mais nous pourrions la concevoir comme témoignant de notre capacité à élever le niveau culturel de la Nation. Et les auteurs du

Le niveau monte... pour certains et les écarts sociaux de réussite se creusent

Élisabeth Bautier

Cet article met l'accent sur l'élévation, depuis une vingtaine d'années, des visées et des requis dans le domaine des activités langagières et cognitives des élèves, qu'il s'agisse des programmes, des situations de travail en classe, des évaluations nationales et internationales. En l'absence de prise en compte des différences entre élèves dans ce domaine, une telle élévation ne bénéficie cependant pas à tous et creuse les inégalités sociales.

Le titre de cette contribution correspond à ce que les résultats de l'évaluation internationale PISA peuvent donner à voir¹. Nous nous intéressons à cette évaluation internationale parce que, au-delà des critiques qui ont pu lui être adressées en tant que support d'évaluation (D. Bart, B. Daunay, 2020), la conception de la littératie² qui est évaluée correspond aux usages cognitifs du langage sollicités chez les élèves dans les situations de travail scolaire actuelles. Ainsi, dans les classes, dès le cycle 2, et majoritairement aux cycles 3 et 4, celles-ci, quelles que soient les disciplines concernées, mettent l'accent moins sur des savoirs institutionnalisés à mémoriser que sur la compréhension et l'utilisation de documents complexes (E. Bautier et alii, 2012) qu'il s'agit donc non seulement de comprendre, mais aussi d'analyser et de mobiliser afin de raisonner et d'argumenter. En d'autres termes, l'École ne vise plus la seule restitution des savoirs, mais la compréhension de textes ou de documents, et leur usage pour construire savoirs et connaissances. Les items du PISA, comme les programmes et les situations de travail scolaire sollicitent ainsi des usages du langage littératisés complexes, à l'écrit comme à l'oral, qui sont alors simultanément langagiers et

cognitifs (usages du langage pour apprendre et penser). Il ne s'agit pas seulement de trouver une information dans le texte ou les documents pour répondre à des questions simples (niveau élémentaire de la littératie atteint par la très grande majorité des élèves), ni même de développer une interprétation du texte (niveau 2), mais de réfléchir sur les contenus des documents, de les mettre en relation avec des savoirs scolaires ou des connaissances extra-scolaires afin de formuler des hypothèses, de réponses à questions en mobilisant des raisonnements ou des avis fondés sur des argumentations éclairées par des connaissances et des savoirs (niveau 3).

Des attentes de haut niveau de complexité

Lorsqu'on observe les programmes nationaux³ et les visées du Socle commun de connaissances et de compétences, on ne peut que constater le haut niveau intellectuel et langagier qui est visé comme apprentissage et sollicité pour réaliser les activités demandées très proches de ce niveau 3 de la littératie.

Nous donnons ici deux exemples de ces visées

(1) PISA ; Programme international pour le suivi des acquis des jeunes de 15 ans

(2) La littératie peut être ici définie comme la capacité de comprendre, d'utiliser, d'analyser des textes écrits afin de réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et jouer un rôle actif dans la société (Bart et Daunay, 2020).

(3) Pour des raisons de dates de parution de ce numéro comme de la révision annoncée des programmes, les textes ici en référence sont ceux en vigueur au moment de la rédaction de cet article. Il est possible qu'à niveau scolaire égal, de nouveaux textes soient moins ambitieux et davantage centrés sur des « fondamentaux » compte tenu des conceptions actuellement dominantes au Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports.

présentes en début et en fin de scolarité obligatoire :

« Ainsi, d'une classe à l'autre du cycle 4, les élèves progressent dans la maîtrise des démarches intellectuelles qui leur permettent de construire et de mobiliser un savoir historique. Ils poursuivent leur initiation au raisonnement historique et donnent du sens aux situations historiques explorées. Ils approfondissent l'examen et la typologie des sources et apprennent à les interroger en les mettant en relation avec un contexte. » Extrait des programmes d'histoire nationaux.

« Au cycle 2, on apprend à justifier de façon rationnelle. Les élèves, dans le contexte d'une activité, savent la réaliser mais aussi expliquer pourquoi et comment ils l'ont réalisée. Ils apprennent à justifier leurs réponses et leurs démarches. Ceci permet aux élèves de mettre en doute, de critiquer ce qu'ils ont fait, mais aussi d'apprécier ce qui a été fait par eux-mêmes ou par autrui. L'éducation aux médias et à l'information permet de préparer l'exercice du jugement et de développer l'esprit critique. En situations d'évaluation, il s'agira d'évaluer les capacités des élèves à observer, manipuler, modéliser et à traduire ces activités en mobilisant de façon simple, mais structurée et rigoureuse, les langages les plus appropriés. » (B.O. 30 juillet 2020).

Une telle ambition ne pourrait qu'être soutenue car elle est sans doute nécessaire aujourd'hui pour que tous les élèves soient en mesure de comprendre le monde qui les entoure et dans lequel ils doivent pouvoir s'insérer et se sentir partie prenante. Considérées plus « scolairement », ces « compétences », si l'on reprend les termes institutionnels, sont des usages simultanément langagiers et cognitifs nécessaires pour que les élèves puissent travailler et tirer bénéfice des situations de travail proposées en classe.

Cependant, deux résultats de l'évaluation PISA, et tout autant ceux de PIRLS⁴, obligent à interroger la place de ces visées et sollicitations dans l'accroissement des inégalités socio-scolaires et la référence souvent faite au niveau des élèves. PISA permet en effet d'identifier de manière globale, mais stable, depuis plusieurs années, ce qui statistiquement fait

difficulté pour les élèves. Ces résultats des évaluations internationales, soulignent certes que les niveaux élémentaires en compréhension de textes narratifs ou documentaires sont atteints par la majorité des élèves : ils savent trouver une information dans un texte. Cependant, les niveaux plus complexes de compréhension (interprétation et appréciation pour PIRLS et le niveau 3 pour PISA) ne restent atteints que par une minorité d'élèves, ceux qui sont issus des milieux sociaux favorisés. Ainsi que le commente la DEEP dans une Note d'information de 2019 (n°19.49), près d'1/4 des élèves n'atteint pas le niveau 2, et les lycéens professionnels ou les élèves encore en 3ème à 15 ans ont des résultats plus faibles que la moyenne des pays de l'OCDE.

Des résultats (et des pratiques) inéga- litaires

En effet, le deuxième résultat de ces évaluations internationales, d'ailleurs confirmé par celui des évaluations nationales, est le lien étroit entre ces résultats et l'origine socio-économique des élèves. On le sait, c'est en France que cette origine pèse le plus lourdement sur les résultats, d'autant plus lourdement que les usages langagiers et cognitifs sollicités pour répondre au mieux aux questions posées ou aux situations de travail en classe correspondent aux modes de socialisation langagiers et cognitifs des milieux sociaux fortement scolarisés et qui ont appris ces usages à l'extérieur de l'école. Les inégalités construites actuellement ne relèvent ainsi plus « seulement » d'un arbitraire culturel qui valorise des connaissances acquises hors de l'école, comme cela a été dénoncé concernant PISA (Bart et Daunay 2020) et auparavant depuis des décennies concernant les contenus scolaires et leur mode de mise en œuvre (Bourdieu, 1966). S'y ajoutent d'autres sources d'inégalités qui relèvent toujours des habitudes issues de la socialisation familiale, mais de façon plus insidieuses et même invisibles pour nombre d'enseignants. Elles concernent la nature des échanges langagiers et ce qu'ils construisent ou non comme habitudes cognitives de réflexion, d'analyse, de rapport aux documents, de questionnement, de verbalisations.

En conséquence, cette élévation du niveau des sollicitations scolaires dans le domaine de la littératie et du travail avec des documents, présente dans les pratiques de classe, quel que soit le niveau scolaire dès le cycle 2, pour être pertinente en termes d'émancipation et d'insertion sociale et professionnelle, creuse les inégalités dès lors qu'une grande partie des élèves ne peut répondre à ces sollicitations. Les élèves des milieux socio-économiques et scolaires faibles qui ne sont pas familiers de ces usages littératiés et cognitifs du langage sont alors mis en difficultés et passent à côté des situations d'apprentissage proposées. Ces situations supposent des habitudes de compréhension des textes et des documents variés dans leur genre et dans leur composition, leur traitement suppose d'aller au-delà du repérage de l'information pour construire les significations via l'identification des inférences et des raisonnements argumentés par la mobilisation des connaissances et des savoirs et verbalisés à l'oral comme à l'écrit.

Pourtant ces habitudes sont davantage sollicitées qu'enseignées, considérées davantage comme des « pré-requis » que comme des objets, pourtant nécessaires, d'apprentissage scolaire. Dès lors, si seulement une partie des élèves peut atteindre les plus hauts niveaux des compétences littératiées et bénéficient certainement des situations actuelles d'apprentissage, cela signifie que les visées des programmes comme du Socle commun profitent davantage aux élèves favorisés qu'aux autres. Un tel constat met en question les principes de démocratisation du système éducatif pensés comme accès aux mêmes apprentissages.

En conclusion

Il ne s'agit évidemment pas de se satisfaire d'un tel constat, encore moins d'en déduire que certains élèves « n'ont pas le niveau », d'autant qu'on ne peut ignorer que les élèves concernés sont massivement des élèves de milieux défavorisés et que cela signifie que l'école est en difficulté pour aider ces élèves. Il ne s'agit pas davantage de renoncer pour ces élèves à des apprentissages certes de haut niveau de complexité, mais qui sont aujourd'hui indispensables pour tous dans le contexte actuel, où la variété des sources

d'information demande esprit critique et analyses. Ce constat pose la double question de la formation des enseignants et des conditions d'exercice du métier. Des résultats des recherches portant sur les activités des enseignants ont montré que le travail sur la compréhension est moins important quantitativement, et peut-être qualitativement, en France que dans d'autres pays ou que le travail de l'écriture de textes y est moins développé. Deux activités très chronophages et qui demandent une importante formation. Il en est de même de l'apprentissage de la lecture de documents complexes à des fins de raisonnements et d'argumentation⁵.

Ce que Pisa met en évidence, nous l'avons dit, c'est moins un niveau des élèves que des activités qui mettent en difficultés une partie d'entre eux, qui réussissent moins bien certains items. Statistiquement, ce résultat est une indication importante en ce qu'elle devrait permettre d'apporter plus d'aide, d'étayage et d'enseignement dans les domaines d'activités cognitives et langagières ainsi mis au jour. Il n'en demeure pas moins nécessaire de tenir compte également des éléments de contexte des situations de travail, comme des épreuves d'évaluation (les objets traités, la nature des questions posées souvent contre intuitives, les enjeux de l'évaluation pour les élèves...) qui entraînent des variations dans les performances des élèves (Bart & Daunay, 2020, Bautier et alii, 2006). En effet, le risque peut être grand d'attribuer un niveau à un élève du fait de ses résultats à certaines évaluations comme s'ils reflétaient un niveau général et stable ce qui reviendrait à naturaliser et globaliser ce niveau et à ne pouvoir intervenir avec pertinence sur ses difficultés réelles.

(5) Il est peu probable que les projets actuels de réforme de la formation conduisent à satisfaire ces exigences de haut niveau pour tous

Bibliographie

Daniel Bart, Bertrand Daunay, **La littératie dans le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) : entre sens propre et monde figuré**, Les dossiers de l'éducation, 2020, p. 63-71, <https://doi.org/10.4000/dse.4354>

Élisabeth Bautier, 2024, « **Savoirs et compétences, mise en œuvre curriculaire et inégalités d'apprentissage** », Diversité [En ligne], 204, <https://publicationsprairial.fr/diversite/index.php?id=4363>

Élisabeth Bautier, Jacques Crinon, Patrick Rayou, Jean-Yves Rochex, « **Performances en littératie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000** », Revue Française de pédagogie, n°157, 2006, p. 85-101 <https://doi.org/10.4000/rfp.441>

Élisabeth Bautier, Jacques Crinon, Catherine Delarue-Breton, Brigitte Marin, « **Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ?** », Repères, n° 45, 2012, p. 63-80

Pierre Bourdieu, **L'école conservatrice, Les inégalités devant l'école et la culture**, Revue française de sociologie, 1966, p.325-347

Élisabeth BAUTIER

Professeur Université Paris 8
Laboratoire Circeft Escol

Hétérogénéité des élèves et niveau d'exigence : le rôle des pratiques d'enseignement

Frédérique Rolet

La proposition du gouvernement d'instaurer des groupes de niveau au collège induit de fait la question des finalités de l'enseignement. Invalidée par la recherche universitaire qui en démontre l'inefficacité, cette mesure est également refusée massivement par les enseignants attachés aux valeurs d'égalité. Au cœur de la réflexion sur l'enseignement demeure cependant l'interrogation sur les pratiques aptes à conduire tous les élèves, dans leur hétérogénéité, à acquérir des connaissances communes.

Décembre 2023 Gabriel Attal, alors installé dans le poste brièvement occupé de ministre de l'Éducation, annonce la mise en place dès la rentrée 2024 de plusieurs mesures visant clairement à accentuer la sélection au sein du système éducatif, sous couvert du maintien de l'exigence. Parmi ces mesures, outre le retour facilité du redoublement notamment à l'école primaire, l'exigence du DNB pour entrer au lycée, la refonte des programmes..., la mise en place de 3 « groupes de niveau » pour toutes les heures de français et mathématiques des élèves de 6ème et 5ème est particulièrement valorisée par le gouvernement. Cette mesure est censée apporter une réponse aux difficultés engendrées par l'hétérogénéité des classes et les résultats faibles de certains jeunes constatés lors des évaluations nationales et internationales, ces dernières faisant état d'une baisse du niveau des élèves français, même pour les meilleurs. Le désormais Premier Ministre disserte sur le collège « uniforme » qui « condamne certains à stagner et empêche d'autres de s'envoler », actant ainsi l'idée d'aptitudes « naturelles différenciées » sans considération des contextes qui influent sur les apprentissages mais espérant ainsi susciter l'adhésion de l'opinion publique à des mesures censées frappées au coin du bon

sens... La rentrée 2024 devrait être celle du « choc des savoirs ».

Rejet par la communauté éducative d'une réforme régressive

Mais la communauté éducative réagit vivement et condamne quasi unanimement le projet, largement documenté par la recherche en éducation, pour ce qu'il produit en termes de sélection, contraire aux valeurs de démocratisation et d'égalité. N. Belloubet qui a succédé à G. Attal tente l'euphémisation en ne parlant plus de « niveau » accolé à « groupes » sans expliciter plus avant l'organisation future de ces groupes. Or, les chefs d'établissement alertent sur la réalité, contraints par le manque de postes, l'absence de temps de concertation, les conditions matérielles. Les groupes, loin d'être des regroupements temporaires et flexibles se traduiront par des groupes de niveau définis sur un temps long préjudiciable aux apprentissages des élèves les plus en difficulté. D'autant que la notion de niveau, complexe, peut être appréhendée différemment selon les choix de types d'évaluation, selon la temporalité, le rythme d'activité des jeunes, le type d'obstacles etc... et pèsera

sur les modalités de constitution des groupes. L'état des recherches scientifiques sur le sujet laisse peu de doute sur les effets d'une telle séparation quant à la réussite scolaire de tous les élèves ; en absence d'hétérogénéité, de sens à apprendre, les écarts d'acquis scolaires entre les élèves les moins avancés et les plus avancés s'accroissent, en corrélation avec la ségrégation sociale.

En outre, le regroupement de jeunes sous l'étiquette « faibles » et l'enfermement dans des groupes hiérarchisés ont des conséquences sur l'image de soi, engendrent le sentiment de stigmatisation.

Très majoritairement les personnels de l'éducation se sont élevés devant cette volonté de ségrégation et ont repris le mot d'ordre syndical de refus de tri des élèves. Des actions diversifiées, souvent avec les parents d'élèves, se sont déployées un peu partout sur le territoire avec l'objectif de mettre en échec les consignes ministérielles à la rentrée. Et en dehors de l'adhésion de quelques professeurs aux classes de niveau, la profession les a récusées en ce qu'elles signifient de vision des finalités du système éducatif, de remise en cause du collège unique et de la justice sociale, la profession analysant bien l'orientation générale de l'ensemble des réformes éducatives imposées par le gouvernement comme un retour en arrière sur la voie de la démocratisation et la conception du métier (conception technicienne des apprentissages dans le premier degré, réduction des enseignements généraux pour les élèves de LP, barrage pour l'accès au lycée, filières de Parcoursup etc...).

Cette riposte collective à la funeste réorganisation prévue du collège témoigne de l'attachement des enseignants à un métier porteur de sens et à une ambition émancipatrice de l'École. Elle ne doit pas nous exonérer d'une réflexion sur les améliorations à apporter aux conditions d'exercice des personnels, par la prise en compte de ce qu'ils disent de leur métier. Quand on se place du point de vue de l'expérience professionnelle, la question de la gestion de groupes d'élèves très hétérogènes est en effet un thème récurrent dans les propos des enseignants et est soulignée comme une des difficultés du métier : comment faire entrer tous les élèves dans les apprentissages

tout en maintenant le même niveau d'exigence. La réduction de cette hétérogénéité peut d'autre part être parfois évoquée comme un moyen possible de réduction de l'échec scolaire en permettant d'accompagner de façon plus efficace les apprentissages de chacun.

Une préoccupation constante dans les enquêtes

Si le principe de l'hétérogénéité des classes est intégré, son application demeure problématique pour de nombreux professeurs selon différentes enquêtes. Un bref retour sur les réformes du système éducatif permet de mesurer l'ampleur des transformations et ses conséquences sur l'exercice professionnel des enseignants. Au lieu de la structuration par ordres d'enseignement qui a prévalu jusque dans les années 1960, les politiques éducatives ont progressivement mis fin à une organisation de la scolarité en filières pour scolariser les élèves dans les mêmes établissements censés délivrer le même enseignement à tous les jeunes d'une même classe d'âge. L'idée de la contribution essentielle de l'éducation à la construction d'une société plus juste, passant par l'élévation du niveau de qualification de tous, a coïncidé avec la demande économique de travailleurs plus qualifiés. La demande sociale de démocratisation a conduit à des transformations importantes et rapides du second degré entre le milieu des années 1980 et 1990 et de ce fait les classes ont été marquées par une hétérogénéité croissante. Cet objectif de démocratisation reste fortement ancré dans la vision qu'ont les enseignants de leur mission et ceci explique sans doute la réaction vive aux propos et mesures rétrogrades du gouvernement actuel. Il n'en reste pas moins que la tension entre l'idéal politique et la réalité de la pratique, entre le souhaitable et le possible, surgit quand on interroge les personnels sur leur métier. La compression des horaires, l'absence de réflexion sur ce que devrait être une culture commune propre à donner sens aux apprentissages à tous les élèves, les tendances fortement ségrégatives de notre société, l'introduction de modes de management hérités du privé ont pu faire douter de la possibilité même d'une démocratisation réussie. Le manque de mixité sociale,

(1) En dix ans le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en classe ordinaire a été multiplié par 2,5

le trop faible nombre de personnels recrutés dans le cadre de la politique d'inclusion scolaire ont encore rendu plus difficile l'exercice du métier¹. Le poids grandissant de l'enseignement privé, en particulier dans certaines régions, aggrave les difficultés de l'école publique en obérant la possibilité de mixité sociale et scolaire. La concentration d'élèves issus de familles favorisées y a augmenté, traduisant la volonté d'échapper à l'hétérogénéité et de privilégier l'entre soi.

L'enjeu de la question des pratiques

Tout cela pèse sur l'activité professionnelle et explique pourquoi des professeurs oscillent parfois entre un discours positif sur la richesse de l'hétérogénéité et les difficultés engendrées par ce qui est vu comme une hétérogénéité excessive et ingérable. D'où certaines préconisations pouvant émerger dans les sondages comme l'orientation précoce des élèves en difficulté vers l'apprentissage, l'augmentation du temps consacré aux fondamentaux, voire le redoublement etc. De nombreux enseignants se trouvent démunis devant les problèmes d'apprentissage de certains élèves, problèmes engendrant parfois une attitude de rejet vis à vis des exigences scolaires et rendant la gestion de classe particulièrement compliquée. Pour réduire les écarts entre les élèves, la pédagogie différenciée est un moyen prôné par l'institution ; mais le concept souffre d'un manque de clarification et renvoie à plusieurs contenus (individualisation, adaptation etc...) ce qui outille peu les enseignants. En outre le caractère chronophage de la différenciation pédagogique est fréquemment souligné par les professeurs ainsi que la lourdeur des effectifs des classes. Cette différenciation agirait favorablement sur les apprentissages si elle tend à « faire en quelque sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui » (Perrenoud, 1997). Or les enseignants français en collège déclarent moins que dans d'autres pays pratiquer un enseignement différencié (TALIS, 2013). Ils ressentent un sentiment d'impuissance et expriment un désarroi face à l'hétérogénéité des élèves (Prud'homme

et al., 2011). Ces constats sont confirmés par une enquête plus récente dans laquelle les enseignants déclarent que la gestion de classe et le comportement des élèves est l'un des domaines pour lesquels ils s'estiment les moins bien préparés par leur formation initiale ce qui engendre un stress important (Enquête Talis 2018 note d'info 20-11 DEPP mars 2020) (Enquête Ipsos sur le métier enseignant à la demande de la Cour des Comptes, Mai 2022).

Selon l'enquête EPODE conçue par la DEPP pour étudier les pratiques d'enseignement, « la réussite de tous les élèves apparaît bien comme une préoccupation majeure des enseignants qui s'astreignent à mettre en place des pratiques en direction des élèves à besoins particuliers ou en difficulté alors qu'ils les jugent difficilement faisables dans leur contexte d'enseignement. Les enseignants ne se différencient pas par la nature de leurs pratiques mais par la fréquence de réalisation de celles-ci. Les professeurs décrivant des profils de classe parmi les plus favorables aux apprentissages rapportent de façon générale des pratiques professionnelles plus fréquentes et sont ceux qui semblent les plus à l'aise dans la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves (exemples de pratiques : échanges de ressources pédagogiques avec des collègues, travail des élèves en petits groupes pour résoudre un problème...)».

La question des pratiques se révèle centrale dans la possibilité de donner à tous les élèves les outils cognitifs pour affronter des situations différentes, donner sens aux savoirs et permettre leur appropriation.

Des transformations profondes à effectuer pour contrer la panne de démocratisation

La formation des enseignants doit leur permettre de mieux identifier les obstacles rencontrés par les élèves dans les processus d'apprentissage ; ce qui requiert une formation conçue de façon intégratrice, développant l'approche épistémologique de la discipline d'enseignement, les liens entre les disciplines, une réflexion sur les contenus à transmettre, sur les processus de transmission, une

formation à et par la recherche poursuivie et actualisée par la formation continue. Il faudrait pour lutter contre l'échec scolaire passer d'une logique de remédiation à une logique de prévention.

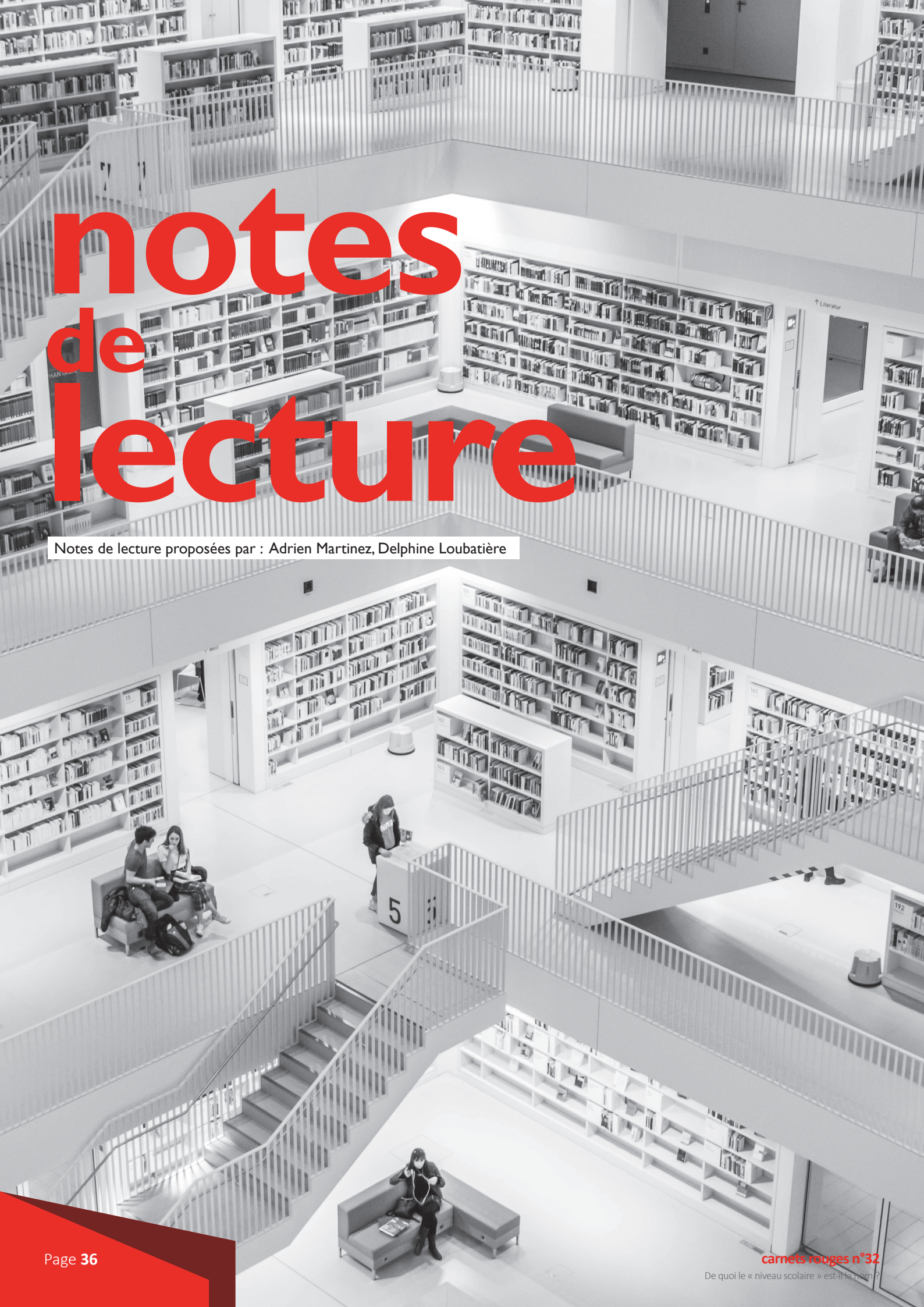
L'accompagnement des élèves doit être considéré comme constitutif de l'acte même d'enseignement et non plus dissocié sous forme d'aides externalisées. La pratique, trop fréquente, consistant à vouloir remédier aux difficultés des élèves en dehors de la classe, dans des groupes homogènes restreints, a montré ses limites en maintenant de fait certains élèves en dehors de la progression collective des apprentissages et en ne réduisant pas les écarts d'acquis scolaires entre élèves.

Cela suppose une amélioration des conditions d'exercice par la réduction du nombre d'élèves par classe, la possibilité de varier les situations d'apprentissage y compris dans des groupes restreints et temporaires, la possibilité de l'interdisciplinarité, des échanges entre membres de l'équipe pédagogique.

En conclusion, on peut supposer que le Ministre de l'Éducation entendait tirer argument des difficultés constatées par les enseignants dans la conciliation de l'hétérogénéité et du maintien d'un niveau d'exigence élevé pour justifier l'affectation des élèves dans des groupes homogènes. Il avait sous-estimé l'attachement des enseignants aux principes d'égalité et de justice. Le modèle de démocratisation scolaire, en dépit des problèmes qu'il pose, n'est généralement pas remis en cause par les personnels ; l'étape à franchir consiste à passer de la seule logique d'augmentation des poursuites d'études à celle de la démocratisation de la réussite scolaire. Tel n'est évidemment pas le projet politique de l'actuel gouvernement .

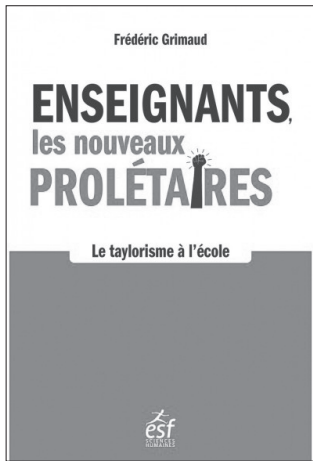
Frédérique Rolet

Ancienne professeure de Lettres et responsable Snes FSU



notes de lecture

Notes de lecture proposées par : Adrien Martinez, Delphine Loubatière



Note de lecture proposée par Adrien Martinez

Enseignants, les nouveaux prolétaires ?

Fred Grimaud,
ESF, 2024

Avec son dernier ouvrage, « Enseignants, les nouveaux prolétaires ? Le taylorisme en marche », Frédéric Grimaud propose une analyse critique des transformations récentes du métier de professeur des écoles. Les réformes successives du service public d'éducation ont en effet conduit tout à la fois à une dégradation des conditions de travail et une perte d'autonomie professionnelle. Frédéric Grimaud montre en quoi cela relève d'un processus de prolétarianisation comparable à ce qu'ont connu les ouvriers au début du 20ème siècle avec l'avènement du taylorisme.

Taylor visait l'optimisation de la productivité en rationalisant et décomposant les tâches des ouvriers, et de ce fait les réduisant à un simple rôle d'exécutant. C'est dans cette filiation historique que Grimaud inscrit les réformes éducatives récentes, en particulier celles de Jean-Michel Blanquer.

Deux axes principaux signent la prolétarianisation du métier enseignant : la précarisation (dégradation des conditions de travail, précarité croissante des carrières et déclasserement salarial) et la déqualification du travail enseignant.

La déqualification est le fruit de l'imposition croissante de prescriptions ministérielles sur les contenus et les pratiques, méthodes et évaluations, du recours justificatif à la "science" (neurosciences), et de la multiplication des évaluations standardisées comme mécanisme de contrôle. Les réformes de la formation initiale et continue, en sont un des leviers comme la mise en place d'échelons hiérarchiques intermédiaires (conseillers pédagogiques, évolution du métier de la direction d'école...). Enfin les atteintes aux collectifs de travail, qui constituaient des remparts contre l'imposition de prescriptions verticales, font sauter des moyens de résistances.

La prolétarianisation du métier est renforcée par des changements institutionnels : autonomisation et territorialisation des établissements visent l'enrôlement des enseignants dans leur propre prolétarianisation.

Cette prolétarianisation a différentes conséquences : dégradation de la santé des personnels, affaiblissement de la puissance sociale des enseignant-es, marchandisation et dualisme scolaire ou standardisation de l'agir enseignant, renoncement à une vision émancipatrice de l'école.

Le cinquième et dernier chapitre revêt une importance particulière, car il dépasse le constat pour proposer des pistes de résistance et d'action face à cette prolétarianisation.

En effet le travail ne se laisse jamais entièrement dissoudre dans la prescription, les agents étant sans cesse en situation de "renormalisation" du prescrit face au réel, où se niche une résistance, plus ou moins cachée, plus ou moins consciente, qu'il nomme liberté. Cette capacité d'adaptation et de créativité est une forme de résistance intrinsèque au métier.

Grimaud insiste par ailleurs sur l'importance cruciale des collectifs professionnels comme espaces de résistance et de reconstruction du métier. Il appelle à défendre et à organiser collectivement les controverses professionnelles au cœur du métier.

De ce point de vue les mouvements pédagogiques, le syndicalisme, ont une fonction cruciale. Car il s'agit de rendre possible la désobéissance pédagogique. « La résistance à ce processus de prolétarianisation est une question de survie. Si le travail résiste c'est parce qu'il est humain. Si les PE résistent c'est parce que leur métier est vivant ».

Dans sa conclusion, Frédéric Grimaud évoque un regret. « Celui de n'avoir pas su articuler les phénomènes de taylorisation, de précarisation, de déqualification, avec les logiques de domination que vivent mes collègues femmes ».

Nous dirons que ce livre, en faisant une synthèse à la fois des mesures entravant les métiers de l'enseignement, des éclairages de la clinique de l'activité et de la sociologie du travail, montre à quel point mettre au centre de notre réflexion militante l'enjeu du travail est essentiel. Les politiques éducatives articulent dégradation des conditions de travail, soumission professionnelle et promotion de pratiques pédagogiques inégalitaires pour tuer un métier porteur d'émancipation. C'est à construire des espaces syndicalo-pédagogiques, où le métier pourra se réinventer pour porter une haute idée de ce que peut être l'école, qu'il faut nous atteler.

Éditions Le port a jauni : rencontres

Les éditions Le port a jauni, fondées en 2001 par Mathilde Chèvre et situées à Marseille, proposent un très joli catalogue d'albums jeunesse de poésie bilingue, principalement en français et arabe.

Certains albums initialement publiés en Égypte, au Liban, au Soudan, sont traduits et adaptés dans une version bilingue. D'autres, issus d'une rencontre créative entre un.e artiste et un.e auteur.e, sont une invitation à voyager dans des univers colorés, fantastiques, parfois cruels, sauvages ou malicieux, dans lesquels les mots et les images se jouent et se répondent.

Pour Mathilde Chèvre, éditer des poèmes bilingues est une invitation au déplacement sensoriel, au tissage des langues ensemble et surtout favorise l'accès à une culture au travers de sa langue. L'enjeu est aussi de relier la langue arabe à un contexte poétique et artistique.

Le format des albums rappelle les cahiers d'écoliers, à bords arrondis, et ils ont été conçus pour jouer avec le double sens de lecture du français et de l'arabe.

Dans la collection « Poèmes », on découvrira des albums comme « Sauvage » de Layla Zarqa et Salah Elmour. À partir d'associations de sens du mot "sauvage" en arabe et aux sens des mots dérivés, ainsi qu'à partir des images de Salah Elmour, peintre et illustrateur né au Soudan, Layla Zarqa, née au Maroc et autrice d'histoires pour enfants, a écrit un poème « fauve, gourmet et sauvage ».

L'album « Ici ou là et ailleurs aussi » est un bel objet graphique, produit de la rencontre entre l'auteur Bernard Friot, agrégé de lettres, enseignant et engagé dans la transmission de la poésie pour la jeunesse et Jérémie Fisher, illustrateur dont le travail poursuit la retranscription graphique des ressentis physiques.

Dans la collection « Racines », des albums comme « Les lettres du rêve » de la poétesse Raphaële Frier et de l'artiste Kam proposent un champ de mots linguistiquement de la même famille, et jouent à nous surprendre, l'enjeu de la collection étant d'explorer les racines arabes comme point de départ d'une écriture poétique. Des informations sur la prononciation des lettres ainsi que les calligraphies françaises et arabes complètent l'album.

Parmi toutes les pépites du catalogue, on aimera aussi les « Haïkus de la Roya », glanés lors du festival « Passeurs d'humanité » dans la vallée de la Roya en 2022. Exceptionnellement, l'album n'est pas uniquement bilingue français-arabe, mais multilingue, traduit dans toutes les langues entendues lors du festival, il contient une sélection de haïkus que Mo Abbas a écrits avec les passant.es et habitant.es. Les thèmes se font écho : la solidarité dans la vallée, la tempête, la montagne puissante, la roche, la trace, le passage, la migration, la solitude, la mort, la joie...

Les albums sont à partager avec des enfants dès 7 ans; on prendra autant de plaisir à les inviter à entrer en poésie qu'à laisser notre âme d'enfant gambader dans ces territoires merveilleux.

Une version sonore des poèmes en arabe et français se retrouve sur le site www.leportajauni.fr en libre accès.

carnetsrouges **10** **ANS** 2014-2024

Mairie de Montreuil

Mercredi 13 novembre
de 13h30 à 17h30

PROGRAMME

Conférence-débat **Pour une école** **démocratique et égalitaire**

Pour une formation des enseignants
à la hauteur des enjeux de démocratisation scolaire

Claire Benveniste, maîtresse de conférence en sciences de l'éducation en INSPÉ

Quand les compétences psychosociales
viennent modifier les finalités de l'éducation

Paul Devin, président de l'institut de recherches de la FSU

Au-delà de Parcoursup, des politiques d'orientation très orientées.
En finir avec la loi du marché !

Erwan Lehoux, enseignant en SES et doctorant en sciences de l'éducation

Le plan Langevin-Wallon et carnets rouges : une filiation

(1) Voir également : Pierre Boutan, Le plan Langevin-Wallon, une ambition pour l'école, Carnets Rouges, n° 13, mai 2018

(2) Toutes les citations sont extraites de l'Introduction au Plan

L'actualité du plan Langevin-Wallon¹

Carnets rouges s'inscrit dans la filiation du plan Langevin-Wallon, qui dès 1947 considérait comme urgent et nécessaire une refonte complète de l'enseignement, « adapté aux conditions économiques et sociales² » de son époque. L'exigence « de donner à tous une formation civique, sociale, humaine » est celle de notre revue. De très nombreuses contributions empruntent au plan le projet d'une école qui a pour mission de préparer les élèves à leur avenir de sujet, de travailleur et de citoyens en donnant à tous « une explication objective et scientifique des faits économiques et sociaux, [une] culture méthodique de l'esprit critique, où chacun et tous apprendront « la liberté et la responsabilité ». « Le principe de justice » est le premier principe « celui qui par sa valeur propre et l'ampleur de ses conséquences domine tous les autres ». Un principe qui s'appuie sur deux aspects complémentaires et non antagonistes, comme le prône la politique néolibérale : « l'égalité et la diversité ». Cette conception de la justice ouvre « à tous l'accès à la culture » par une « élévation continue du niveau culturel de la nation » plutôt que par une sélection qui en éloigne les élèves issus de milieux populaires. L'égalité et la diversité se conjuguent concrètement dans le « droit des jeunes à un développement complet ».

La culture est conçue par Paul Langevin « comme une initiation aux diverses formes de l'activité humaine », dans une approche individuelle et collective. L'école doit alors « être un centre de diffusion de la culture », conçue comme un droit assuré individuellement et collectivement afin de devenir un « élément de cohésion qui assure la continuité du passé et de l'avenir ». La culture pour tous, c'est le rejet « d'une hiérarchie entre les tâches et les travailleurs » et « la reconnaissance de l'égale dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de la valeur technique ».

Pour ce faire, le texte propose une conception de l'orientation où « la formation du travailleur ne doit en aucun cas nuire à la formation de l'homme ». La spécialisation alors ne saurait être « un obstacle à la compréhension de plus vastes problèmes » car « une solide culture libère l'homme des étroites limitations du technicien ».

L'immense intérêt, toujours actuel, de ce plan est la traduction concrète des principes qui le fondent avec des mesures de justice sociale, où l'individu et le social sont toujours pensés dans leurs interrelations : éducation gratuite de la maternelle à l'université, tant pour les frais d'études que dans la prise en compte des « conditions et des moyens de vie des élèves et des étudiants » ; scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans ; augmentation du nombre des enseignants qui doivent bénéficier d'une « situation matérielle et morale en rapport avec leur valeur technique et humaine et la place éminente qu'ils tiennent dans la vie nationale » ; pédagogie active inspirée de l'éducation nouvelle (Langevin puis Wallon ont été présidents du GFEN) ; révision de la carte scolaire ; construction d'équipements scolaires ; « extension du rôle [de l'école] dans la formation économique, civique et humaine de la nation »...

Ce plan en rupture avec les politiques précédentes ne sera pas appliqué mais n'a cessé de faire référence. Si le contexte n'est plus le même les principes qui le fondent prennent une résonance particulièrement forte alors qu'une vague brune menace, que la droite néolibérale déconstruit pas à pas le système public d'éducation. Mais les uns et les autres ne peuvent effacer l'ambition du plan, si cette ambition actualisée est largement partagée, pour devenir réalité.

Christine Passerieux
Rédactrice de carnets rouges

Carnets rouges, l'éducation au cœur

Septembre 2014 :
parution du n°1 de carnets rouges.

L'objectif de la revue était ainsi défini dans le premier éditio : « ...Chaque trimestre, des militants politiques ou associatifs, des syndicalistes, des chercheurs apporteront leurs analyses et leurs propositions sur des questions vives pour que l'éducation prenne toute sa place au cœur des débats de société. Dans l'échange et la contradiction, il s'agit de construire ensemble le projet d'une transformation progressiste de l'école, pour mettre l'éducation au service de l'émancipation individuelle et collective. »

Ni revue scientifique, ni revue de vulgarisation, carnets rouges, créée à l'initiative de membres du réseau école du PCF, s'adresse à celles et ceux qui partagent cet objectif.

Octobre 2024 : bilan d'étape

Débattre pour énoncer et proposer : cette ligne est tenue depuis 10 ans. Le comité de rédaction s'est renouvelé et renforcé grâce à la diversité de ses membres (parcours professionnel, syndical, appartenance ou non à une organisation politique, génération, genre...) réunis sur des valeurs communes, comme le sont les contributeurs et les contributrices mais aussi les lectrices et les lecteurs.

La pluralité d'approches est pour nous garante d'un travail d'élaboration cohérent et exigeant, faisant la preuve, comme l'affirmait Lucien Sève, de la capacité de tous à concevoir et s'approprier des savoirs de haut niveau qui permettent de comprendre et transformer le monde.

Octobre 2024, et après...

Aujourd'hui plus que jamais, il s'agit de mettre à l'ordre du jour un projet faisant barrage à l'école de l'exclusion et de l'obscurantisme que porte l'extrême-droite, un projet de rupture avec celle, néo-libérale, du tri social et scolaire.

Un projet qui engage toutes et tous à penser et à opérer collectivement la nécessaire transformation d'un système éducatif socialement destructeur, pour lui substituer « le développement multilatéral de tous les individus... devenant capables de prendre directement en mains toutes leurs affaires sociales ». (Lucien Sève)

Un projet qui, pour reprendre la définition lumineuse que donne Yves Clot du collectif, ne soit pas le carcan d'un « déjà-dit qu'il s'agirait de dépoussiérer, mais l'objet et la méthode de co-élaboration d'un pas-encore-dit ».

Être partie prenante de cette dynamique et contribuer à la faire vivre, tel est toujours l'engagement, éthique et politique, de carnets rouges.

Parick Singéry

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 : 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 33 – janvier 2025)

Nombre d'exemplaires souhaités : × 8 € = €

Que fait l'économie de la connaissance aux savoirs ?

Économie du savoir, économie de la connaissance, capital humain... Le capitalisme s'est toujours intéressé aux questions de l'éducation. Quelle part d'idéologie, quelle part de réalité, derrière ces « notions » conçues par les économistes néo-libéraux, qui ont fait florès et s'imposent désormais dans les politiques éducatives des gouvernements néo-libéraux ?

Et quels en sont les effets ?

Les logiques adéquationnistes entre école et emploi, la marchandisation des savoirs enrôlés à des fins capitalistes évacuent leur épaisseur anthropologique. Elles sont un obstacle au développement de chacun et de tous, comme au développement de la société, et entravent tout exercice de sa citoyenneté. Dans ce contexte le rôle de l'école est en jeu et engage l'avenir. Des perspectives existent pour penser les savoirs comme bien commun.

☐ 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		Épuisé	
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		Épuisé	
21	Lucien Sève et l'éducation		Épuisé	€
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

carnetsrouges³²

Prochain numéro

janvier 2025

Que fait l'économie de la connaissance aux savoirs ?

Économie du savoir, économie de la connaissance, capital humain... Le capitalisme s'est toujours intéressé aux questions de l'éducation. Quelle part d'idéologie, quelle part de réalité, derrière ces « notions » conçues par les économistes néo-libéraux, qui ont fait florès et s'imposent désormais dans les politiques éducatives des gouvernements néo-libéraux ?

Et quels en sont les effets ?

Les logiques adéquationnistes entre école et emploi, la marchandisation des savoirs enrôlés à des fins capitalistes évacuent leur épaisseur anthropologique. Elles sont un obstacle au développement de chacun et de tous, comme au développement de la société, et entravent tout exercice de sa citoyenneté. Dans ce contexte le rôle de l'école est en jeu et engage l'avenir. Des perspectives existent pour penser les savoirs comme bien commun.